



PORTE APERTE ALL'ISTRUZIONE

UN PERCORSO FORMATIVO SUI SAPERI
DI BASE NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

a cura di Alessandro Borri e Catia Civettini

In copertina
foto di Sara Barletta.

Si ringraziano:

i docenti che, con il loro impegno e con la loro passione,
hanno reso possibile questo volume:
Clara Benazzoli, Maria Pia Betta, Silvia Dalsant, Nicoletta Donatoni,
Raffaella Lenzi, Umberto Poli, Irene Scafati, Sandra Maria Svaizer

Elvira Zuin, per la consulenza esperta sui Piani di Studio.

Un ringraziamento particolare a Clara Benazzoli
per la costante collaborazione nel lavoro di editing.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata
Stampato su carta priva di cloro riciclabile ecologica



PORTE APERTE ALL'ISTRUZIONE

**UN PERCORSO FORMATIVO SUI SAPERI
DI BASE NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI**

a cura di Alessandro Borri e Catia Civettini

IPRASE

**Istituto Provinciale per la Ricerca
e la Sperimentazione Educativa**

Via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399

iprase@iprase.tn.it / iprase@pec.provincia.tn.it

www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (presidente)

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione dicembre 2019

Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-7702-485-5

Realizzazione grafica e stampa

Grafiche Futura S.r.l. - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce Risorse/Pubblicazioni

INDICE

Premessa	7
Luciano Covi	
Introduzione	9
Catia Civettini	
1. Percorsi per apprendenti con scolarità assente o interrotta: avvio di una riflessione	13
Alessandro Borri	
1.1 Le ragioni della riorganizzazione del sistema di Istruzione degli adulti in Italia	13
1.2 La specificità trentina	17
1.3 L'attenzione verso i pubblici vulnerabili. Un quadro di luci ed ombre	18
1.4 L'attivazione di "percorsi propedeutici"	22
2. Nuovi approcci per lo sviluppo delle competenze e dei saperi con pubblici vulnerabili	29
Alessandro Borri	
2.1 Il contesto della sperimentazione	29
2.2 Un nuovo approccio per sviluppare le competenze e i saperi con pubblici vulnerabili: il MALP	33
2.3 Conclusioni	40
3. I Piani di studio per il Propedeutico	47
Elvira Zuin	
3.1 Italiano	49
3.2 Asse storico-sociale: storia e geografia	52
3.3 Asse matematico-scientifico	57
3.4 Conclusioni	62
3.5 I curricula disciplinari	64
4. Accogliere studenti con scolarità interrotta o assente: alcuni suggerimenti per il colloquio e la somministrazione dei test	75
Maria Pia Betta, Umberto Poli, Raffaella Lenzi, Silvia Dalsant, Irene Scafati, Sandra Maria Svaizer, Nicoletta Donatoni	
4.1 Il Propedeutico	75
4.2 Come gestire il colloquio di accoglienza	76
4.3 Accertare il livello di competenza in lingua italiana: il test di ingresso di Italiano	79
4.3.1 Materiali di lavoro – Test di ingresso di Italiano	82

4.4 Misurare le competenze dell'asse matematico	87
4.4.1 Premessa	87
4.4.2 Il test d'ingresso	87
<hr/>	
5. Alcune indicazioni per la valutazione del percorso	93
Raffaella Lenzi, Irene Scafati, Silvia Dalsant, Alessandro Borri, Clara Benazzoli	
5.1 Il test finale dell'asse dei linguaggi	93
5.2 Il test finale dell'asse matematico	102
<hr/>	
6. Il lapbook: una proposta metodologica "a mediazione sociale" per le classi ad abilità differenziate dell'EDA	111
Clara Benazzoli	
6.1 Le CAD del Propedeutico: problematiche ed esigenze metodologiche e didattiche	111
6.2 Lo strumento didattico del lapbook nel contesto specifico dell'EDA	116
6.3 Impiego del lapbook nella didattica e schede di progettazione	119
6.4 Perché il lapbook nel Propedeutico? Motivazioni a supporto della sperimentazione	122
<hr/>	
7. Il lapbook "Acqua, fonte di vita"	127
Clara Benazzoli	
7.1 L'Unità di Apprendimento: quadro teorico di riferimento	127
7.2 Le fasi dell'Unità di Apprendimento e il modello gestaltico	130
7.3 Struttura dell'Unità di Apprendimento "Acqua, fonte di vita" e realizzazione del lapbook	131
<hr/>	
Considerazioni conclusive	163
Alessandro Borri e Catia Civettini	

Premessa

L'istruzione e la formazione permanente sono da diversi anni al centro del dibattito sulle politiche educative a livello europeo, nazionale e locale e l'opportunità di apprendere per tutto il corso della vita si configura sempre più come uno snodo strategico per favorire l'evoluzione sociale ed economica, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, nonché per migliorare la qualità della vita.

Nell'ultimo decennio l'Italia e, in ambito locale, il Trentino, hanno dato il via ad un processo di ridefinizione e riorganizzazione dell'intero sistema di formazione e di istruzione per renderlo adatto a sfidare la complessità che caratterizza la realtà odierna.

All'interno di un simile processo, l'impegno assunto negli anni da IPRASE sul versante dell'Educazione degli adulti è testimoniato, in particolare, dai percorsi di formazione messi in essere nell'ultimo triennio, culminati nella pubblicazione nel 2018 di due *Working Paper*, *L'educazione degli adulti nella Provincia Autonoma di Trento. Dai piani di studio ai materiali didattici*, a cura di C. Civettini ed E. Zuin e *L'educazione degli adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*, a cura di A. Borri e C. Civettini. Tali pubblicazioni hanno messo a disposizione dei docenti e della loro sperimentazione didattica importanti materiali di lavoro e di riflessione.

A dar seguito a siffatto impegno esce ora la presente pubblicazione, con la quale si è tentato di colmare un "vuoto formativo" nell'ambito di questo specifico settore educativo. I docenti coinvolti, sotto la supervisione del formatore Alessandro Borri, hanno cercato di definire Linee guida e materiali, pensati per permettere ad apprendenti adulti con percorsi scolastici interrotti o non consolidati di acquisire i saperi di base e sviluppare competenze adeguate, propedeutiche ad intraprendere il percorso di Scuola Secondaria di Primo Grado.

L'intero impianto che caratterizza il volume va nell'ottica della personalizzazione dei percorsi, cifra e forza del nuovo ordinamento dedicato agli apprendenti adulti. L'importanza di occuparsi, oggi, di Educazione degli adulti, è connessa alla consapevolezza che la *mission* della scuola è quella di creare condizioni di crescita, di confronto, di reciproca conoscenza, finalizzate ad una migliore e più efficace inclusione di tutti gli studenti e, in particolare, di coloro che vivono situazioni di svantaggio culturale e che devono, per forza di cose, compiere un cammino più lungo per colmare, o, meglio, tentare di colmare, il proprio *gap* formativo. Non dobbiamo di-

menticare, infatti, che, come affermava Aristotele, «*Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει*» (*Metaph*, I, 980a.21). E se «tutti gli uomini aspirano per natura al sapere», spetta forse alle Istituzioni scolastiche e formative il compito di accogliere e accompagnare tale aspirazione, in qualunque momento della vita di un individuo si presenti o abbia la possibilità di essere coltivata.

Luciano Covi – Direttore di IPRASE

Introduzione

Catia Civettini

Numerose organizzazioni internazionali, tra cui l'*OECD*, la *Commissione europea* e il *Cedefop*, da tempo e a più riprese hanno sottolineato come le competenze acquisite dai singoli, conservate e sviluppate poi in età adulta, svolgano un ruolo fondamentale nel garantire una crescita equa, sostenibile e inclusiva delle società odierne¹.

A partire dal 1994, infatti, l'*OECD* ha promosso tre importanti rilevazioni internazionali volte ad indagare i livelli delle competenze di base possedute dalla popolazione adulta. Il riferimento è, nello specifico, alle seguenti ricerche condotte su scala internazionale:

- *International Adult Literacy Survey (IALS)*, la prima rilevazione volta a tentare di fornire una panoramica circa le competenze alfabetiche funzionali possedute dalla popolazione adulta compresa tra i 16 e i 65 anni. Nel 1993 fu condotta un'indagine pilota, mentre dal 1994 al 1996 e, successivamente, nel 1998 la ricerca ha riguardato ventuno paesi.
- *Adult Literacy and Lifeskills (ALL)*, uno studio comparativo che, in prima battuta, ha coinvolto, tra il 2002 e il 2005, sette paesi, interessandone successivamente altri quattro tra il 2006 e il 2007. L'indagine venne rivolta a considerare le competenze alfabetiche funzionali, le competenze matematiche funzionali, la capacità di analizzare e risolvere problemi, collegate, in definitiva, alla capacità di interagire efficacemente negli ambiti di lavoro e nei contesti sociali di riferimento.
- *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*, collegato alle precedenti indagini che ha coinvolto 24 paesi, compresa l'Italia. La rilevazione, con lo scopo di indagare le competenze della popolazione necessarie a vivere in modo consapevole e responsabile nei contesti sociali odierni, estende il concetto di *literacy* sino a renderlo rilevante e significativo per le società del Ventunesimo secolo².

¹ Si veda S. Mineo e M. Amendola (2018), *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale* (Roma: INAPP).

² W. Thorn (2009), "International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region", *OECD Education Working Papers*, n. 26 (Paris: OECD Publishing). <http://dx.doi.org/10.1787/221351213600>; si rinvia inoltre ai seguenti link: <http://www.oecd.org/education/>

Risulta evidente come tali indagini pongano «di fronte a una sostanziale innovazione nel concetto di *literacy*: da un lato ne viene aggiornata la tradizionale definizione, dall'altra vengono sempre più sottolineati i nessi tra possesso di competenze (alfabetico funzionali) e utilizzo di quegli strumenti socio-culturali, necessari per una piena partecipazione alla vita civile, sociale ed economica»³. Si tratta, infatti, di un concetto che è mutato notevolmente nel corso del tempo; se prima alludeva ad un livello di competenze minime, attualmente sottolinea l'ineluttabilità di una progressione di conoscenze, di abilità e di competenze, nella quale gli individui dovrebbero essere necessariamente coinvolti⁴.

In un'ottica di *policy* educative ed occupazionali diviene, pertanto, sempre più pressante, anche a livello nazionale, la necessità di intercettare i *low skilled*, quella parte di popolazione con basse competenze che porta con sé il bisogno, più o meno consapevole, di veder riconosciuto un diritto-dovere all'istruzione lungo tutto il ciclo della propria vita; dall'esercizio e dalla tutela di tale diritto-dovere dipende, invero, la sostenibilità, la crescita e la prosperità della società in cui viviamo.

Il presente volume, *Porte aperte all'istruzione. Un percorso formativo sui saperi di base nell'Educazione degli adulti*, ha inteso raccogliere e accogliere tale bisogno nell'esito di un percorso di confronto, nonché di costruzione riflessa e condivisa, portato avanti da un gruppo di docenti della Provincia Autonoma di Trento. I partecipanti si sono impegnati per costruire dei curricula che possano fornire alle persone con maggiori "fragilità formative", connesse anche a problemi linguistici, quei saperi di base che rappresentano un imprescindibile punto di partenza per qualsivoglia ulteriore percorso individuale di formazione. Saperi necessari, quindi, ad attivare processi di apprendimento funzionali al sostegno di performance positive, indispensabili per favorire la personale realizzazione formativa e, parallelamente, l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole⁵.

Il percorso e il suo esito

Il gruppo di lavoro che ha reso possibile la realizzazione di questa pubblicazione si è costituito – secondo una modalità operativa sperimentata e

innovation-education/adultliteracy.htm e <https://www.isfol.it/piaac/storia>.

³ Cfr. G. Di Francesco, M. Amendola e S. Mineo (2016), "I low skilled in Italia: Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti," *Osservatorio Isfol*, n. 1-2: 54-55.

⁴ Ibid.

⁵ Si vedano M. Lackéus (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how* (Paris: OECD Publishing); https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf; G. Alessandrini (a cura di) (2014), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (Milano: Franco Angeli); B. Jones and N. Iredale (2014), "Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis," *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 8, n. 1: 34-50 e B. Jones and N. Iredale (2010), "Enterprise Education as Pedagogy," *Education and Training* 52, 1: 7-19.

consolidata da *IPRASE*, descritta da Zuin nel suo contributo – all'interno del corso di formazione *Insegnare nella complessità. I saperi di base nelle classi plurilingue*, svoltosi a Rovereto nel periodo novembre 2018 – giugno 2019. Tale iniziativa formativa, progettata dall'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa*, e offerta ai docenti in servizio nelle Istituzioni scolastiche e formative della Provincia Autonoma di Trento, ha potuto contare sull'adesione, in particolare, degli insegnanti di scuola primaria e dei coordinatori dei Centri EDA, che hanno raccolto la proposta di organizzare nel proprio Centro il corso propedeutico al Primo periodo didattico o, nel caso fosse già attivato, di rivederne la strutturazione.

Come già specificato nei due *Working Paper* dedicati all'Educazione degli adulti in Trentino, pubblicati da Iprase nel 2018, e qui nuovamente ricordato nel testo di Borri, si può parlare di un modello trentino di Educazione degli adulti, organizzato, diversamente da quello che accade sul territorio nazionale, non in CPIA (Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti), bensì in nove Centri EDA, «istituzioni scolastiche del secondo ciclo, che erogano percorsi del primo e del secondo livello previsti dall'articolo 7» del Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento, e in Corsi serali, «istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo, che erogano percorsi del secondo livello», analogamente previsti sempre dall'articolo 7 del medesimo Regolamento⁶.

La normativa provinciale trentina, in sintonia con quella nazionale, prevede, all'articolo 8, comma 3 dello stesso Regolamento, che: «in assenza della certificazione conclusiva della scuola primaria, l'orario complessivo annuale previsto per il primo periodo didattico può essere incrementato fino a un massimo di ulteriori 200 ore, in relazione ai saperi e alle competenze possedute dallo studente»⁷.

Tale percorso formativo, che può estendersi, dunque, sino ad un massimo di "200 ore", in Trentino viene denominato "Propedeutico" configurandosi, nei fatti e per l'appunto, come propedeutico e preparatorio alla Scuola Secondaria di Primo Grado – EDA. Si propone, infatti, di favorire il rientro in formazione delle persone con un basso livello di scolarità o a scolarità interrotta, promuovendo lo sviluppo e il consolidamento delle competenze linguistiche e disciplinari di base da un lato, e approcciando il linguaggio specifico delle discipline e il metodo di studio dall'altro.

I contenuti di questo volume rispecchiano, dunque, le tappe che hanno caratterizzato l'impegno del gruppo di lavoro, composto da docenti delle varie discipline e coordinato dal formatore Alessandro Borri, che si è costituito, come già specificato, all'interno del percorso di formazione *Insegnare*

⁶ Cfr. Provincia autonoma di Trento (2015). *Decreto del Presidente della Provincia 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg. Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento*, B.U. 22 dicembre 2015, n. 51, suppl. n. 6; si veda all'art. 4, c. 1, lettere a) e b).

⁷ *Ibid.*, art. 8, c. 3.

nella complessità. I saperi di base nelle classi plurilingue. All'interno del gruppo i docenti si sono dunque interrogati sul Propedeutico, sulle modalità di accoglienza degli studenti e sui relativi materiali (test, rubriche), sulla verifica degli apprendimenti, e, soprattutto, sulle linee guida.

I due contributi di Borri propongono, in apertura, un'analisi delle peculiarità dell'Educazione degli adulti in Trentino e delle normative provinciali e nazionali, analisi seguita da una disamina delle caratteristiche proprie dell'utenza del Propedeutico, dei bisogni specifici degli studenti coinvolti in siffatto percorso di studi e degli approcci didattici più adeguati ed efficaci nell'ambito di tale segmento formativo.

Il testo di Zuin, presenta, invece, i "Piani di Studio del Propedeutico", elaborati dagli insegnanti e qui inseriti quale concreta proposta operativa. Illustra, inoltre, puntualmente, i curricula, iscritti dall'autrice nel quadro teorico ed epistemologico di riferimento, offre spunti metodologici e suggerisce, parallelamente, possibili connessioni interdisciplinari, anche in relazione alle competenze chiave e di cittadinanza, trasversali a tutte le discipline.

I contributi successivi, ad opera di Betta, Dalsant, Donatoni, Lenzi, Poli, Scafati e Svaizer, ripercorrono i momenti fondamentali dell'accoglienza e della valutazione conclusiva del Propedeutico, esplicitano le modalità più adeguate alla gestione del colloquio iniziale conoscitivo e propongono i materiali (test e rubriche di osservazione e valutazione) utili a testare il livello linguistico e a misurare le competenze matematiche in entrata. Ugualmente, riportano indicazioni ed esempi di prove in uscita, con riferimento all'italiano, che per gli studenti stranieri è lingua due, e alla matematica.

Concludono la pubblicazione due contributi di Benazzoli, che presentano lo strumento del *lapbook* ed una sua concreta realizzazione all'interno di un'Unità di Apprendimento interdisciplinare. Tale UDA è sviluppata, seguendo una strutturazione gestaltica, in fasi ben precise e condotta con metodologie cooperative ispirate ad alcuni principi del *Mutually Adaptive Learning Paradigm*, presentato da Borri.

L'obiettivo di tante energie profuse, di lunghi momenti di discussione, di confronto e di condivisione, che hanno caratterizzato il lavoro del gruppo di docenti prima e la gestazione di questa pubblicazione poi, è stato quello di addivenire alla strutturazione di curricula per il *Propedeutico*, segmento operativamente mancante nella definizione di un curriculum verticale che, nella specificità trentina dell'Educazione degli adulti già s'avvale, come sottolinea Zuin nel contributo presentato in questo volume, di Piani di studio provinciali dedicati e può contare su Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni scolastiche, allo scopo di uniformare gli obiettivi minimi di apprendimento da garantire in tutti i Centri EDA della Provincia autonoma di Trento.

1. Percorsi per apprendenti con scolarità assente o interrotta: avvio di una riflessione

Alessandro Borri – CPIA Montagna, Castel di Casio

1.1 Le ragioni della riorganizzazione del sistema di Istruzione degli adulti in Italia

La società contemporanea da una trentina di anni è stata investita, assai rapidamente, da una serie di trasformazioni profonde¹. I fenomeni della globalizzazione, della mondializzazione degli scambi e della pervasività delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno avuto un impatto decisivo sulla vita degli individui.

Già dagli anni Novanta, Édith Cresson, nel tentativo di delineare i contorni di quella che viene ormai definita «società conoscitiva», «era della complessità e della discontinuità»², evidenzia come i servizi offerti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione abbiano ampliato la possibilità di accesso al sapere. Al contempo, rileva come le conseguenti modifiche dell'organizzazione della produzione e del lavoro impongano nuove forme di conoscenza, lo sviluppo e l'aggiornamento di abilità e competenze, una costante flessibilità, elementi che si ripercuotono sul vissuto dei singoli favorendo fenomeni di instabilità ed incertezza³.

Per rispondere alle continue sfide del vivere sociale e del lavoro, al cittadino è così richiesto di rinnovare le proprie competenze tecniche, professionali e sociali, raccogliendo, ricomponendo e riattualizzando le conoscenze e le abilità acquisite «lungo l'intero spettro dei contesti di apprendimento»⁴.

¹ O. Colosio (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti* (Torino: Loescher), 16-17. Si veda anche R. Angotti e V. Tersigni (2015), "Capitale umano, conoscenza, innovazione. Gli investimenti intangibili delle imprese italiane nei risultati della Intangible Assets Survey," Osservatorio Isfol, n. 3: 43-67.

² R. De Masi (1993), *Verso la formazione postindustriale* (Milano: Franco Angeli).

³ Commissione Europea, E. Cresson (1996), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea).

⁴ N. Longworth (2006), *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento* (Cortina: Milano). Per un generale inquadramento del dibattito intorno alla società della

È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi di istruzione e formazione che devono facilitare l'esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale e condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, lungo tutto l'arco della vita.

A tali istanze si è rivolta, fin dal 2000, la strategia dell'Unione europea con una serie di documenti e pubblicazioni di indirizzo che hanno sollecitato gli Stati membri a sostenere, potenziare e qualificare l'istruzione e la formazione permanente.

Questa attenzione, ribadita anche nel più recente *Documento Europa 2020*⁵, si intreccia al tema più generale del deficit di competenze funzionali possedute dai cittadini italiani. Tra i fattori che hanno ingenerato la crisi economica che sta caratterizzando l'ultimo decennio, per molti analisti sembra essere decisiva la carenza di dotazione di capitale umano, fondamentale per lo sviluppo ma anche risorsa per far fronte e superare le conseguenze critiche degli scenari di crisi⁶.

Si tratta di un panorama preoccupante che sembra confermare i risultati emersi nelle tre indagini comparative internazionali svolte tra il 2000 e il 2012 sulle competenze funzionali della popolazione adulta in alcuni ambiti specifici: *literacy* (comprensione di testi), *numeracy* (capacità di utilizzare gli strumenti matematici nei diversi contesti), *problem solving* (capacità di analisi e soluzione di problemi), *lifeskills* (competenze che garantiscono l'inserimento sociale e lavorativo e la partecipazione attiva alla vita sociale)⁷. Le ricerche, indirizzate a misurare le competenze funzionali della popolazione adulta, hanno laconicamente tratteggiato come circa il 70% degli adulti italiani presenti competenze funzionali molto basse che ostacolano la partecipazione attiva e consapevole alla società, con ripercussioni evidenti sul benessere economico, socio-sanitario e sociale. Tali esiti fotografano un paese di adulti con bassi livelli di istruzione, spesso lontani dalle richieste del mercato del lavoro, poco competenti nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, poco propensi alla formazione continua⁸.

complessità, si rimanda a A. Alberici (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza* (Milano: Mondadori), 3-21.

⁵ Commissione Europea (2010), *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (Bruxelles: Unione Europea).

⁶ G. Di Francesco (2011), *Le Competenze degli adulti oggetto di Policy*, Education Sciences & Society II, 1, 147-157; O. Colosio (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti* (Torino: Loescher), 16-17.

⁷ Ci riferiamo alle indagini IALS (International Adult Literacy Survey, 2000), ALL (Adult Literacy and Lifeskills, 2006), PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, 2011-2012). Durante le indagini sono state misurate le competenze funzionali della popolazione adulta in alcuni ambiti specifici: *literacy* (comprensione di testi), *numeracy* (capacità di utilizzare gli strumenti matematici nei diversi contesti), *problem solving* (capacità di analisi e soluzione di problemi), *lifeskills* (competenze che garantiscono l'inserimento sociale e lavorativo e la partecipazione attiva alla vita sociale).

⁸ F. Batini (2015), "Introduzione", in OCSE: *Skill Outlook 2013* (Torino: Loescher), 19-20.

I dati sulle competenze degli stranieri mostrano come anche gli immigrati in Italia abbiano una padronanza in *literacy, numeracy e problem solving* non particolarmente consolidata. Questo fatto, ci ricorda Batini, non deve apparire sorprendente, soprattutto considerando che la padronanza è valutata nella lingua del paese ospitante, ma deve comunque spingere decisori politici a progettare interventi e politiche che assicurino agli immigrati stranieri un'adeguata conoscenza della lingua e della cultura del paese ospitante⁹.

Il quadro è completato da una presenza massiccia di *NEET*, acronimo inglese di «*not (engaged) in education, employment or training*», termine impiegato per identificare i giovani tra i 15 e i 29 anni non impegnati in circuiti formativi e o professionali. L'inattività di una fascia di popolazione così ampia ha, quali conseguenze, l'ampliamento delle sacche di disagio sociale e considerevoli costi di welfare¹⁰.

Le auspiccate esigenze di rinnovamento e di innovazione hanno portato alla costruzione di un quadro normativo di riferimento per l'apprendimento in età adulta. Nel biennio 2012-2014 l'emanazione della Legge n. 92 del 2012 e il Decreto legislativo n. 13 del 2013 hanno introdotto importanti novità, in particolar modo relativamente alla creazione di un sistema di individuazione, riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi.

Per quanto riguarda il settore dell'Istruzione degli adulti, dopo un lungo iter legislativo iniziato nel 2006, si è arrivati all'approvazione del Decreto del Presidente della Repubblica n. 263, *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'Istruzione degli adulti*. Tale decreto ha istituito sul territorio nazionale i CPIA deputati all'Istruzione per adulti e dotati di autonomia amministrativa, didattica e organizzativa, articolati in reti territoriali di servizio, con un assetto didattico innovativo¹¹.

A livello ordinamentale l'offerta formativa è definita su due distinti livelli, suddivisi in periodi didattici: il primo, in capo ai CPIA, è finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione e alla certificazione di competenze di base connesse all'obbligo di istruzione; il secondo, articolato in tre periodi didattici, è mirato all'acquisizione del diploma conclusivo dei percorsi di istruzione liceale, tecnica o professionale erogati nei corsi serali predisposti dalle Scuole Secondarie di Secondo Grado. Sono gestiti dai CPIA anche i corsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, volti a far raggiungere agli adulti stranieri un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore all'A2 del Quadro Comune Euro-

⁹ Ibid., 156.

¹⁰ C. Franzosi (a cura di) (2015), *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni: Una ricerca sociologica* (Roma: Isfol).

¹¹ Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. GU n. 47 del 25 febbraio 2013

peo di Riferimento per le lingue. Nell'ambito degli accordi sottoscritti tra il Ministero degli Interni e il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, i CPIA sono diventati, inoltre, sedi per lo svolgimento dei test di conoscenza della lingua italiana per i cittadini stranieri richiedenti il permesso di soggiorno di lungo periodo, delle sessioni di formazione civica e dei test per l'assegnazione dei crediti relativi alla conoscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia per i cittadini neo arrivati¹².

L'introduzione del periodo didattico al posto della classe, comunemente intesa, risponde all'idea portante della personalizzazione del percorso e alla necessità di garantire ad ogni studente una proposta di apprendimento calibrata alle proprie capacità.

L'elemento di novità del nuovo ordinamento è la centralità del soggetto in apprendimento, che trova piena realizzazione dapprima nell'emersione, nel riconoscimento e nell'accreditamento delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali, successivamente nella stesura del Patto Formativo Individuale, sottoscritto dall'apprendente, dai docenti e dal Dirigente Scolastico del Centro. Tale documento, che si struttura come un accordo in cui «tutte le parti in gioco si assumono la corresponsabilità del processo di insegnamento-apprendimento e del suo successo»¹³, registra e valorizza il patrimonio culturale e professionale pregresso dell'adulto, riconoscendone competenze ed esperienze di vita.

Sta alla base dell'intero impianto il richiamo al lascito culturale e pedagogico delle principali teorie andragogiche¹⁴ e delle sperimentazioni più significative di Educazione degli adulti¹⁵.

¹² Accordo Quadro 11 novembre 2010 tra il Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà civili e l'immigrazione ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione per la realizzazione di interventi in materia di svolgimento dei test di conoscenza della lingua italiana da parte degli stranieri come previsto dal DM 4 giugno 2010; Accordo quadro relativo agli adempimenti previsti dal D.P.R. n. 179 del 14 settembre 2011 per l'applicazione dell'accordo di integrazione (test di conoscenza della lingua e della cultura civica e sessioni di formazione civica) dei cittadini stranieri; http://www.csateramo.it/wpusp/wp-content/uploads/2013/07/accordo_miur_ministerointerno_7-8-2012.pdf.

¹³ O. Colosio (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti*, 43.

¹⁴ M. Knowles (1997), *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia* (Milano: Franco Angeli).

¹⁵ ISFOL (2014), *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio* (Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo). Per un approfondimento su alcuni di questi aspetti (dispositivi per la personalizzazione, riconoscimento dei crediti e fruizione a distanza) si rimanda alla lettura dei contributi contenuti nel testo.

Tabella 1: Assetto didattico CPIA di I livello e Corsi serali di II livello

Assetto didattico CPIA – I livello		
Percorsi di studio	Durata	Attestati, certificazioni, titoli
Alfabetizzazione e Italiano L2	100 ore	Attestato di frequenza e competenza
Percorsi di Primo livello Corso propedeutico alla Scuola Secondaria di Primo Grado	fino a 200 ore	Certificazione di competenza di Scuola Primaria
Scuola Secondaria di Primo Grado	400 ore	Certificazione di Scuola Secondaria di Primo Grado
Corso per l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione	825 ore	Certificazione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione
Ampliamento dell'offerta formativa	Corsi di varia durata	Attestato di frequenza

Assetto didattico Corsi serali di II livello		
Percorsi di studio	Durata	Attestazioni, certificazioni, titoli
I periodo	1518 ore	Certificazione per l'ammissione al II periodo
II periodo	1518 ore	Certificazione per l'ammissione al III periodo
III periodo	759 ore	Diploma di Scuola Secondaria di Secondo Grado

Fonte: elaborazione personale

1.2 La specificità trentina

Negli stessi anni in Trentino è stata avviata una profonda riflessione sul ruolo dell'educazione permanente. Con il *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento*¹⁶ e con le indicazioni contenute nella *Delibera provinciale Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso – valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di Istruzione e Formazione professionale*¹⁷, la Provincia ha definito e normato l'assetto organizzativo e didattico dell'offerta dell'educazione scolastica e formativa in età adulta. Se da un

¹⁶ Provincia autonoma di Trento (2015), *Decreto del Presidente della Provincia 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg, Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli adulti in provincia di Trento*.

¹⁷ Provincia autonoma di Trento (2016), *Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1263 del 29 luglio 2016, Attuazione art. 13, 14, 15 del decreto del Presidente della provincia del 18 dicembre 2015 n. 20-34/Leg. Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso-valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di Istruzione e formazione professionale*; <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Delibere/Percorsi-di-Istruzione-e-formazione-professionale>.

lato sono ribaditi alcuni cardini della riforma nazionale, e cioè centralità del soggetto in apprendimento, riconoscimento e valorizzazione del bagaglio conoscitivo ed esperienziale dell'adulto, dall'altro, diversamente da quanto accaduto a livello nazionale, la Provincia Autonoma di Trento ha istituito i Centri EDA e i Corsi serali in seno agli Istituti di Istruzione superiore. La scelta di prevedere una ampia presenza e dislocazione di entità formative è nata dalla consapevolezza di una propria specificità territoriale e culturale e dalla volontà di sostenere i bisogni formativi dei territori di riferimento¹⁸.

Le istituzioni scolastiche, che erogano servizi di primo e di secondo livello, hanno l'opportunità di garantire nello stesso istituto, seguendo un criterio di continuità, percorsi verticali, partendo dalla realizzazione di corsi di Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, fino al conseguimento del diploma del primo e del secondo ciclo.

Tabella 2: Assetto didattico Centri EDA e Corsi serali di II livello

Assetto didattico Centri EDA	
Percorsi di studio	Durata
Alfabetizzazione e Italiano L2	100 ore
Percorsi di Primo livello	
Corso propedeutico alla Scuola Secondaria di Primo Grado	200 ore
Scuola Secondaria di Primo Grado	441 ore
Corso per l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione	825 ore
Percorsi di alfabetizzazione funzionale, percorsi finalizzati a innalzare il livello culturale della popolazione	durata varia
Percorsi di riqualificazione professionale	durata varia

Assetto didattico Corsi serali di II livello	
Percorsi di studio	Durata (in media)
I periodo	1615 ore
II periodo	1609 ore
III periodo	803 ore

Fonte: elaborazione personale

1.3 L'attenzione verso i pubblici vulnerabili. Un quadro di luci ed ombre

I CPIA e le reti previste per la lettura dei bisogni formativi della popolazione adulta, fondamentali per garantire un'offerta formativa adeguata alle necessità, sono una realtà ormai consolidata. Gli esiti dei monitoraggi nazionali, seguiti alla riforma ordinamentale dei percorsi di istruzione per

¹⁸A. Borri e C. Civettini (a cura di) (2018), *L'educazione degli adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro* (Trento: Iprase), 15-19

adulti, hanno attestato una sempre maggiore partecipazione degli adulti alle attività formative: i percorsi di I livello nel 2016/2017 hanno visto un incremento del 7% rispetto all'anno precedente, quelli di II livello del 40% e i percorsi di alfabetizzazione in italiano L2 del 17%; il trend è confermato anche nelle istituzioni carcerarie¹⁹.

Nello stesso tempo, a distanza di alcuni anni dalla loro nascita, è possibile individuare alcune criticità insite nella organizzazione prevista dall'ordinamento dei CPIA e dei Centri EDA, che si auspica siano oggetto di una riflessione puntuale da parte dei decisori politici e della comunità educante per rispondere più efficacemente alle sfide poste al sistema di Istruzione degli adulti. Un elemento di criticità, da più parti sollevato, sembra essere dato dalla poca attenzione rivolta agli apprendenti vulnerabili, termine che comprende analfabeti, debolmente scolarizzati e analfabeti funzionali, il cui numero sembra essere in costante aumento²⁰.

La citata indagine PIAAC, finalizzata a definire le competenze alfabetiche e matematiche della popolazione adulta di 24 Paesi europei, americani e asiatici, ha portato all'attenzione dell'opinione pubblica il deficit funzionale che colpisce la maggior parte dei cittadini del nostro paese. PIAAC si è posto l'obiettivo di individuare porzioni di popolazione in possesso di un livello di competenze necessarie per portare a termine con successo attività della vita quotidiana, del lavoro, delle relazioni sociali, dell'organizzazione della vita personale e familiare, ecc. . Per questo sono stati definiti sei livelli di competenza: il livello inferiore a 1 indica una modestissima competenza, al limite dell'analfabetismo, mentre i livelli 5 e 6 indicano la piena padronanza del dominio di competenza. Il raggiungimento del livello 3 è considerato indispensabile per un positivo inserimento nelle dinamiche sociali, economiche e occupazionali.

Se si considerano le competenze alfabetiche, solo il 29,8% della popolazione italiana si attesta a questo livello o superiore, mentre il 42,3% al secondo, stadio in cui gli apprendenti presentano difficoltà di comprensione di semplici articoli di giornale compiendo modeste inferenze durante la lettura. Il 27,9% non supera il primo livello mostrando di comprendere con fatica semplici frasi e di essere impossibilitato a scriverle.

I risultati non sono migliori nelle competenze matematiche: il 39% si attesta al secondo livello, il 31,9% al primo.

In generale l'indagine fa emergere come la bassa scolarizzazione, la deprivazione socio-culturale, la disoccupazione siano correlate a competenze funzionali inadeguate con un impatto rilevante sull'individuo in termini personali e nei suoi ruoli di cittadino, lavoratore e membro attivo di una comunità, e sulle società stesse in termini di coesione sociale e

¹⁹ F. Benedetti (a cura di) (2018), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni* (Firenze: INDIRE).

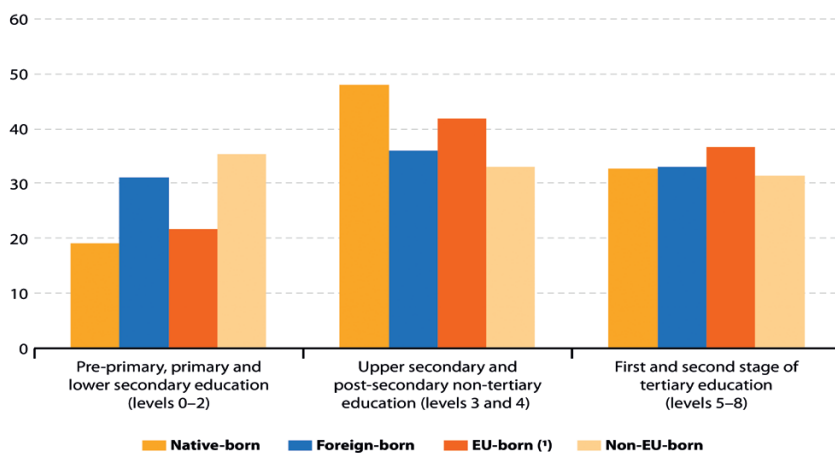
²⁰ F. Minuz, A. Borri e L. Rocca (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1* (Torino: Loescher), 90-107.

competitività economica²¹.

Il problema è ancor più evidente negli adulti immigrati con *background* socio-economico svantaggiato anche se, come ricorda Minuz, l'idea «che la bassa scolarizzazione sia una prerogativa della popolazione immigrata deve essere combattuta come stereotipo»²².

Eurostat nel 2015 ha rilevato che oltre il 30% della popolazione immigrata extra UE presente in Italia ha una formazione scolastica medio bassa²³. Tale dato è in linea con un altro studio sulla scolarizzazione di richiedenti asilo giunti in Italia che riporta come il 10,3% non abbia ricevuto istruzione, il 20,1% non abbia completato il ciclo di istruzione, il 29,4 abbia completato la sola Scuola Primaria²⁴.

Figura 1: Livelli formativi conseguiti dalla popolazione (compresa fra i 25 e i 54 anni) in Italia



Fonte: Eurostat 2017

Il quadro di insieme spinge quindi a porre particolare attenzione a tutte quelle fasce di cittadini che si trovano a rischio alfabetico, senza titoli di studio o qualificazione professionale e che, spesso, non colgono le opportunità formative proposte.

Il riferimento è in particolare rivolto agli apprendenti analfabeti, debolmente scolarizzati e/o con competenze non consolidate. Si tratta di condizioni non omogenee dove gli individui mostrano gradi diversificati di competenza alfabetica nonché profili differenziati in ordine alle competenze. Nel

²¹ S. Mineo e M. Amendola (2018), "Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale," *INAPP Paper 7*, www.inapp.org.

²² F. Minuz (2013), "Alfabetizzazione degli stranieri in L2 tendenze europee," *Pollicino Gnus*, 31.

²³ EUROSTAT (2017), *Migrant Integration* (Luxembourg: European Union), 30.

²⁴ International Organization for Migration (IOM) (2016), *Study on migrants' profiles drivers of migration and migratory trends. A research on the socioeconomic profile of migrants arriving in Italy* (Rome: IOM).

continuum tra analfabetismo e alfabetismo sono più precisamente compresi gli analfabeti primari o strumentali, che non hanno acquisito la capacità di leggere e scrivere. La condizione comprende anche coloro che parlano una lingua non scritta o che non è lingua di scolarizzazione, ma anche chi è ai primi stadi della scrittura, chi legge, ma non scrive, chi maneggia segni non linguistici per trarre significati.

Seguono poi gli adulti che spesso hanno maturato competenze solo strumentali, ma che non hanno pratica con gli usi sociali della scrittura, a cui si affiancano anche coloro che hanno perduto le abilità di letto-scrittura per mancanza di uso o di allenamento²⁵.

Su questo tipo di target, i Regolamenti sia nazionale che provinciale presentano alcune opacità a cui è necessario dare risposta in un quadro normativo più definito che tenga conto anche delle numerosissime sollecitazioni provenienti dalla ricerca la quale, sempre più nel dettaglio, si sta occupando delle modalità di apprendimento delle utenze più vulnerabili.

L'esigenza di descrivere la progressione sia nell'apprendimento della lingua che nell'acquisizione della lettura e scrittura in adulti, che imparano per la prima volta a leggere e a scrivere, è emersa da tempo nel dibattito scientifico. Tale occorrenza in Europa è ancor più avvertita in seguito all'introduzione dei test di certificazione linguistica per il primo ingresso, per il permesso di soggiorno di lunga durata e per la cittadinanza. L'ideazione di una serie di Sillabi per la progettazione e realizzazione dei percorsi di apprendimento dedicati agli analfabeti e debolmente scolarizzati mostrano l'urgenza del tema, ribadita anche da numerosi documenti di indirizzo del Consiglio d'Europa²⁶.

In ambito italiano negli ultimi provvedimenti normativi adottati dal MIUR è da segnalare una maggiore attenzione verso le tipologie di apprendenti che hanno un'insufficiente scolarizzazione, anche se allo stato attuale non è variata l'impostazione ordinamentale generale.

Un primo riferimento esplicito all'adulto straniero con scarse competenze alfabetiche e linguistiche è ravvisabile nella Circolare Ministeriale 4 del 21 marzo 2017, *Iscrizione ai percorsi di Istruzione per adulti 2017-2018* che, pur ribadendo la possibilità per uno studente adulto di fruire del percorso di apprendimento della lingua italiana ad un livello A2 anche in due anni scolastici, ha contemplato attività di rinforzo e/o messa a livello equivalenti

²⁵ F. Minuz (2019), "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale," in *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Brichese (Torino: Bonacci), 19-20.

²⁶ A. Borri, F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher. 2. Nell'ambito delle politiche linguistiche il Consiglio d'Europa promuove indagini sull'insegnamento delle lingue agli immigrati e sulle disposizioni legislative relative ai requisiti linguistici per l'accesso, la residenza e la cittadinanza degli immigrati, documenti di indirizzo, studi tematici e indicazioni metodologiche che inquadrano l'insegnamento e la valutazione linguistica degli immigrati nella cornice del Quadro comune europeo. Il materiale è reperibile sulla piattaforma dedicata: LIAM - Linguistic Integration of Adult Migrants (www.coe.int/lang-migrants).

a 20 ore²⁷. Si tratta di azioni minimali rispetto ai bisogni reali di questo tipo di apprendenti, ma che dimostrano una prima apertura al problema.

Lo scenario delle disposizioni si è ampliato con le misure proposte dai Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini dei Paesi terzi 2018-2021 previsti dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020. Nell'Avviso, finalizzato a sostenere una serie di attività formative ed informative, sono indicati azioni di sostegno alla progettazione dei percorsi linguistici e di alfabetizzazione, suggerimenti operativi, protocolli di sperimentazione e l'attivazione di servizi complementari²⁸. Fra questi spiccano i Sillabi per la progettazione dei percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1 e Alfabetizzazione, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2²⁹.

Tali disposizioni, che si pongono l'obiettivo di offrire ai docenti soluzioni organizzative, buone pratiche ed approcci, necessitano comunque di essere inserite in un solido quadro d'insieme evitando così l'episodicità degli interventi e, come richiesto da più parti, riconoscendo in modo strutturato le delicate esigenze dei pubblici vulnerabili³⁰.

1.4 L'attivazione di “percorsi propedeutici”

La necessità di sostenere l'apprendimento degli adulti non si limita solo ai percorsi di lingua. Sono diversi, infatti, gli studenti adulti che, partiti da un *background* formativo ed educativo non consolidato, esprimono la volontà di intraprendere corsi per il conseguimento del titolo di Primo Grado o di partecipare ad attività di alfabetizzazione funzionale, in particolare corsi di lingue straniere e per lo sviluppo delle competenze digitali in un'ottica di formazione permanente.

Nella fattispecie, il conseguimento del titolo di studio di Primo Grado (comunemente conosciuto come *Licenza media*) è spesso finalizzato alla ricerca di nuove opportunità di lavoro, ad una ricollocazione professionale e, per gli stranieri, all'ottenimento della cittadinanza. La circolare 666 del 25 gennaio 2019 prescrive, infatti, che i richiedenti cittadinanza, salvo le ecce-

²⁷ MIUR, Circolare Ministeriale 4 del 21 marzo 2017, *Iscrizione ai percorsi di Istruzione per adulti 2017-2018*

²⁸ E. Porcaro (2019), *Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi*, in *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di A. Bricchese e F. Caon, Loescher.

²⁹ Enti Certificatori dell'Italiano L2 (2014), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*; P. Casi e F. Minuz (a cura di), 2018, *Sillabo Alfa Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*: http://www.associazioneciqli.it/wpcontent/uploads/2019/01/Sillabo_ALFA.pdf (consultato 10.3.2019).

³⁰ P. Casi (a cura di) (2013), *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia. L'appello al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza e al Ministro dell'Integrazione Cécile Kyenge*; <https://www.luleonlus.it/wp-content/uploads/2013/12/appello-contro-l-analfabeti.pdf>.

zioni definite, debbano dimostrare una conoscenza della lingua italiana non inferiore al B1 del Quadro Comune Europeo delle Lingue oppure attestare il conseguimento di un titolo di studio rilasciato da istituzione formale; il titolo di Primo Grado rientra fra questi³¹.

Il corso di Primo livello, della durata di 400 ore nei CPIA e di 441 ore nei Centri EDA trentini, conduce, per l'appunto, l'apprendente adulto, italiano o straniero, a conseguire un titolo di studio e a raggiungere una serie di competenze certificate con riferimento alle competenze chiave in materia di cittadinanza. Al fine di assicurare un'organica coerenza con i nuovi assetti organizzativi e didattici, i risultati di apprendimento sono stati aggregati nei seguenti assi culturali: l'asse dei linguaggi, l'asse storico-sociale, l'asse matematico e l'asse scientifico-tecnologico.

Tabella 3: Quadri orari dei Percorsi di istruzione di Primo livello

ASSI CULTURALI	Ore
ASSE DEI LINGUAGGI	198
ASSE STORICO-SOCIALE	66
ASSE MATEMATICO	66
ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO	66
Totale	400

Fonte: MIUR 2013

Il corso per il conseguimento del titolo di Primo livello ha attraversato profondi cambiamenti nell'organizzazione e nell'impostazione metodologica e didattica, in funzione della diversa utenza partecipante.

Da corsi frequentati in prevalenza da adulti italiani, si è passati negli ultimi anni a classi prevalentemente composte da adulti di provenienza straniera con *background* educativi e formativi fortemente eterogenei che rinforzano il carattere di *superdiversità* coniato per descrivere la complessità delle identità e delle interazioni nelle società contemporanee³².

La presenza degli alunni italiani è perlopiù circoscritta ad adolescenti a rischio dispersione scolastica che non hanno conseguito il diploma nei corsi diurni.

Il quadro è arricchito da un altro elemento di diversificazione e cioè quello relativo al lavoro. Anche se la situazione varia di anno in anno, al corso partecipano lavoratori a tempo indeterminato, lavoratori precari e stagionali, disoccupati in cerca di lavoro, NEET, ma anche richiedenti asilo e profughi.

L'eterogeneità dei frequentanti, con diversi bisogni formativi, si riflette

³¹ Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in legge, con modificazioni, dall'art. 1 comma 1, legge 1 dicembre 2018 n. 132 in materia di cittadinanza, GU Serie Generale n.281 del 3 dicembre 2018. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg>.

³² S. Vertovec (2007), "Superdiversity and its implications," in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6: 1024-1054.

sulla struttura dei corsi che necessitano della massima flessibilità; su questo i dispositivi e le azioni previste dai Regolamenti danno soluzioni innovative ed efficaci³³.

In generale per seguire il corso sono richieste competenza linguistiche e di base consolidate che dovrebbero portare l'apprendente al raggiungimento di una serie di conoscenze e abilità definite dai regolamenti (Allegato n.1). Di norma il prerequisito d'accesso richiesto ad ogni apprendente è la padronanza linguistica di livello A2.

Per affrontare le discipline proprie del percorso sono necessari dei prerequisiti di base che permettano di rispondere adeguatamente alle richieste della lingua per lo studio, fra le quali: comprendere oralmente monologhi esplicativi e interazioni di classe (la lezione, per esempio), comprendere testi microlinguistici (i manuali), produrre testi monologici o dialogici oralmente (l'esposizione, l'interrogazione), produrre in forma scritta diverse tipologie testuali (relazioni, temi).

Il Regolamento nazionale e quello provinciale trentino prevedono azioni di sostegno per i soggetti che, con una scolarizzazione non consolidata, decidano di iscriversi al percorso di primo periodo.

L'articolo 4 del Regolamento nazionale sancisce che: «In assenza della certificazione conclusiva della Scuola Primaria, l'orario complessivo può essere incrementato fino ad un massimo di ulteriori 200 ore, in relazione ai saperi e alle competenze possedute dallo studente. Tale quota, articolata secondo le indicazioni contenute nelle linee guida di cui all'articolo 11, comma 10, può essere utilizzata anche ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri, di cui al comma 1, lettera c)».

Stesso concetto è ribadito dal Regolamento provinciale³⁴.

I passaggi dei due Regolamenti aprono interessanti scenari e possono avere una ricaduta importante sulla didattica.

Da un lato definiscono in maniera chiara i destinatari, persone che non hanno l'equivalente della certificazione conclusiva della Scuola Primaria. In questo gruppo rientrano gli apprendenti che di norma non hanno compiuto un percorso scolastico formale di almeno cinque anni e che, probabilmente, non hanno ricevuto una formazione adeguata nella loro L1 e/o non hanno competenze di studio consolidate tali da farli interagire in modo efficace nel contesto sociale in cui sono inseriti.

Dall'altro i Regolamenti, che ad una prima lettura possono sembrare scarni, danno massima libertà ai Centri di organizzare delle attività "pro-pedeutiche" al percorso di Primo livello tenendo presenti i reali bisogni de-

³³ MIUR (2015), CPIA. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (art. 11, comma 10, DPR 263/2012). Per la realtà trentina, A. Borri, C. Civettini (2018), *L'educazione degli adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*.

³⁴ Provincia autonoma di Trento (2015), Decreto del Presidente della Provincia n. 20-34/Leg. del 18 dicembre 2015, *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli Adulti in provincia di Trento*.

gli apprendenti in un'ottica di personalizzazione. Non è quindi previsto un monte ore per ogni asse, ma è solo disciplinato il monte ore massimo da incrementare, cioè 200 ore.

I contributi seguenti riportano le riflessioni e le pratiche adottate dalla Rete dei Centri EDA del Trentino e dal CPIA Montagna di Castel di Casio (BO) scaturite all'interno di un percorso di formazione e di accompagnamento all'attivazione dei corsi propedeutici (da qui in avanti Propedeutico).

Il gruppo di lavoro, partendo dai dati raccolti e dalle sollecitazioni di una prima sperimentazione avviata nel 2017-2018, ha definito alcune linee guida per l'organizzazione e la gestione dei predetti percorsi sul territorio trentino, riflettendo innanzitutto sulle particolari e motivate esigenze formative dei destinatari (paragrafo 2), proponendo i Piani di Studio Provinciali per il Propedeutico (paragrafo 3), delineando azioni per l'accoglienza (paragrafo 4) e la valutazione (paragrafo 5) nonché modalità didattiche adeguate ai pubblici di riferimento (paragrafi 6 e 7).

Allegato 1: PERCORSI DI PRIMO LIVELLO – PRIMO PERIODO DIDATTICO – PER IL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO CONCLUSIVO DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

Competenze a conclusione del Primo livello – Primo periodo didattico

1. Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative.
2. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.
3. Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti.
4. Riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e conservazione.
5. Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni.
6. Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali.
7. Utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi riferiti ad aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.
8. Comprendere e utilizzare una seconda lingua comunitaria in scambi di informazioni semplici e diretti su argomenti familiari e abituali.
9. Orientarsi nella complessità del presente utilizzando la comprensione dei fatti storici, geografici e sociali del passato, anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse.
10. Analizzare sistemi territoriali vicini e lontani nello spazio e nel tempo per valutare gli effetti dell'azione dell'uomo.
11. Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro.
12. Esercitare la cittadinanza attiva come espressione dei principi di legalità, solidarietà e partecipazione democratica.
13. Operare con i numeri interi e razionali padroneggiandone scrittura e proprietà formali.
14. Riconoscere e confrontare figure geometriche del piano e dello spazio individuando invarianti e relazioni.
15. Registrare, ordinare, correlare dati e rappresentarli anche valutando la probabilità di un evento.
16. Affrontare situazioni problematiche traducendole in termini matematici, sviluppando correttamente il procedimento risolutivo e verificando l'attendibilità dei risultati.
17. Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale.
18. Analizzare la rete di relazioni tra esseri viventi e tra viventi e ambiente, individuando anche le interazioni ai vari livelli e negli specifici contesti ambientali dell'organizzazione biologica.
19. Considerare come i diversi ecosistemi possono essere modificati dai processi naturali e dall'azione dell'uomo e adottare modi di vita ecologicamente responsabili.
20. Progettare e realizzare semplici prodotti anche di tipo digitale utilizzando risorse materiali, informative, organizzative e oggetti, strumenti e macchine di uso comune.
21. Orientarsi sui benefici e sui problemi economici ed ecologici legati alle varie modalità di produzione dell'energia e alle scelte di tipo tecnologico.
22. Riconoscere le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione per un loro uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio, di socializzazione e di lavoro.

Fonte: MIUR 2013

Riferimenti bibliografici

- Angotti, R., e V. Tersigni (2015). "Capitale umano, conoscenza, innovazione. Gli investimenti intangibili delle imprese italiane nei risultati della *Intangible Assets Survey*," *Osservatorio Isfol*, n. 3: 43-67.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Batini, F. (2015). "Introduzione." In *OCSE: Skill Outlook 2013*. Torino: Loescher, 19-20.
- Benedetti, F. (a cura di) (2018). *Viaggio nell'Istruzione degli adulti*. Firenze: INDIRE.
- Borri, A., e C. Civettini (a cura di) (2018). *L'educazione degli adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*. Trento: Iprase.
- Borri, A., F. Minuz, L. Rocca, e C. Sola (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Silabo e descrittori dell'alfabetizzazione dell'A1*. Torino: Loescher.
- Casi, P. (a cura di) (2013). *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia. L'appello al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza e al Ministro dell'Integrazione Cécile Kyenge*; <https://www.luleonlus.it/wp-content/uploads/2013/12/appello-contro-l-analfabeti.pdf>.
- Casi, P., e F. Minuz (a cura di) (2018). *Sillabo Alfa Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*; http://www.associazionecliq.it/wpcontent/uploads/2019/01/Sillabo_ALFA.pdf.
- Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti*. Torino: Loescher.
- Commissione Europea, E. Cresson (1996). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: Unione Europea.
- De Masi, R. (1993). *Verso la formazione postindustriale*. Milano: Franco Angeli.
- Di Francesco, G. (2011). "Le Competenze degli adulti oggetto di Policy." *Education Sciences & Society* II, 1: 147-157.
- Enti Certificatori dell'Italiano L2 (a cura di) (2014), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*; <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>.
- EUROSTAT (2017). *Migrant Integration*. Luxembourg: European Union.
- Franzosi, C. (a cura di) (2015). *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni: Una ricerca sociologica*. Roma: Isfol.
- International Organization for Migration (IOM) (2016). *Study on migrants' profiles drivers of migration and migratory trends. A research on the socioeconomic profile of migrants arriving in Italy*. Rome: IOM.
- ISFOL (2014). *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*. Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.
- Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education - What, Why, When, How*. Paris: OECD Publishing.
- LIAM - *Linguistic Integration of Adult Migrants*; www.coe.int/lang-migrants.
- Longworth, N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Cortina: Milano.
- Mineo S., e Amendola M. (a cura di), (2017). *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Roma: Inapp; www.inapp.org.
- Minuz, F. (2013). "Alfabetizzazione degli stranieri in L2 tendenze europee." *Pollicino Gnus*, 31.

- Minuz, F. (2019). "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale." In *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Brichese, 19-20. Torino: Bonacci.
- Minuz, F., A. Borri, e L. Rocca (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Porcaro, E. (2019). "Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi." In *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di A. Brichese e F. Caon. Torino: Loescher.
- Thorn, W. (2009). "International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region." *OECD Education Working Papers*, n. 26. Paris: OECD Publishing.
- Vertovec, S. (2007). "Superdiversity and its implications." *Ethnics and Racial Studies*, 30, 6: 1024-1054.

Riferimenti normativi

- Accordo Quadro 11 novembre 2010 tra il Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà civili e l'immigrazione ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione. <http://www.immigrazione.biz/legge.php?id=503>.
- Accordo quadro relativo agli adempimenti previsti dal D.P.R. n. 179 del 14 settembre 2011 per l'applicazione dell'accordo di integrazione (test di conoscenza della lingua e della cultura civica e sessioni di formazione civica) dei cittadini stranieri. http://www.csateramo.it/wpusp/wp-content/uploads/2013/07/accordo_miur_ministerointerno_7-8-2012.pdf.
- Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in legge, con modificazioni, dall'art. 1 comma 1, Legge 1 dicembre 2018 n. 132 in materia di cittadinanza. GU Serie Generale n. 281 del 3 dicembre 2018. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*;
- MIUR (2015). *CPIA. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (art. 11, comma 10, DPR 263/2012)*. GU Serie Generale n.130 del 8 giugno 2015 – Suppl. Ordinario n. 26.
- MIUR (2017). Circolare Ministeriale n. 4 del 21 marzo 2017, *Iscrizione ai percorsi di Istruzione per adulti 2017-2018*; <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/iscrizione-ai-percorsi-di-istruzione-per-gli-adulti-a-s-2017-20-1>.
- Provincia Autonoma di Trento (2015). *Decreto del Presidente della Provincia n. 20-34/Leg. Del 18 dicembre 2015, Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli Adulti in provincia di Trento*. B.U. 22 dicembre 2015, n. 51, suppl. n. 6.
- Provincia autonoma di Trento (2016). *Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1263 del 29 luglio 2016, Attuazione art. 13, 14, 15 del decreto del Presidente della provincia del 18 dicembre 2015 n. 20-34/Leg. Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso-valutazione e certificazione degli apprendimenti nei percorsi di Istruzione e formazione professionale*. <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Delibere/Percorsi-di-Istruzione-e-formazione-professionale>.

2. Nuovi approcci per lo sviluppo delle competenze e dei saperi con pubblici vulnerabili

Alessandro Borri – CPIA Montagna, Castel di Casio

2.1 Il contesto della sperimentazione

Negli ultimi anni l'istituzione dei CPIA a livello nazionale e dei Centri EDA nel territorio trentino hanno visto un incremento della partecipazione degli stranieri alle attività formative, anche se il numero degli adulti impegnati in attività educative rimane ancora parziale rispetto ad altre esperienze europee¹.

I recenti flussi di popolazione provenienti dall'Africa sub sahariana e dall'Asia centro orientale hanno portato ad un aumento degli studenti analfabeti o debolmente scolarizzati nelle aule². Situazioni di classe e testimonianze di docenti, nonostante non esista ancora un'estesa ricerca statistica, sembrano confermare l'emergere di un nuovo tipo di apprendente: si tratta in maggioranza di giovani adulti, provenienti dall'Africa sub sahariana, Bangladesh, Pakistan e Afghanistan, con una scolarizzazione assente o minima (due o tre anni, molti dei quali in situazioni informali di apprendimento), con scarsi o nulli contatti con la lingua scritta, provenienti perlopiù da zone rurali. In generale hanno un ampio repertorio linguistico (due o più lingue), che utilizzano a seconda degli scopi e del contesto³; spesso, inoltre, hanno appreso spontaneamente competenze digitali, si pensi all'utilizzo del cellulare⁴.

¹ ISTAT (2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*; <https://www.istat.it/it/archivio/129285>. Secondo l'indagine dell'ISTAT, solo il 17,2 % dei maggiorenni ha frequentato o frequenta un corso di italiano; spesso la partecipazione ad attività formative è associato al grado di istruzione: tra i laureati, il 28,6% ha seguito un corso a fronte del 13,4% tra quanti non hanno nessun titolo di studio.

² F. Minuz e A. Borri (2017), *Literacy and Language Teaching: Tools, Implementation and Impact*, in *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lesson from Research*, a cura di J.C. Beacco et al. (Berlin: De Gruyter-Council of Europe), 357-364.

³ Council of Europe (2017), *Language Support for Adult Refugees*, tool 11; www.coe.int/lang-refugees.

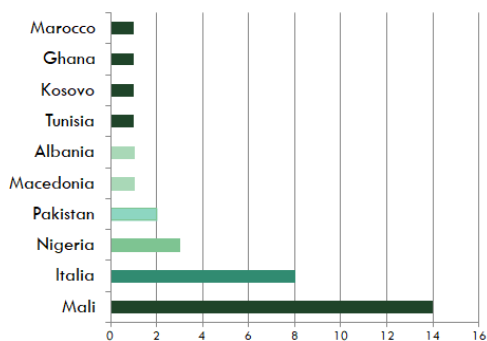
⁴ Si vedano C. Demmans Epp (2017), "Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools". *Journal of Interactive Media in Education* 1: 1–13; A. J.

Molte volte queste persone si affacciano ai corsi dei CPIA e dei Centri EDA sollecitate alla partecipazione dalle stesse organizzazioni che li assistono.

Questo profilo sembra essere confermato dalle informazioni raccolte nelle due realtà di cui si occupa questo contributo⁵. I dati sono riferiti a due corsi del Propedeutico, uno istituito nell'anno scolastico 2017-2018 presso il CPIA Montagna di Castel di Casio in provincia di Bologna, e uno presso il Centro EDA di Rovereto (Trento). La possibilità di attivare i due percorsi sui saperi di base, contemplata dai Regolamenti, è nata dall'analisi dettagliata dei profili degli apprendenti da parte dei due Consigli di Classe coinvolti.

Il corso di Castel di Casio ha visto la partecipazione di 33 studenti e, fin dall'inizio, ha presentato i caratteri di forte eterogeneità: fra gli iscritti erano presenti 25 maschi stranieri e 8 italiani, di cui 5 femmine. Quest'ultimo dato necessita di un chiarimento: non si tratta di apprendenti italo-foni, bensì di cittadini nati in Marocco, che hanno ottenuto la cittadinanza italiana, ma che al momento dell'iscrizione non presentavano competenze linguistiche e disciplinari consolidate, tali da permettere un'iscrizione diretta al corso per il conseguimento del titolo di studio di Primo Grado.

Figura 2: Partecipanti per nazionalità al corso Propedeutico CPIA Montagna



Fonte: elaborazione personale

A. M. van Deursen, J.A.G.M. van Dijk e O. Peters (2011). "Rethinking Internet Skills: The Contribution of Gender, Age, Education, Internet Experience, and Hours Online to Medium- and Content-Related Internet Skills." *Poetics* 39: 125–144.

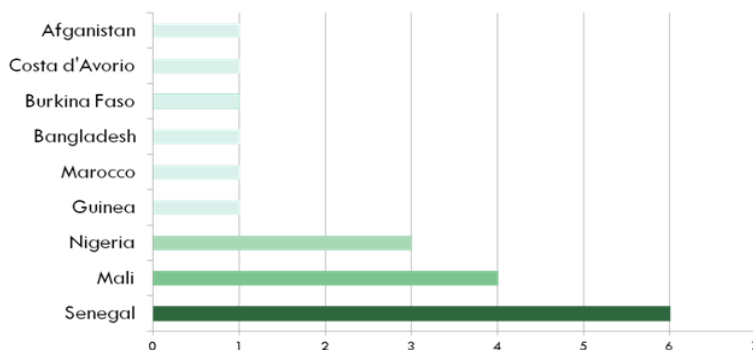
⁵ I percorsi di formazione degli ultimi anni, coordinati da chi scrive nel territorio trentino, hanno dato modo di operare un confronto tra il mondo della formazione degli adulti della P.A.T. e quello di Bologna. Pur essendo diversi sia i territori di riferimento, sia le due realtà scolastiche – EDA l'una, CPIA l'altra –, il dialogo instauratosi nei gruppi di lavoro ha evidenziato la problematica comune dell'accoglienza di studenti a bassa scolarità pregressa e il desiderio condiviso di addivenire ad un modello di scuola capace, dal punto di vista metodologico e didattico, di prendersi cura delle esigenze di questa particolare, e vulnerabile, utenza. Il corso di formazione è dunque divenuto un vero e proprio percorso di ricerca-azione in seno al quale, a partire dalle indicazioni in merito alle "200 ore" del *Regolamento* nazionale e di quello trentino, sono nate le sperimentazioni di Rovereto (Trento) e Castel di Casio (Bologna) qui descritte e, soprattutto, i Piani di studio – si veda il par. 3 del presente volume –, punto nodale e fulcro dell'intero lavoro.

La maggior parte degli iscritti è composta da adulti e giovani adulti, appartenenti alla fascia di età 16-29 anni; oltre il 42% sono richiedenti asilo, il 30% circa minori stranieri non accompagnati.

Per quanto riguarda la scolarizzazione, il 57% circa non ha avuto scolarizzazione nel paese di origine, ma ha frequentato corsi di integrazione linguistica e sociale in Italia; si tratta nella maggior parte di richiedenti asilo e di minori stranieri non accompagnati provenienti dall'Africa sub sahariana. Il 16% ha dichiarato di aver frequentato la sola scuola coranica, il 6% di aver frequentato la scuola formale per tre anni, il 3% di aver avuto una scolarizzazione equivalente alla Scuola Primaria, mentre il 18% una scolarizzazione superiore ai cinque anni, trattasi dei minori stranieri non accompagnati provenienti dalla zona balcanica (Albania, Macedonia e Kosovo).

Sono 19, invece, gli iscritti al corso di Rovereto, tutti richiedenti asilo provenienti prevalentemente dall'Africa sub sahariana, appartenenti alla fascia di età 16-29 anni, con una scolarizzazione medio-bassa: il 42% ha dichiarato di non aver mai frequentato la scuola, il 31% solo la scuola coranica, oltre l'11% di avere avuto una scolarizzazione massima di 3 anni, il 5% l'equivalente della Scuola Primaria, l'11% una scolarizzazione superiore ai 5 anni.

Figura 3: Partecipanti per nazionalità al corso Propedeutico Cento EDA Rovereto



Fonte: elaborazione personale

In generale le due realtà presentano caratteri comuni⁶. I partecipanti hanno una debole educazione formale, molti sono partiti da situazioni di mancata scolarizzazione, compensata solo in parte dalla partecipazione in Italia ad attività di lingua nei corsi del privato sociale e dell'associazionismo. L'assenza o l'interruzione d'istruzione formale è dovuta a guerre, migrazioni forzate, calamità naturali, situazioni culturali ed economiche difficili.

⁶ I dati sono stati confermati anche nel corso Propedeutico attivato presso il Centro EDA di Trento nell'anno scolastico 2018-2019 che ha visto la partecipazione di 27 studenti, di cui 6 femmine. La maggior parte degli studenti, proveniente dall'Africa sub sahariana (Nigeria 7, Ghana 4, mali 1, Gambia 1), aveva un'età compresa fra i 17 e i 36 anni ed una scolarizzazione molto bassa.

L'iscrizione ai corsi per il conseguimento del titolo di istruzione di Primo Grado viene dai più intesa come un'occasione di riscatto, ma anche di ampliamento delle possibilità di inserimento sociale e lavorativo.

La partecipazione al Propedeutico, che prevede la frequenza di un corso di massimo 200 ore per consolidare i saperi di base⁷, non è stata in generale percepita positivamente da parte degli studenti. La particolare condizione degli apprendenti, che hanno l'urgenza di vedersi definito lo *status* giuridico e di trovare un'occupazione, li ha indotti, inizialmente, a considerare il percorso aggiuntivo come un ulteriore aggravio, confermando come spesso l'apprendimento linguistico e formale non sia sentito come un obiettivo primario⁸.

L'esperienza maturata ha portato alla convinzione che illustrare le potenzialità del Propedeutico si renda prioritario per evitare incomprensioni con i soggetti coinvolti.

Come già anticipato, la scelta di attivare i due corsi è nata da una analisi dettagliata dei profili degli apprendenti che, in molti casi, presentavano competenze linguistiche non consolidate e non avevano spesso i prerequisiti e le abilità di studio richiesti per affrontare i contenuti disciplinari del percorso di istruzione di Primo Grado.

La questione si intreccia anche al tema più generale delle competenze di *literacy*, in italiano "letteralismo"⁹, intesa nei più recenti documenti dell'UNESCO come: «la capacità di identificare, comprendere, interpretare, comunicare e calcolare usando materiali stampati e scritti, associati ai vari contesti. Il letteralismo implica un continuum di apprendimento nel mettere in grado gli individui di raggiungere i propri scopi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale e partecipare pienamente alla vita di comunità e della più ampia società»¹⁰.

Il letteralismo va oltre l'idea di alfabetizzazione, intesa qui come primo approccio alla lingua scritta. È quindi da escludere la partecipazione al Propedeutico degli analfabeti, cioè di coloro che sono impegnati nel primo approccio alla lingua scritta e all'acquisizione delle necessarie abilità di decodifica e codifica dei testi scritti. Non si tratta di voler estromettere una categoria di apprendenti, ma di realismo, dal momento che 200 ore non sono sufficienti per consentire ad un analfabeta di sviluppare le competenze necessarie per la SSPG¹¹.

⁷ Si veda paragrafo 1.4 della presente pubblicazione.

⁸ Consiglio d'Europa, (2017), *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*, Strasburgo, rm.coe.int/support-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0, strumento 10:2.

⁹ A. Alberici (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva, dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, (Roma: Carrocci).

¹⁰ UNESCO (2005), *Education for All: Literacy for Life. Understanding of literacy* (Paris: UNESCO).

¹¹ A. Borri, F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dell'alfabetizzazione dell'A1* (Loescher: Torino).

Il Propedeutico è un percorso, invece, suggerito a studenti che hanno consapevolezza della lingua scritta, ma necessitano di un consolidamento di conoscenze e competenze maturate nei pochi anni di scolarizzazione, nelle attività di autoapprendimento o nei corsi di lingua seguiti in Italia e di potenziare la competenza pragmatica, il patrimonio lessicale, le strategie di studio, le competenze testuali e socio-culturali che permettono di produrre e interpretare testi in relazione agli usi sociali della comunità ospite¹². Sono, queste, competenze necessarie per «entrare a pieno titolo nell'universo dello scritto»¹³ e che difficilmente possono essere padroneggiate se non con una pratica costante e continua.

1.2 Un nuovo approccio per sviluppare le competenze e i saperi con pubblici vulnerabili: il MALP

La mancata consapevolezza della complessità dei bisogni formativi di questo target o l'iscrizione diretta ai percorsi di Primo periodo possono avere conseguenze negative sul successo formativo degli apprendenti vulnerabili; spesso i docenti che operano con adulti lamentano l'abbandono precoce delle attività formative da parte soprattutto di chi non ha adeguate abilità.

I risultati raccolti nei due Propedeutici di Castel di Casio e di Rovereto confermano, nonostante il diverso contesto di riferimento, le riflessioni maturate da De Capua e Marshall nel loro lavoro sui pubblici più vulnerabili espulsi dal sistema educativo americano, cioè richiedenti asilo, rifugiati e in generale giovani immigrati¹⁴. Sono i cosiddetti SLIFE (*Students with limited or interrupted formal education*), apprendenti che non hanno avuto l'opportunità di partecipare precedentemente ad attività formali, che hanno competenze inferiori a quelle dei loro coetanei nelle diverse aree disciplinari, che hanno scarse capacità di lettura e calcolo e che sono, con alcune eccezioni, membri di culture collettivistiche¹⁵. Si tratta di studenti che devono implementare al contempo competenze linguistiche, disciplinari e di *literacy*.

Come gli studenti SLIFE studiati da De Capua e Marshall, anche gli studenti che si affacciano al Propedeutico risultano a elevato rischio di abbandono: la poca familiarità con le dinamiche della scolarizzazione, infatti, li espone sovente a fenomeni di rinuncia ai corsi.

¹²F. Minuz (2019), *L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale*, in *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Brichese (Torino: Bonacci), 19-20.

¹³H. Adami (2001), "L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit," *Mélanges CRAPEL*, n. 11: 26.

¹⁴A. De Capua and H. Marshall (2015), "Reframing the Conversation About Students with Limited or Interrupted Formal Education: From Achievement Gap to Cultural Dissonance," *NASSP Bulletin* 99, n. 4: 356-370.

¹⁵C. Rothstein-Fisch, S. Trumbull and S. Garcia (2009), "Making the implicit explicit: Supporting teacher to bridge cultures," *Early Childhood Research Quarterly* 24: 474-486.

Diventa quindi importantissimo fare un'analisi dei profili dei soggetti che si iscrivono ai percorsi di Primo livello per identificare l'eventuale necessità di un consolidamento dei saperi di base e la conseguente partecipazione al Propedeutico.

Il contributo *Analizzare e accogliere studenti con scolarità interrotta o assente: alcuni suggerimenti* raccoglie una serie di raccomandazioni utili per accompagnare la delicata fase di accoglienza.

Per meglio definire i profili di apprendente diventa saliente ricostruire le biografie linguistiche¹⁶ e di apprendimento¹⁷ per far emergere conoscenze, competenze e valori che spesso sono stati maturati in contesti non formali.

Per quanto riguarda i corsi oggetto di studio, si è notato che gli studenti provengono perlopiù da campi profughi, da zone rurali, da aree urbane prive di buone infrastrutture scolastiche, dove la modalità di apprendimento è stata principalmente di tipo informale. Tale apprendimento avviene come parte delle pratiche socioculturali della propria famiglia e della comunità di riferimento e si manifesta nei più diversi ambiti: agricoltura, cura dei bambini, commercio o lavoro artigianali¹⁸.

Le competenze matematiche, per esempio, che diversi studenti dei corsi di Castel di Casio e Rovereto hanno dimostrato di possedere, sono state maturate in situazioni di vita quotidiana e/o professionale, come per esempio nelle situazioni di vendita al dettaglio nei mercati di Mopti, Benin City, Dacca, piuttosto che in compiti altamente astratti e decontestualizzati come quelli richiesti nelle situazioni di insegnamento formale.

Di frequente l'insegnamento e l'apprendimento di questi studenti adulti è avvenuto attraverso il *mentoring*, la modellazione e gli approcci affiancati¹⁹. Al tale proposito illuminanti sembrano essere le testimonianze di due studenti maliani:

A scuola non ci sono mai andato, ho iniziato fin da subito a lavorare nel commercio. Come ho imparato? Così seguendo mio padre e mia madre, io non so leggere e scrivere in Mali, ma i prezzi li ho imparati, sapevo come vendere, mettere la roba sulle bancarelle, parlare con la gente e decidere con loro i prezzi²⁰.

¹⁶ Per le biografie linguistiche si rimanda a Consiglio d'Europa (2017), *Supporto linguistico per rifugiati adulti*, in particolare gli strumenti: 16, 24 e 25. .

¹⁷ Per quanto riguarda le biografie di apprendimento degli studenti con percorsi formali interrotti o limitati si rimanda ai materiali in <http://t1p.de/898r>, presentati da Marco Triluzi al IV seminario "Cittadinanza e analfabetismo", tenutosi nel 2019 a Reggio Emilia.

¹⁸ B. Rogoff (2003), *The Cultural Nature of Human Development* (New York: Oxford University Press).

¹⁹ R. Paradise e B Rogoff (2009), "Side by Side: Learning by Observing and Pitching," *Ethos* 37, n. 1: 102-138; M. Stubb (1979), *Language School and Classroom* (London: Methuen & Co), 105-108.

²⁰ A. D., 29 anni, studente maliano, nessuno scolarizzazione nel paese di origine.

Io non ho studiato, solo madrassa, [studiano] il Corano, ma niente leggere e scrivere, [solo] imparare il Corano. Da piccolo ho imparato ad andare sull'acqua [sul fiume Niger], a Mopti, con mio padre, i miei fratelli. Ho imparato a guardare da bambino e così ho [imparato] a pescare. È importante guardare e vedere e fare²¹.

Anche gli studenti provenienti da scuole coraniche, l'impostazione delle quali è lontana dalle scuole nazionali di stampo coloniale, frequentemente non hanno competenze di *literacy* consolidate, ma sembrano possedere maggiori abilità di ascolto e di memorizzazione con la preferenza per modalità espressive formulaiche, globali e ridondanti, addestrate grazie allo studio mnemonico e all'esposizione ai testi religiosi²².

In generale i modelli sopra indicati si discostano molto dalle richieste dell'istruzione formale che si basa sulla casualità logica, sulla formulazione di ipotesi, sull'astrazione e sul ragionamento, esercitati attraverso compiti decontestualizzati, molto strutturati e distanti dalla vita reale dell'apprendente.

L'istruzione formale, inoltre, si basa sulle competenze di *literacy*, in particolar modo l'abilità di agire sui testi, ma anche su una serie di abilità di studio, cioè sulla somma di strategie metacognitive, conoscenze e competenze utili a facilitare l'apprendimento²³, che non possono essere date per scontate. Il riquadro *Dalla pratica didattica* denota infatti come alcune attività proposte in un comune test di ingresso non siano state comprese dagli apprendenti, perché non familiari.

Spesso un'istruzione non consolidata porta questi studenti ad avere difficoltà con le aspettative e le richieste dell'istruzione formale di stampo occidentale e a vivere in pieno quella che Ibarra definisce «dissonanza culturale»²⁴ che porta gli apprendenti vulnerabili ad uno stato di confusione e talvolta di alienazione²⁵, che impedisce loro l'accesso alla lingua o ai contenuti disciplinari e culturali che la scuola richiede perché la padronanza deve essere dimostrata attraverso mezzi nuovi e sconosciuti²⁶.

Altro elemento da non sottovalutare, come rilevato da De Capua e Marshall, è che anche molti degli studenti del Propedeutico provengono da

21 I. K., 26 anni, studente maliano, due anni di scolarizzazione presso una madrassa.

22 M. Fall (2003), "La baisse de niveau des élèves en française: Mythe ou réalité," *Sudlangues: Revue électronique Internationale de science du langage* 3, n. 80:150-161.

23 A. Borri, F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014), *Italiano L2 in contesti migratori*, 24.

24 R. Ibarra (2001), *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education* (Madison: University of Wisconsin Press).

25 A. De Capua and H. Marshall (2015), *Reframing the Conversation About Students with Limited or Interrupted Formal Education*: 3.

26 M. Bigelow (2010), *Mogadishu on the Mississippi: Language, Racialized Identity and Education in a New Land* (Malden, MA: Wiley-Blackwell); J. Watson (2011), *Cautionary Tales of LESLLA Students in the High School Classroom, in Proceedings of the 7th Symposium on Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*, eds. P. Vinogradov and M. Bigelow (Minneapolis, MN: University of Minnesota), 203-234.

“culture collettivistiche”, cioè da realtà in cui l’individuo è percepito come parte integrante di uno o più gruppi, come familiari e amici, con i cui membri condivide norme e regole funzionali alla stabilità del gruppo stesso²⁷. Ciò significa che questi studenti preferiscono “fare insieme”, “interagire con gli altri” nello svolgimento delle più diverse attività, compresi i compiti contemplati nei percorsi di istruzione. Tale visione si scontra con l’immagine spesso individualistica che i percorsi formali richiedono, basati ancora sulla centralità della *performance* individuale e sulla responsabilità diretta da parte dell’apprendente.

Per attivare azioni efficaci finalizzate al successo scolastico è necessario quindi un nuovo paradigma di intervento da parte delle istituzioni scolastiche che può trovare interessanti stimoli nel *Culturally responsive teaching*²⁸, un approccio che tende a riconoscere, comprendere e incorporare differenti modi di pensiero con l’intento di rendere l’apprendimento accessibile. Il presupposto è che gli apprendenti più fragili non debbano essere visti come “culturalmente carenti”, bensì come “culturalmente diversi”. È la conoscenza e la valorizzazione del portato esperienziale, maturato nei più diversi contesti, la chiave di volta per una scuola inclusiva ed aperta che permetta agli apprendenti di vedersi riconoscere la propria specificità, di avvicinarsi all’istruzione formale e maturare le competenze da essa richieste, di ridurre la dissonanza culturale e il conseguente disimpegno²⁹.

Riconoscere la cultura d’appartenenza, che si manifesta nei diversi sistemi scolastici, nelle varie concezioni pedagogiche, nei differenti modelli relazionali e di costruzione di sapere³⁰, può evitare incomprensioni, ridimensionare il rischio di aspettative marcate sugli apprendenti, facilitare il percorso di insegnamento e apprendimento.

Per i pubblici iscritti al Propedeutico interessanti suggerimenti possono venire dall’approccio MALP (*Mutually Adaptive Learning Paradigm*), un modello operativo pensato per chi, partendo da un’esposizione limitata all’istruzione formale, si trova a dover affrontare percorsi d’istruzione strutturati³¹. Obiettivo del metodo è quello di “traghetare” apprendenti vulnerabili da un sapere legato al familiare e al contingente ad un sapere fortemente formalizzato come quello dell’istruzione occidentale. Il modello MALP, proposto da De Capua e Marshall, è la risultante di tre componenti fra loro correlate: l’accettazione delle condizioni, la combinazione dei processi e le attività di apprendimento, che si andranno ad illustrare.

²⁷ H. Trandis (1995), *Individualism and Collectivism* (Boulder, CO: Westview Press).

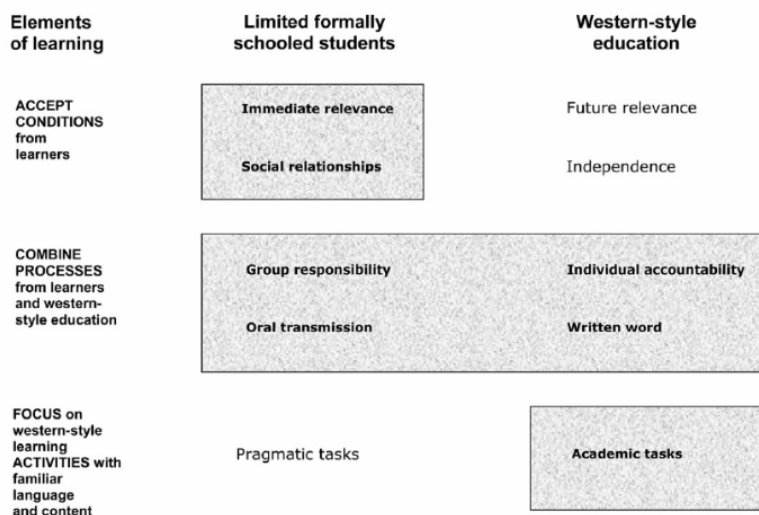
²⁸ G. Gay (2000), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* (New York, NY: Teachers College Press).

²⁹ S. Nieto (2009), *Language, Culture and Teaching: Critical Perspective for a New Century*, 2nd ed (New York, NY: Routledge).

³⁰ F. Caon (2006), *Insegnare Italiano nella classe ad abilità differenziate* (Perugia: Guerra edizioni), 17

³¹ Sull’approccio MALP, A. De Capua and H. W. Marshall (2010), “Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms,” *Urban Review* 42: 159-173.

Figura 4: Mutually Adaptive Learning Paradigm



Fonte: De Capua, Marshall (2009)

1. Con il termine *condizioni* si intendono gli elementi contestuali presenti in classe da considerare prima dell'avvio dell'atto formativo. A differenza del modello scolastico tipicamente occidentale, che è centrato sull'autonomia dell'apprendente e che attribuisce alla scuola una rilevanza futura, espressa da curricoli che spesso non hanno una ricaduta pratica e diretta sulla vita degli apprendenti, l'approccio MALP ritiene prioritarie le condizioni di *rilevanza immediata* e di *interconnessione*. L'attenzione alla *rilevanza immediata* dovrebbe portare ad incorporare nei curricula le conoscenze e competenze maturate dagli apprendenti nei diversi contesti e che spesso l'istituzione scolastica non riconosce o sottovaluta³². La valorizzazione del portato di esperienze come risorsa per l'apprendimento è anche uno dei presupposti sostenuti dai teorici dell'andragogia perché agisce sulla motivazione³³.

L'*interconnessione* del modello MALP prevede, invece, la creazione di comunità di apprendimento sostenibili, dove tutti i soggetti coinvolti nell'atto didattico (insegnanti, educatori, studenti, genitori) sono in relazione. In questa prospettiva si ritrovano gli assunti fondamentali delle metodologie a "mediazione sociale" che spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente

³² N. Gonzales, L. C. Moll and C. Amanti (2005), *Found of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum); L.C. Moll, C. Amanti, D. Neff and N. Gonzales (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms," *Theory into Practice* 31: 132-141.

³³ M. S. Knowles (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* (Milano: Franco Angeli).

impegnati nella costruzione della loro conoscenza³⁴.

Nei due Propedeutici attivati, i docenti hanno avvertito la necessità di rendere la classe un “luogo protetto”³⁵ dove il giudizio è sospeso, dove campeggia l'abitudine all'ascolto, al rispetto e alla pratica dell'interazione.

Questa modalità è sembrata essere particolarmente adatta soprattutto durante quelle situazioni didattiche dove le tematiche affrontate spesso si intrecciano, e talvolta si scontrano, con convinzioni o interpretazioni religiose. Alcuni temi trattati, specie negli ambiti storico-sociali o scientifici, come l'origine della vita, le scienze della terra, l'identità sessuale, per esempio, ingenerano spesso incomprensioni e chiusure che richiedono attenzione e delicatezza da parte del docente nell'essere trattati.

2. Per *processi* di apprendimento si intendono i modi in cui gli studenti si aspettano di interagire con i materiali e le attività di classe. Secondo l'approccio MALP è necessario combinare i processi passando da quelli familiari, caratterizzati dalla centralità dell'*oralità* e dalla propensione al lavoro *collaborativo*, a quelli richiesti dall'istruzione formale, basata sui testi *scritti* e su una sempre maggiore *autonomia individuale* da parte degli studenti. Il modello di istruzione formale è incentrato sul prerequisito della *literacy*. Gli apprendenti devono essere in grado di estrarre, elaborare e produrre conoscenze manipolando ed entrando in relazione con i testi scritti. Nei modi informali di apprendimento, d'altra parte, l'alfabetizzazione non è obbligatoriamente richiesta: le testimonianze dei due studenti adulti maliani sopra riportate ci mostrano chiaramente come la lettura e la scrittura non siano necessarie per svolgere determinati compiti e funzioni in ambiti specifici. Nel modello MALP si parte quindi dalla competenza maggiormente consolidata, quella *orale*, per poi arrivare allo sviluppo delle capacità di *lettura* e *scrittura*. Per questo sono fondamentali attività di impalcatura (*scaffolding*) che permettono di supportare temporaneamente gli studenti³⁶ e introdurre gradualmente attività di lettura e scrittura di diverso tipo e con difficoltà crescenti³⁷.
Molti degli studenti, inoltre, provengono da realtà “collettivistiche”, dove ogni soggetto è parte integrante di un gruppo. Richiedere fin dall'inizio, senza un accompagnamento adeguato, lo svolgimento di compiti a responsabilità individuale è un'operazione frequentemente non compresa dagli apprendenti, foriera di ansia e scoraggiamento. Il modello MALP propone, invece, di tener conto di entrambe le priorità, responsabilità condivisa e responsabilità individuale, che insegnanti ed educatori sono invitati a

³⁴ F. Caon (2006), *Insegnare Italiano nella classe ad abilità differenziate*, 29.

³⁵ J. L. Epstein (2010), “School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share,” *Phi Delta Kappan* 76: 701–712.

³⁶ A. De Capua and H. W. Marshall (2011), “Reaching EELs at Risk: Instruction for Students With limited or Interrupted Formal Education,” *Preventing School Failure*: 35-41.

³⁷ F. Minuz, A. Borri e L. Rocca, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, cit. , pp. 147-155.

far esercitare durante lo svolgimento dei compiti.

L'attività di classe ha dimostrato come in fase iniziale sia da caldeggiare il ricorso ad attività cooperative o di tutoraggio fra pari che rispondono agli obiettivi di consolidare l'acquisizione linguistica e di attivare le strategie di apprendimento, di valorizzare il bagaglio di saperi, le abilità e le strategie pregresse, di «favorire il crearsi di quella complessità cognitiva che arricchisce ogni singolo individuo anche sul piano sociale, emozionale e comunicativo»³⁸.

3. La terza componente del MALP è l'attenzione alle attività di apprendimento, cioè ai compiti che le istituzioni si aspettano che gli studenti realizzino. Nei percorsi informali, contrariamente a quanto accade nell'educazione formale, i compiti proposti sono concreti e chiaramente collegati alla vita quotidiana degli apprendenti. Si rende quindi necessario accompagnare progressivamente gli studenti verso proposte ed attività più astratte e decontestualizzate.

Per fare ciò occorre che, inizialmente, le attività si leghino a prassi situate, ossia inserite in un contesto di senso per l'individuo e la società in cui opera. Successivamente, attraverso un lavoro graduato e mediato, si proporranno attività volte allo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare agli apprendimenti disciplinari e più scolastici come classificare, inferire, confrontare, differenziare, criticare, generare e pianificare. È al termine di questa fase che anche lo studente in situazione di vulnerabilità inizierà ad acquisire le strutture cognitive e linguistiche utili ad esprimere la temporalità, cause e conseguenze e ad esplicitare connessioni, quella serie di prerequisiti necessari per poi affrontare il percorso conclusivo della Scuola Secondaria di Primo Grado.

Il contributo *Il lapbook: una proposta metodologica "a mediazione sociale" per le classi ad abilità differenziate dell'EDA* mostra, attraverso la realizzazione di un *lapbook*, le indicazioni proposte dall'approccio MALP.

2.3 Conclusioni

Il recente arrivo nelle classi dei CPIA e dei Centri EDA di pubblici scarsamente scolarizzati rende necessario un ripensamento nella strutturazione ed organizzazione delle attività didattiche. Con studenti, le cui competenze sono il frutto di una formazione non formale, maturate nei più diversi contesti di vita, è imprescindibile combinare, come proposto dall'approccio MALP, processi di apprendimento familiari (concreti, di tipo cooperativo, basati sulla prevalenza dell'oralità) con quelli tipicamente richiesti dai percorsi di istruzione formalizzati (astratti e decontestualizzati, che prevedono

³⁸S. Rutka (2006), "Un approccio cooperativo nella CAD", in *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon (Perugia: Guerra), 176.

una responsabilità individuale, che richiedono la centralità delle competenze di *literacy*). Partire dal patrimonio di saperi e competenze degli studenti adulti, alternare tecniche di lavoro (cooperative, collaborative fino ad attività più individuali), prevedere l'introduzione di nuove modalità di conoscenza in maniera graduale e con gradi di difficoltà crescente possono essere la chiave di volta per dare risposta ai bisogni formativi di tutti i potenziali apprendenti che hanno avuto un percorso scolastico interrotto o non consolidato e che, talvolta, non intraprendono un percorso formale per timore di non trovare risposte adeguate ai propri bisogni.

Dalla pratica didattica

Con apprendenti vulnerabili che hanno avuto un'istruzione formale limitata o interrotta la scelta del tipo di esercizi e compiti deve essere ponderata da parte del docente.

Gli esempi che si riportano sono estratti di test sia di italiano che matematica eseguiti da alcuni studenti del Propedeutico di Castel di Casio (Bologna); le risposte ai quesiti spesso denotano una non familiarità con alcune attività che ricorrono nell'istruzione formale.

Il primo estratto (figura 5) è una lettura di un testo informativo, cui segue un esercizio di comprensione a scelta multipla. In questo caso l'apprendente, uno studente maliano senza scolarizzazione nel paese di origine, ha selezionato tutte le opzioni proposte per completare l'esercizio, dimostrando di non aver compreso la consegna.

Il secondo è un esercizio di un test d'ingresso di matematica (figura 6) che ha il fine di registrare la padronanza in ingresso di una delle competenze previste dal curriculum della Scuola Secondaria di Primo Grado e cioè la lettura e la comprensione di un grafico. Anche in questo caso si tratta di un esempio di testo informativo, ricorrente in libri, giornali, riviste e sul web.


La lettura di un grafico è attività particolarmente complessa perché richiede una serie di operazioni che sono il frutto di esercitazioni soprattutto scolastica. Per leggere un grafico sono necessari la codifica e decodifica dei tratti tipici di un grafico, il collegamento dei tratti grafici con elementi quantitativi, il collegamento con gli elementi di contesto (legenda, titolo, ...). Si tratta di prova fortemente strutturata, che un altro studente maliano, con scolarizzazione parziale, non ha eseguito correttamente in quanto ha marcato entrambe le risposte dell'esercizio di comprensione (SI/NO). Inoltre l'articolazione di due modalità di esercizi, un vero/falso e una domanda a risposta aperta, è risultata non chiara.

Gli esempi riportati confermano gli esiti di recenti contributi che suggeriscono ai docenti di porre forte attenzione alla costruzione e alla scelta dei materiali di classe. Spesso infatti, mappe, grafici, immagini e disegni utilizzati nelle attività di classe, presentano caratteri fortemente connotati, fonte di perplessità e difficoltà per chi proviene da contesti culturali lontani e che ha competenze alfabetiche e di studio non consolidate³⁹.

³⁹ J. A. Altherr Flores (2017), *Social Semiotics and Multimodal Assessment of L2 Adult Emergent Readers from Refugee Backgrounds*, in *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente*, (a cura di Marcin Sosinski), (Granada: Editorial Universidad de Granada).

Lo sviluppo di strategie di risoluzione di esercizi e di compiti, come l'inferenza, è infatti uno degli obiettivi di apprendimento per chi proviene da situazioni di mancata scolarizzazione⁴⁰; l'articolo *Analizzare e accogliere studenti con scolarità interrotta o assente* riporta suggerimenti per accompagnare la fase di accoglienza o di valutazione attraverso modalità più vicine agli apprendenti vulnerabili.

Figura 5: estratto test di italiano

 1. Leggi e scegli la risposta esatta

La CGIL organizza corsi di lingua!

Da martedì 16 febbraio sarà possibile frequentare cinque nuovi corsi di italiano per cittadini e lavoratori stranieri, organizzati dal Centro dei Lavoratori Stranieri della Cgil.

Il primo per sole donne si terrà tutti martedì e giovedì di mattina dalle 10 alle 12.

Il secondo, aperto a tutti, è previsto per sabato, sempre di mattina dalle 10 alle 12.

Gli altri corsi si terranno tutti i martedì e giovedì pomeriggio a partire dalle 15 fino alle 18.30.

Le lezioni sono gratuite e si terranno al Centro Sociale "Pass Partout" di via Galliera 25/A e al Centro Sociale "Giacomo Costa" di via Azzogardino 48.

Per informazioni chiamare il centro lavoratori stranieri della Cgil al numero 051-6087190.

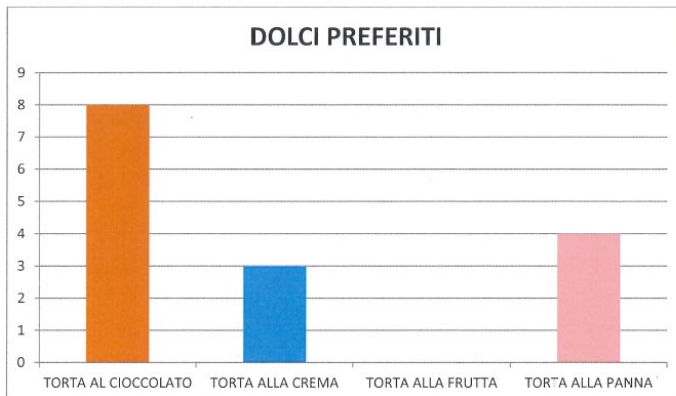
1. I corsi sono aperti a:	4. Le lezioni sono
<input checked="" type="checkbox"/> cittadini e lavoratori stranieri	<input checked="" type="checkbox"/> a pagamento
<input checked="" type="checkbox"/> bambini e adulti stranieri	<input checked="" type="checkbox"/> gratuite per tutti
<input checked="" type="checkbox"/> italiani e stranieri	<input checked="" type="checkbox"/> gratuite solo per chi ha una tessera
5. I corsi si tengono	5. Le lezioni si tengono
<input checked="" type="checkbox"/> di mattina e di pomeriggio	<input checked="" type="checkbox"/> nei centri sociali Pass Partout e Costa
<input checked="" type="checkbox"/> solo di mattina	<input checked="" type="checkbox"/> nelle scuole di Bologna
<input checked="" type="checkbox"/> solo di pomeriggio	<input checked="" type="checkbox"/> nella sede della Cgil
6. Il corso del martedì e giovedì è solo per	6. Per avere informazioni bisogna andare
<input checked="" type="checkbox"/> uomini	<input checked="" type="checkbox"/> al Centro lavoratori stranieri della Cgil
<input checked="" type="checkbox"/> donne	<input checked="" type="checkbox"/> al Centro per l'impiego
<input checked="" type="checkbox"/> bambini	<input checked="" type="checkbox"/> in Prefettura

⁴⁰ A. Borri, F. Minuz e L. Rocca e C. Sola, 55.

Figura 6: estratto di esercizio di lettura di un grafico



3. Questo grafico rappresenta i dolci mangiati dai bambini. Rispondi e completa



9 bambini mangiano la torta al cioccolato

SI NO

4 bambini mangiano la torta alla panna

SI NO

I bambini mangiano di più TORTA CIOCCOLATO

I bambini non mangiano TORTA ALLA PANNA

Riferimenti bibliografici

- Altherr Flores, J. A. (2017). "Social Semiotics and Multimodal Assessment of L2 Adult Emergent Readers from Refugee Backgrounds." In *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente*, a cura di Marcin Sosinski. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Adami, H. (2001). "L'oralité et la metalangue dans le rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit." *Mélanges CRAPEL*, n. 11: 26.
- Bigelow, M. (2010). *Mogadishu on the Mississippi: Language, Racialized Identity and Education in a New Land*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva, dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Roma: Carrocci.
- Minuz, F., e A. Borri (2017). *Literacy and Language Teaching: Tools, Implementation and Impact*, in *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lesson from Research* a cura di, J.C. Beacco et al., 357-364. Berlin: De Gruyter-Council of Europe.
- Borri, A., F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dell'alfabetizzazione dell'A1*. Torino: Loescher.
- Caon, F. (2006). *Insegnare Italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra edizioni.
- Consiglio d'Europa, (2017). *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*, Strasburgo, <https://rm.coe.int/support-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>.
- Council of Europe (2017). *Language Support for Adult Refugees, tool 1*; www.coe.int/lang-refugees.
- Demmans Epp, C. (2017). "Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools." *Journal of Interactive Media in Education* 1, n. 2: 1-13
- De Capua, A., and H. W. Marshall (2010). "Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms." *Urban Review* 42: 159-173.
- De Capua, A., and H. W. Marshall (2011). "Reaching EELs at Risk: Instruction for Students With limited or Interrupted Formal Education." *Preventing School Failure*: 35-41.
- De Capua, A., H. Marshall (2015). "Reframing the Conversation About Students with Limited or Interrupted Formal Education: From Achievement Gap to Cultural Dissonance." *NASSP Bulletin* 99, n. 4: 356-370.
- Epstein, J. L. (2010). "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." *Phi Delta Kappan* 76: 701-712.
- Fall, M. (2003). "La baisse de niveau des élèves en française: Mythe ou réalité." *Sudlangues: Revue électronique Internationale de science du langage* 3, n 80: 150-161.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gonzales, N., L. C. Moll, and C. Amanti (2005). *Found of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Ibarra, R. (2001). *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education*. Madison: University of Wisconsin Press.
- ISTAT (2014). *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*; <https://www.istat.it/it/archivio/129285>.
- Knowles, M. S. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Minuz, F. (2019). "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale." In *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Bricchese, 19-20. To-

- rino: Bonacci.
- Minuz, F., A. Borri, e L. Rocca (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Moll, L.C., C. Amanti, D. Neff, and N. Gonzales (1992). "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms." *Theory into Practice* 31: 132-141.
- Nieto, S. (2009), *Language, Culture and Teaching: Critical Perspective for a New Century*. 2nd edition. New York, NY: Routledge.
- Paradise, R., and B. Rogoff (2009). "Side by Side: Learning by Observing and Pitching In." *Ethos* 37, n. 1: 102-138.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rothstein-Fisch, C., S. Trumbull, and S. Garcia (2009). "Making the Implicit Explicit: Supporting Teacher to Bridge Cultures." *Early Childhood Research Quarterly*, 24: 474-486.
- Rutka S. (2006). "Un approccio cooperativo nella CAD". In *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon, 172-193. Perugia: Guerra.
- Stubb, M. (1979). *Language School and Classroom*. London: Methuen & Co.
- Trandis, H. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- UNESCO (2005). *Education for All: Literacy for Life. Understanding of literacy*. Paris: UNESCO.
- van Deursen, A. J. A. M., J. A.G.M. van Dijk, e O. Peters (2011). "Rethinking Internet Skills: The Contribution of Gender, Age, Education, Internet Experience, and Hours Online to Medium- and Content-Related Internet Skills." *Poetics* 39: 125-144.
- Watson, J. (2011). *Cautionary Tales of LESLLA Students in The High School Classroom*, in, *Proceedings of the 7th Symposium on Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*, edited by P. Vinogradov and M. Bigelow, 203-234. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

3. I Piani di studio per il Propedeutico

Elvira Zuin

I curricoli per il Propedeutico che qui si descrivono sono stati elaborati secondo la prassi già consolidata in IPRASE da un decennio: costituire gruppi di lavoro composti da docenti ed esperti, con il compito di formulare obiettivi di apprendimento al termine di ciascun segmento scolastico¹.

Il metodo, sperimentato in primis per la stesura delle Linee Guida relative al 1° e 2° ciclo di istruzione negli anni dal 2008 al 2012, è stato poi ripreso per la stesura delle Linee Guida indirizzate alle Scuole EDA di 1° e 2° livello nel periodo dal 2016 al 2018.

Anche nel caso del Propedeutico, i gruppi di lavoro, guidati da un coordinatore che garantisse da un lato l'ancoraggio dei prodotti a teorie condivise, dall'altro l'omogeneità delle impostazioni, hanno realizzato non programmi prescrittivi, ma, appunto, Linee Guida tese ad indirizzare gli Istituti scolastici verso il raggiungimento di risultati di apprendimento comuni a tutto il territorio della PAT, qualsiasi sia la scuola frequentata dagli studenti.

L'elaborazione dei curricoli da parte dei docenti ha permesso quel dialogo tra dettami di legge, teorie scientifiche sull'apprendere e sapere della scuola², senza il quale qualsiasi curriculum esemplare ed esemplificativo rischia di divenire lettera morta, tutt'al più materiale utile per stendere programmi annuali condivisi sul piano terminologico.

Come per le Linee Guida 2012 e 2018, l'impostazione generale prevede l'indicazione di competenze da raggiungere e la declinazione delle stesse in abilità e conoscenze.

Non sarà superfluo richiamare che la terminologia utilizzata deriva direttamente dai documenti europei emanati nel 2008 e revisionati, ma ribaditi nella sostanza, nel 2018³, nei quali per competenza si intende un concetto

¹ Per la descrizione puntuale del metodo si veda E. Zuin (2013), "I piani di studio provinciali e l'accompagnamento alle scuole. Processi e prodotti di una ricerca azione partecipata," in *I saperi disciplinari nel curriculum per competenze*, a cura di E. Zuin (Trento: Erickson), 11-37.

² Quale riferimento teorico si veda L. Mortari (2010), *Dire la pratica: la cultura del fare scuola* (Milano: Bruno Mondadori).

³ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2008/C 111/01)*. GUUE n. C 111 del 6 maggio 2008; https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf.

pluridimensionale, che implica lo sviluppo dell'attitudine ad utilizzare conoscenze e abilità in contesti usuali e non, con consapevolezza, autonomia e capacità di rispondere delle scelte. L'oggetto dei due documenti – le competenze chiave per l'apprendimento permanente – indica la finalità fondamentale cui devono tendere i sistemi scolastici: dotare gli studenti di alcune competenze indispensabili per vivere nel contesto attuale e al contempo per continuare ad apprendere durante tutta la vita. Da questo punto di vista la condizione dei corsisti EDA è emblematica. Quale che sia la loro formazione pregressa, sono infatti persone che hanno la necessità di “tornare a scuola”, riutilizzando ciò che sanno per apprendere nuovi saperi e inserirsi più agevolmente in un ambiente sconosciuto.

Nei curricula per il Propedeutico si propongono competenze specifiche in discipline considerate espressive di saperi basilari, necessarie per continuare ad apprendere accedendo ai corsi EDA SSPG, ma anche per esercitare diritti e doveri di cittadinanza. Pur desumendole dalle Linee Guida 2012, in alcune discipline si sono mantenute tutte le competenze previste per la SSPG diurno ed EDA, in altre si è scelto di modificarne la formulazione o di eliminarne qualcuna, in quanto non adeguata all'utenza del Propedeutico.

Analogamente, le abilità e le conoscenze in cui sono state declinate, sono state solo in parte riprese dalle Linee Guida 2012, in alcuni casi adattate, in altri precisate o chiarite con esempi. Le declinazioni tengono conto di vari fattori determinanti: le caratteristiche dell'utenza (si veda il paragrafo 1 in questo volume); le teorie sull'apprendimento degli studenti con tali caratteristiche, con le implicazioni metodologiche che comportano (paragrafo 2); la struttura delle discipline e l'evoluzione delle stesse; il contesto di apprendimento; il numero delle ore che si ritiene possano essere dedicate mediamente a ciascuna disciplina⁴.

Per le varie discipline si sono composte tabelle suddivise in sezioni, che corrispondono ciascuna ad una competenza; all'interno delle sezioni si sono presentate abilità e conoscenze formulate in modo conciso e utilizzando una terminologia usuale nella scuola: qualora i termini si discostino dal linguaggio specifico della disciplina o si prestino a diverse interpretazioni, si sono poste in nota le relative precisazioni⁵. Per alcune abilità si è inserito nell'enunciazione il termine “guidato”, ad indicare che il traguardo si considera conseguito in modo accettabile quando il corsista è in grado di esprimerle utilizzando autonomamente modelli, domande guida, parole

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01). GUUE n. C 189 del 4 giugno 2018; [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).

⁴ La suddivisione oraria che qui si propone è la seguente: 80 ore per italiano, 80 ore per l'asse matematico – scientifico, 40 ore per l'asse storico – sociale (all'interno del quale le discipline di riferimento sono la storia e la geografia).

⁵ Ad esempio, nel curriculum si è fatto uso del termine “semplice”, ma si è specificato in nota il significato che assume. Si vedano la Tabella relativa a Italiano a p. 64, p. 26.

chiave, altro ancora fornito dall'insegnante.

Infine, ma non da ultimo, è stato considerato il fattore “trasferibilità della proposta”, per addivenire a curricoli che dalle esperienze già vigenti nei corsi propedeutici ricavano gli elementi positivi generalizzabili al sistema e suggeriscano innovazioni migliorative laddove si riscontrano debolezze: siano quindi effettivamente proponibili nella scuola attuale, perché composti di abilità e conoscenze che docenti e coordinatori dei gruppi ritengono ad un tempo necessarie e acquisibili.

Le abilità e conoscenze delineate non sono, infatti, punti di un elenco a sé stante, bensì traguardi cui si può giungere, soprattutto se visti in corrispondenza con le metodologie, con le teorie, e gli esempi di UDA, test d'ingresso e prove di valutazione in uscita presentati in questo stesso volume. L'impostazione scelta risponde pienamente all'esigenza che il curricolo descritto divenga curricolo di fatto e, ancor più, curricolo percepito dagli studenti, passaggi per i quali è imprescindibile la coerenza tra gli enunciati e la pratica didattica, tanto quanto l'integrazione tra sapere esperienziale dei docenti e presupposti scientifici.

Nelle pagine che seguono si descriveranno pertanto le caratteristiche fondamentali dei curricoli disciplinari, ma si cercherà, anche, di esplicitare il quadro teorico – epistemologico e metodologico – che li supporta, di evidenziare come siano collegabili le une alle altre, nonché di indicare il contributo specifico di ciascuna allo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza.

Le discipline di cui si tratterà sono italiano, matematica, storia, geografia, scienze, previste sia per il Propedeutico che per i corsi EDA SSPG; non si parlerà di educazione tecnologica, non perché non rientri nel curricolo del Propedeutico, ma perché la si considera trasversale a tutti gli insegnamenti, visto l'uso degli strumenti digitali che abitualmente si fa nella pratica didattica.

3.1 Italiano

L'obiettivo fondamentale dell'insegnamento dell'italiano è il conseguimento di una padronanza della lingua classificabile al livello A2 del Quadro Comune Europeo, con qualche eccezione per la scrittura e la riflessione sulla lingua, per le quali si ipotizza il raggiungimento di A2 quanto ad efficacia comunicativa e A1 + per correttezza ortografica e conoscenza della grammatica esplicita.

Le competenze disciplinari sono le stesse previste per il 1° ciclo del diurno⁶ e per la SSPG EDA⁷. Le sezioni corrispondenti alle competenze sono suddivise in raggruppamenti interni di abilità e conoscenze, da un lato

⁶ P.A.T. (2012), *Linee Guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle Istituzioni scolastiche* (Trento: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento), 43-64.

⁷ E. Zuin (a cura di) (2017), *Piani di studio Provinciali Educazione degli Adulti* (Trento: IPRASE), 25-35.

per renderne più leggibili le diverse tipologie e le corrispondenti operazioni mentali, dall'altro per distinguere i traguardi cui tendere dai processi con cui raggiungerli⁸.

Nella prima sezione si presenta la *competenza di interlocuzione orale*.

I tratti salienti della declinazione in abilità e conoscenze sono espressi attraverso la selezione di operazioni necessarie ed essenziali per conseguire l'efficacia comunicativa; i traguardi sono raggruppati in tre campi, al fine di delineare con precisione le operazioni specifiche relative all'*ascoltare*, all'*interloquire nella comunicazione*, all'*esporre oralmente*.

Alcuni traguardi, previsti nella SSPG ed espressivi di autonomia nel gestire varie tipologie di ascolto, interlocuzione ed esposizione, non sono contemplati, mentre si descrivono in modo meticoloso abilità e conoscenze inerenti la comprensione dei messaggi, la partecipazione a dialoghi, la gestione di contatti sociali, la formulazione di domande e risposte, l'esposizione di esperienze personali. Si è puntato sul comprendere il significato globale di un testo orale ascoltato, l'interloquire per comunicare notizie sulla propria persona e vita o per esprimere il proprio parere su un argomento noto, l'esporre utilizzando strutture sintattiche semplici e lessico fondamentale del campo semantico "vita quotidiana, famiglia, lavoro, spostamenti".

Nella seconda e terza sezione si tratta di *lingua scritta*.

Per la competenza di *lettura* si prevede l'acquisizione di tecniche di base (modalità ad alta voce e silenziosa; lettura compitata e scorrevole, controllo della prosodia) e di strategie essenziali, finalizzate al riconoscimento degli scopi del testo e all'utilizzo dell'impostazione grafica per la comprensione. Si propone la lettura di testi a struttura sintattica lineare e per frasi semplici, di tipo narrativo, descrittivo e informativo, sui quali compiere operazioni di comprensione per ricavare informazioni, individuare elementi fondamentali (nelle narrazioni), riconoscere strutture linguistiche e testuali.

Si riprende, come già nella competenza di ascolto, il concetto di distinzione tra informazioni principali e secondarie, indicando la necessità che l'insegnante espliciti le tecniche e i criteri con i quali distinguerle. Per l'utenza del Propedeutico è, infatti, ancora più importante che nel caso della SSPG EDA o del diurno, considerare che non solo la scarsa conoscenza della lingua ma anche l'operazione del ricondurre i testi che si leggono alle proprie conoscenze pregresse, siano esse dichiarative, linguistiche o culturali (operazione automatica e inevitabile per tutti i lettori), condizionano immancabilmente l'individuazione delle informazioni, il confronto e la gerarchizzazione delle stesse⁹. Il traguardo del discernere tra informazioni principali e secondarie sulla base di un criterio dichiarato ex ante dall'insegnante

⁸ Si vedano, in particolare, le sezioni dedicate alla lettura e alla scrittura – Tabella Italiano, p. 65-66 in questo volume.

⁹ In altri termini, il riconoscimento del grado di informatività di un'asserzione è legato ai propri saperi pregressi e ciò che per un lettore è fondamentale per un altro non lo è. Questo vale per tutti i lettori, a maggior ragione per l'utenza del Propedeutico.

è raggiungibile, quello di concepire autonomamente criteri per gerarchizzare le informazioni probabilmente no. La declinazione scelta muove da questa convinzione e suggerisce, al contempo, una prassi didattica e valutativa, in quanto chiede che il docente indichi esplicitamente criteri di analisi delle informazioni e valuti il grado di comprensione dello studente facendo riferimento alla sua capacità di utilizzarli, non al fatto che applichi criteri suoi propri, non necessariamente coincidenti con quelli più funzionali o ritenuti più corretti dall'insegnante. Implicitamente si ammette che le pratiche consuete – far sottolineare sotto dettatura le informazioni principali senza comunicare in base a quali criteri vengono scelte o, all'opposto, far sottolineare le informazioni che ciascuno studente ritiene principali per poi chiedere perché abbia scelto proprio quelle – siano poco compatibili con il contesto del Propeutico in quanto richiedono, la prima che l'operazione sia reiterata più volte e che lo studente ricostruisca autonomamente i criteri di scelta utilizzati dall'insegnante, la seconda che si organizzino momenti di riflessione comune in tempi distesi.

Quanto alla *scrittura*, si propone il conseguimento delle abilità necessarie a svolgere in autonomia (e con gradi diversi) non tutte, bensì soltanto alcune delle *fasi del processo di scrittura*. Se per la comprensione di consegne formulate in modo semplice¹⁰ si prevede l'autonomia del corsista, per l'individuazione dello scopo comunicativo e la pianificazione, si indica nel lavoro collettivo e nell'adozione di modelli l'abilità realisticamente raggiungibile; nella stesura si enuncia l'abilità di scrivere frasi e periodi semplici di senso compiuto, osservando parte delle regole ortografiche, utilizzando in modo funzionale i fondamentali segni di interpunzione e curando la morfologia, l'ordine, la concordanza di nomi, verbi, aggettivi. Le fasi di revisione e riscrittura non sono considerate, in quanto ritenute possibili soltanto con la guida diretta dell'insegnante.

Per la categoria *testi propri* si prevede l'acquisizione della capacità di compilare moduli, scrivere presentazioni di sé e curriculum di base, comunicazioni e avvisi, brevi testi espositivi nella forma dell'articolo per i giornalini delle scuole, brevi testi narrativi per ricostruire esperienze personali. Per la categoria *testi sulla base di altri testi*, le abilità ipotizzate riguardano il completamento e la riscrittura di testi, il riassunto non per condensazione ma per eliminazione di elementi secondari e su modelli dati, la sintesi non per produzione di testi continui ma per elaborazione di schemi con parole chiave collegate tramite segni grafici¹¹.

Per tutti i testi si considera l'adozione del lessico tecnicamente definito

¹⁰ Per il significato che assume l'aggettivo "semplice", si veda la nota 26 a p. 64.

¹¹ Si è scelto di proporre la sintesi attraverso lo schema considerando che il livello A1+ /A2 non prevede un'ampia conoscenza dei connettivi, indispensabile per elaborare sintesi in forma di testo continuo. È in ogni caso opportuno e funzionale a tutte le discipline che gli studenti imparino a sintetizzare anche soltanto attraverso schemi.

“fondamentale”¹², eventualmente arricchito con termini specifici delle discipline, e si sottolinea l’importanza dell’utilizzo corretto dei verbi nei modi e nei tempi più usati anche nell’oralità, quali sono l’indicativo presente, passato prossimo e futuro semplice, l’infinito presente e l’imperativo.

La quarta sezione tratta di *riflessione sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento*.

La competenza è declinata in funzione degli usi comunicativi della lingua e riflette la metodologia comunemente utilizzata per proporla agli studenti: a partire dall’esperienza degli scambi comunicativi orali e dalla lettura di testi si ricavano regole e condizioni di accettabilità degli usi della lingua, sulle quali si riflette per farvi riferimento nella comunicazione orale e scritta. Per quanto attiene alla conoscenza della grammatica esplicita, si punta su alcune parti del discorso, in particolare sui verbi nella diatesi attiva e nei modi indicativo, imperativo e infinito, sui nomi e gli aggettivi, sui pronomi personali: in sintesi, ancora una volta sugli elementi necessari ad una comunicazione efficace.

Nella declinazione della competenza di riflessione, come nelle altre, risultano evidenti sia le indicazioni di tipo metodologico, quando si esplicitano concetti come lavoro collettivo, modelli, valutazione delle abilità effettivamente esercitate, sia la funzione ancillare dell’insegnamento dell’italiano, laddove si enunciano abilità e conoscenze direttamente trasferibili negli insegnamenti delle altre discipline, quali sono, ad esempio, l’acquisizione della capacità di selezionare informazioni, di schematizzare, di produrre testi efficaci sul piano comunicativo. Sono infatti, queste ultime, abilità fondamentali per l’attività dello studiare, cui i corsisti devono essere avviati nel Propedeutico.

Quanto al contributo che l’italiano può dare allo sviluppo dell’educazione alla cittadinanza, se è evidente che la conoscenza della lingua italiana è condizione necessaria per l’esercizio dei diritti e doveri di cittadinanza, pertanto tutte le abilità e conoscenze linguistiche vi concorrono, l’aver puntato in particolare sull’efficacia comunicativa sia orale che scritta, sulla lettura e scrittura di testi funzionali e su una grammatica di supporto a tali ambiti, indica con chiarezza che è la competenza linguistica di base per il cittadino quella che si vuole innanzitutto e più di tutto promuovere nel Propedeutico.

3.2 Asse storico-sociale: storia e geografia

Nel tracciare il *curricolo di storia* si è considerato, innanzitutto, che questa disciplina, molto presente nel sistema scolastico italiano, non lo è in altri sistemi, che non la prevedono o la inseriscono solo nei gradi superiori di

¹² Si fa riferimento alla terminologia utilizzata da Tullio De Mauro nel suo *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana* edito da Zanichelli nel 2016.

scuola. Ciò comporta che anche corsisti con una scolarizzazione primaria o equivalente alla SSPG italiana possano non avere dimestichezza con concetti, linguaggio, strumenti di base dello studio della storia. Nell'elaborare il curriculum si è scelto pertanto di puntare solo su quattro delle competenze previste per la Primaria e per la SSPG. Si è inoltre adottata una formulazione tesa a delineare gli strumenti di base per comprendere e collocare nel tempo i fatti storici, e per collegarli al presente, riconoscendo le principali implicazioni di tipo socio-politico, economico, culturale che ciò comporta.

Non si sono considerate le competenze:

a. *Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, saper cogliere relazioni causali e interrelazioni*

b. *Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico rilevanze e mutamenti*

in quanto presuppongono che si studi organicamente un certo numero di fenomeni storici e si sviluppino abilità di analisi, confronto e sintesi oggettivamente non conseguibili nel Propedeutico.

Si sono, invece, riformulate tre delle quattro competenze mantenute. La competenza *Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi* è stata semplificata in *Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato direttamente connesso al presente, tenendo conto delle proprie conoscenze pregresse*. Con ciò si è ipotizzato un approccio che consideri innanzitutto i saperi dei corsisti e muovendo da questi, o da domande sul presente, porti ad indagare su alcuni aspetti del passato per loro significativi. Il medesimo approccio si deduce in relazione alla competenza *Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze*, quando si trova che è stata aggiunta la frase *collegandole con le conoscenze pregresse personali*.

La competenza *Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale* è stata riformulata in *Utilizzare il metodo storiografico lavorando sulle fonti ed esemplificando i contenuti, con particolare attenzione all'ambito locale*. Si è eliminato il tema della ricerca storica e inserito il concetto di esemplificazione, per indicare che si potrà lavorare su pochi argomenti, da utilizzare come esempi per far comprendere il metodo storico, a partire dal lavoro su fonti di ambito locale.

Si è riproposta uguale la competenza *Utilizzare le conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli,*

perché considerata espressiva di una finalità ritenuta fondamentale nell'insegnamento della storia, perseguibile anche qualora del metodo storico si sperimentino solo parte delle procedure e degli infiniti eventi storici se ne studino soltanto alcuni.

Tra i vari modelli di interpretazione ed esposizione di fenomeni storici, si è scelto il *Quadro di civiltà*¹³, i cui criteri di ricostruzione dei contenuti sono ritenuti funzionali sia per analizzare i caratteri di una civiltà o di un periodo storico, sia per schematizzarli, compararli, ricercarne le persistenze in epoche o culture diverse.

Coerentemente con queste considerazioni, il curriculum indica abilità e conoscenze¹⁴ inerenti le operazioni fondamentali con cui si ricercano e si interpretano le tracce dei fatti storici, quali sono il riconoscimento delle fonti, la lettura di testi cartacei o digitali, l'osservazione di immagini o l'interpretazione di grafici e carte storiche. Prevede che i corsisti apprendano a costruire e utilizzare la linea del tempo, quale strumento di base per acquisire il concetto di tempo storico e per confrontare cronologicamente le *storie* degli individui e delle comunità, dei fenomeni persistenti e degli eventi circoscritti, nonché della contemporanea presenza di stadi evolutivi diversi nei gruppi umani. Ancora, tra i risultati auspicabili, annovera la capacità di apprendere dai pari¹⁵, in quanto testimoni di fatti e, almeno in alcuni casi, portatori di sapere storico relativamente alle realtà da cui provengono.

L'utilizzo di queste abilità conseguite in storia, se correlate a quelle di altre discipline (come dialogare e narrare in italiano, lavorare sui dati in matematica, leggere le carte in geografia), da un lato può sollecitare i corsisti a riflettere sulle proprie e altrui storie con l'oggettività che deriva dal confrontare le percezioni con i dati, dall'altro potenziare la capacità di esprimerle e argomentare su di esse. E il confronto tra storie diverse, se attuato attraverso criteri di analisi condivisi, può diventare occasione per un apprendimento autentico di contenuti e metodo storico e contestualmente sviluppare la capacità di dialogo.

Quanto ai contenuti, nel curriculum di storia non si indicano con precisione argomenti da trattare, nella convinzione che sia la rilevazione dei bisogni e degli interessi della classe a suggerire le scelte più opportune. Si invita tuttavia, data la preminenza numerica di persone provenienti da Paesi stranieri che debbono vivere in Italia per periodi più o meno lunghi quando non per sempre, a proporre temi inerenti la storia italiana contemporanea, per dar modo ai corsisti di conoscere il Paese in cui risiedono, la sua collocazione all'interno dell'UE e i legami con i Paesi Extraeuropei.

¹³ Nonostante l'accusa di superficialità che è stata più volte formulata nei confronti del *quadro di civiltà*, in ambito didattico è molto utilizzato ed è presente in numerosi manuali di storia. Si veda, a tal proposito e solo a titolo di esempio, I. Mattozzi (2019), *Novecento Elementare*; <https://www.clio92.org/2019/08/08/novecento-elementare-ivo-mattozzi/>.

¹⁴ Si veda la prima sezione nella Tabella Storia a p. 68.

¹⁵ Si veda la seconda sezione nella Tabella Storia a p. 68.

Questo approccio può aprire finestre su vari altri temi di interesse dei corsisti, quali sono, ad esempio, la comparsa e l'evoluzione dell'uomo in Africa, le scoperte geografiche e la secolare immigrazione degli Europei in America, la storia del Medio Oriente, l'evoluzione degli Stati africani negli ultimi decenni, ... Ancora, può collegare coerentemente la storia all'educazione alla cittadinanza, qualora si tratti delle caratteristiche sociali, economiche e culturali della società italiana, dell'assetto politico istituzionale inquadrato nella Costituzione repubblicana, di diritti e doveri.

Tra i temi compare la storia locale¹⁶, soprattutto per la funzione paradigmatica che assume, dal momento che da un lato rende possibile il contatto diretto con le tracce e le fonti storiche, nonché con i luoghi in cui si conserva e valorizza la memoria, dall'altro mostra *per exempla* quali aspetti di un gruppo umano si possono apprendere, conoscendone la storia.

Stanti le poche ore a disposizione, si suggerisce implicitamente di scegliere un numero limitato di temi (e questo è ovvio) non necessariamente alternativi a quelli previsti per la SSPG, in quanto proprio il fatto che, almeno alcuni, siano in seguito ripresi, può consentire di lavorare in continuità verticale tra Propedeutico e SSPG, assegnando al Propedeutico il conseguimento di abilità minime inerenti lo studio della storia.

Le Linee guida per la *geografia* invitano anzitutto a considerare quanto questa disciplina sia importante per persone che, in molti casi, hanno compiuto viaggi lunghi e contorti per arrivare in Italia e in Trentino. Come si leggerà nel paragrafo 4.2, fin dal colloquio iniziale con gli aspiranti corsisti, i docenti cercano di comprendere se siano in grado di riconoscere nella rappresentazione cartografica il viaggio dal Paese d'origine a quello di attuale residenza, possiedano strumenti per la misurazione delle distanze, conoscano concetti guida per la lettura dei paesaggi e della presenza umana nei territori.

Se per l'apprendimento della storia la mancanza di uno studio formalizzato pregresso può costituire il principale ostacolo per i corsisti, in quanto è solo attraverso di esso che si acquisiscono i concetti logico - cronologici necessari a comprenderne gli oggetti e i significati, per la geografia si tratta di passare da una percezione solo esperienziale dello spazio alla rappresentazione dello stesso attraverso simboli e all'assunzione di criteri di osservazione dell'ambiente.

In questo passaggio si esprime, tra l'altro, la funzione orientativa della geografia, che può rispondere ad uno dei bisogni fondamentali delle persone: conoscere e capire il luogo in cui si trovano a vivere.

Il curriculum proposto declina pertanto un numero limitato di abilità e conoscenze, selezionate tra quelle più funzionali al conseguimento di alcune competenze di base, non tutte quelle previste per la SSPG diurno ed EDA.

Tra le competenze non si annovera *Avere coscienza delle conseguenze*

¹⁶ Si veda la terza sezione nella Tabella Storia a p. 69.

*negative e positive dell'azione uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile perché, considerando il monte ore riservato alla geografia, si è ritenuto poco probabile non tanto accennarne i saperi di riferimento, quanto farne conseguire una sufficiente padronanza. Rispetto al tema – il rapporto uomo ambiente – si ritiene sia affrontato adeguatamente promuovendo la competenza *Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio*, la cui formulazione originaria non viene modificata. Rispetto agli atteggiamenti che caratterizzano la competenza – *avere coscienza, rispettare, agire in modo responsabile* –, non si dispone di tempo sufficiente a far emergere le esperienze e i punti di vista dei corsisti, inevitabilmente legati agli stadi di evoluzione cui giunge il rapporto uomo ambiente nelle varie zone del mondo, per confrontarli con quelli maturati negli ultimi anni in Europa, o per riflettere sulle ragioni che inducono le comunità e i singoli a mutare i loro comportamenti. Nelle condizioni date si può solo proporre, in sintesi e come dato di fatto, un pensiero che in Europa è giunto ad un livello di condivisione molto elevato e alla traduzione in norme da osservare, non un percorso didattico che promuova senso critico verso le proprie e le altrui convinzioni, non dunque lo sviluppo di una vera competenza¹⁷.*

Mantiene la stessa formulazione della SSPG diurno ed EDA la competenza *Conoscere territori vicini e lontani, saperli confrontare cogliendo vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (fisico, antropico, economico, politico, ...)*, il cui enunciato è abbastanza generico da permettere la totale autonomia dei docenti nella scelta dei contenuti, e tuttavia abbastanza preciso da indicare l'obiettivo di apprendimento da conseguire: *comprendere che la geografia implica l'acquisizione di conoscenze specifiche per poter leggere un territorio secondo diversi criteri di osservazione. A questa competenza si collega direttamente quella che apre le sezioni in cui è suddiviso il curricolo: *Leggere l'organizzazione di un territorio utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni geografici*. È forse la più significativa per l'utenza del Propedeutico, perché, come detto sopra, esprime un bisogno fondamentale: dare gli strumenti per analizzare gli ambienti non in base alle proprie percezioni soggettive, ma utilizzando e interpretando dati osservabili. La formulazione scelta non comprende l'asserzione “... e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione”, in quanto la padronanza si considera conseguita ad un livello accettabile quando il corsista sappia leggere un ambiente analizzato.*

¹⁷ Per l'approfondimento di questo tema, si veda P. Antignano (2018), *Le prove di italiano scritto, in L'educazione degli adulti nella Provincia Autonoma di Trento Dai Piani di studio ai materiali didattici*, a cura di C. Civettini ed E. Zuin (Trento: IPRASE), 61-82.

Nelle declinazioni in abilità e conoscenze si dà rilevanza alla conoscenza e al corretto uso di carte geografiche fisiche, politiche e tematiche, in formato cartaceo e digitale, di simboli e termini specifici; riguardo ai territori rappresentati sulle carte, pur non precisando a quali continenti e Paesi debbano appartenere, si indica l'opportunità di far conoscere e riconoscere sulle carte l'Italia, e in particolare le caratteristiche del territorio, la suddivisione amministrativa in regioni, province e comuni, il concetto di capitale, con evidenti scopi orientativi ad ampio spettro.

Si prevedono anche conoscenze e abilità relative alla realtà locale, dalla cui analisi i corsisti possono derivare la capacità di orientarsi meglio al suo interno, ma anche la conoscenza di metodi con i quali si possono rilevare aspetti, risorse, tracce della presenza umana in un qualsiasi territorio. Avendoli sperimentati nell'osservazione di un territorio circoscritto, del quale possono avere esperienza diretta, potranno più agevolmente trasferirli nell'analisi del loro territorio di origine o utilizzarli per confrontare territori diversi e descriverli con linguaggio specifico.

Queste ultime asserzioni corrispondono ad abilità e conoscenze previste nel curriculum, e sono espressive sia dei legami tra geografia e storia, sia della funzionalità della geografia per l'educazione alla cittadinanza, con particolare riguardo all'acquisizione di strumenti per comprendere il Paese in cui i corsisti vivono e all'avvio di una riflessione sulla relazione uomo ambiente, che sarà poi ripresa specificamente nella SSPG.

3.3 Asse matematico-scientifico

Il curriculum di *scienze* si collega direttamente a quello di geografia, in quanto muove anch'esso dall'osservazione dell'ambiente naturale, ma per indagarlo con metodi, strumenti e linguaggi propri della ricerca scientifica.

È suddiviso in tre sezioni, in corrispondenza delle tre competenze previste dai Piani di studio della SSPG diurno ed EDA, delle quali mantiene in parte la formulazione, che viene in un caso modificata, negli altri due abbreviata.

Nella definizione della competenza *Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana* è stata eliminata l'asserzione *formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni*, in quanto comporterebbe lo sviluppo di abilità cognitive molto alte, potenziabili solo con reiterate esercitazioni e a partire da adeguate conoscenze di base, condizioni impossibili da realizzare considerando il monte ore disponibile per le scienze.

Analogamente, la competenza *Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute e all'uso delle risorse* è stata riformulata in *Utilizzare le proprie conoscenze per comprendere le problematiche di at-*

tualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita e alla promozione della salute. Le eliminazioni, apparentemente di poco conto, sono in realtà molto significative. Togliere l'aggettivo *scientifiche* nell'espressione *problematiche di attualità* lascia intendere che, nella pratica didattica di tutte le discipline, si possano riprendere le conoscenze scientifiche ogniqualevolta si tratti un tema che implichi l'utilizzo di nozioni, concetti, principi appresi nell'insegnamento delle scienze. In questo modo si esplicita il carattere trasversale delle scienze, non solo quanto al metodo di formazione dei saperi, ma anche quanto ai saperi stessi che costruisce; farvi ricorso per capire temi di attualità significa riconoscere alla scienza i suoi fondamentali valori: proporre saperi basati sulla ricerca e la sperimentazione, offrire strumenti e metodi per risolvere problemi.

Nella seconda parte dell'enunciazione della competenza si rinforzano questi concetti. Eliminando l'asserzione *all'uso delle risorse* si circoscrive l'ambito verso il quale finalizzare le conoscenze, durante le ore di scienze: *assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita e alla promozione della salute.* In tal modo si sottolinea lo stretto collegamento tra scienza e vita delle persone, e si apre alla possibilità che ciascuno rifletta sui suoi comportamenti proprio in ragione delle conoscenze scientifiche acquisite.

La competenza *Riconoscere le principali interazioni tra mondo naturale e comunità umana, individuando alcune problematiche dell'intervento antropico negli ecosistemi, con particolare riguardo all'ambiente alpino* è stata quasi interamente riformulata. La definizione scelta per il Propedeutico prevede infatti che lo studente sappia *Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico e abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi*, indicando nella conoscenza degli elementi costitutivi degli ecosistemi la più importante tra le dimensioni da promuovere in questa competenza e rinviando alla SSPG il compito di riprenderla per scoprire le articolazioni del complesso rapporto tra mondo naturale e comunità umana.

La declinazione delle competenze in traguardi di abilità e conoscenza discende direttamente dalle considerazioni fin qui esposte¹⁸.

Nella prima sezione della Tabella, pur non esplicitandolo, si presenta una declinazione in abilità e conoscenze tesa a far conoscere e sperimentare il metodo scientifico. Si enunciano infatti abilità che esprimono i vari passaggi dell'applicazione del metodo e vanno dall'utilizzare i cinque sensi per cogliere le caratteristiche macroscopiche della materia all'usare strumenti di osservazione, dal rappresentare graficamente fenomeni al produrre relazioni sulle esperienze fatte. Operazione, quest'ultima, particolarmente interessante, innanzitutto perché costituisce l'occasione per una prima formalizzazione degli apprendimenti (che può essere attuata con un linguaggio fondamentale prima e più specifico poi), in secondo luogo per-

¹⁸ Per la descrizione dettagliata delle declinazioni si veda la Tabella Scienze a p. 73.

ché permette ai corsisti di arricchire la loro esperienza di scrittura con una testualità diversa, più rigida e precisa rispetto alla narrazione¹⁹, qual è il testo espositivo del genere relazione, infine perché, implicitamente, suggerisce una metodologia. Niente impedisce, infatti, che il genere relazione sia trattato unitariamente tra italiano e scienze, all'interno di un'UDA dedicata, oppure in continuità tra l'uno e l'altro insegnamento; ciò permetterebbe di lavorare sulla descrizione con due modalità diverse e arricchire il lessico con il metodo della progressiva precisazione, già praticato con successo in alcune realtà EDA.

Alcune tra le conoscenze proposte nella sezione rinforzano questa prospettiva di lavoro, perché sono riconducibili ad elementi e materie che ricadono nell'esperienza quotidiana – gli oggetti di uso quotidiano, l'aria, l'acqua e il suolo, il petrolio, il gas e il carbone – dei quali si richiede di apprendere le caratteristiche fondamentali, i passaggi di stato, gli usi e i riusi. Altre conoscenze attengono alle conseguenze negative degli usi e alla positività del riuso, con excursus nei comportamenti quotidiani individuali e collettivi.

In continuità con gli argomenti proposti nella prima sezione, la seconda presenta il tema delle interazioni tra sistemi naturali e sistemi antropici, secondo le modalità già descritte sopra²⁰.

Nella terza e ultima sezione, l'abilità *leggere e capire materiali riguardanti l'educazione alla salute e alla prevenzione, finalizzati a promuovere un sano stile di vita* suggerisce esplicitamente una pratica didattica, ovvero quella di proporre la comprensione di testi funzionali (istruzioni per l'uso di medicinali, testi non continui come tabelle e grafici su temi inerenti la salute, articoli, inviti a sottoporsi ad esami, decaloghi sugli stili di vita, regolamenti per la sicurezza, ...); contestualmente indica un'area di connessione diretta tra scienze ed educazione alla cittadinanza, essendo la prevenzione e la cura della salute oltre che un diritto anche un dovere del singolo verso se stesso e la società in cui vive.

In sintesi, le scelte operate in questo curriculum, proponendo da un lato i collegamenti con la vita quotidiana dei corsisti e i temi più attuali del rapporto tra uomo e natura, dall'altro l'esperienza di alcune operazioni proprie del metodo scientifico, mirano a far riconoscere il significato autentico dello studio delle scienze e, insieme, gli elementi fondanti del sapere scientifico. Un primo approccio, naturalmente, una base su cui lavorare nella SSPG.

¹⁹ Con il termine *rigida* si fa riferimento alla classificazione dei testi di F. Sabatini, che definisce rigidi i testi che richiedono al lettore di essere semplicemente compresi (testi di legge, di istruzione, di regolazione), mediamente rigidi i testi che informano e contestualmente richiedono al lettore di condividere un'impostazione o un'idea (testi informativo- espositivi, argomentativi, di saggistica e manualistica in genere), elastici i testi che chiedono al lettore di comprendere ed interpretare (testi poetici, espressivi, narrativi). Si veda F. Sabatini (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua* (Torino: Loescher).

²⁰ Si veda il quarto capoverso nella pagina precedente.

La declinazione del curriculum di *matematica* riprende tutte le quattro competenze previste dalle Linee guida per la SSPG diurno ed EDA, ma in ciascuna di esse riduce le dimensioni di cui si compongono, soprattutto in termini di argomenti da proporre. Analizzandole nel dettaglio, si riconosce come le scelte operate siano effettuate sia sulla base di criteri trasversali a tutti i settori della matematica (ridurre, semplificare, adattare), sia su considerazioni inerenti le caratteristiche specifiche di ciascuno di essi.

Nella prima, *Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali*, si espungono le espressioni *con sicurezza*, (calcolo) *aritmetico e algebrico, scritto e mentale*, e si toglie l'articolo determinativo *le*, scegliendo con ciò una formulazione più generica, il cui significato preciso si comprende attraverso la declinazione in abilità e conoscenze attese.

Nella seconda, *Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali* si sostituiscono i tre verbi iniziali con *conoscere* e *operare*, per indicare che un primo traguardo da perseguire è il conoscere, dato per scontato nella formulazione per la SSPG, e un secondo è il generico *operare*, che lascia intendere come costituisca un livello di competenza accettabile il saper svolgere una o più operazioni su e con le figure geometriche.

La terza, *Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo*, diventa *Rilevare dati e sviluppare ragionamenti su dati e rappresentazioni grafiche*, dove non solo si sceglie una formulazione più generica, pertanto più adattabile alle diverse situazioni, ma si eliminano i riferimenti alla consapevolezza nell'operare e alla capacità di valutare autonomamente dati e strumenti da utilizzare (si tolgono l'aggettivo *significativi*, i verbi *analizzare* e *interpretare*, l'asserzione *utilizzando consapevolmente ... strumenti di calcolo*). Come a dire che lo svolgimento dell'operazione di rilevare dati e del riflettere su di essi e sulle rappresentazioni grafiche è ritenuto dimostrativo di un sufficiente livello di competenza, pur se non avviene in autonomia.

Per la quarta competenza, *Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici*, si è scelta la formula *Individuare e applicare strategie per la risoluzione di problemi*, eliminando le dimensioni dell'autonomia, della consapevolezza e della responsabilità intesa come capacità di motivare le scelte. Anche i suggerimenti metodologici sottesi alla formulazione completa della competenza, che consisterebbero nel proporre ai corsisti *problemi di vario genere* risolvibili con diverse *strategie*, tra le quali scegliere giustificatamente le *più appropriate*, sono ritenuti non adatti ad un'utenza che deve innanzitutto imparare ad applicare procedure risolutive certe, modellizzate e sperimentate reiteratamente, a partire da consegne testualmente precise, sia nella presentazione della situazione e dei dati, sia nelle domande. Dall'elimina-

zione dell'asserzione *utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici* si deduce che il linguaggio sia da ritenersi accettabile quando esprima i concetti con termini specifici interiorizzati anche automaticamente.

Nella declinazione delle competenze in abilità e conoscenze si propongono traguardi coerenti con le formulazioni di competenza adottate. Per l'aritmetica e la geometria si indicano saperi dichiarativi e operativi basilari, che per la maggior parte dei corsisti sono da consolidare, per altri da formalizzare rispetto a saperi appresi attraverso l'esperienza²¹.

Per esemplificare, le abilità e conoscenze della prima sezione, relative alle tre operazioni aritmetiche previste (addizione, sottrazione, moltiplicazione) sono descritte nelle loro caratteristiche intrinseche, ma, anche, collocate in un quadro di collegamento con la realtà quotidiana, laddove si dice che il corsista deve essere in grado di *utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere concrete situazioni quotidiane*²².

La seconda sezione, dedicata alla geometria, indica come oggetti di studio solo le figure piane, e, al fine di farne comprendere le caratteristiche, propone vari traguardi inerenti il costruire, il disegnare, il rappresentare le figure, tutti propedeutici al descriverle verbalmente o attraverso il linguaggio matematico. Gli obiettivi di sintesi enunciati – *la misurazione e il calcolo di area e perimetro* – ipotizzano che il corsista sappia trasferire i saperi acquisiti nella soluzione di un problema, per la cui comprensione è pienamente funzionale l'aver imparato a disegnare correttamente le figure.

Nella terza sezione si annoverano obiettivi di apprendimento collegabili ad un primo approccio alla statistica (*raccogliere e registrare dati; rappresentare dati attraverso tabelle e grafici*), branca della matematica per la quale il riscontro nella vita quotidiana e la funzionalità in termini di educazione alla cittadinanza sono immediati, sia perché i dati su cui effettuare le operazioni indicate si possono scegliere tra quelli che maggiormente interessano ai corsisti, sia perché massiccia è la presenza di dati, tabelle, grafici, nella comunicazione dei media tradizionali e della rete digitale. In questa sezione l'unico obiettivo per il quale si ipotizza un'acquisizione pienamente autonoma dei corsisti è quello conclusivo – *leggere e interpretare grafici su domande guida* – e se ne comprende pienamente la ragione. Di fatto, quella enunciata è un'abilità tanto alta quanto fondamentale: alta, perché richiede la capacità di compiere numerose operazioni, come osservare l'interazione tra simboli e segni conoscendone il significato, comprendere gli scopi per cui il grafico è stato costruito, ipotizzare e motivare interpretazioni, tradurre un testo non continuo (il grafico) in un testo continuo verbale; fondamentale, perché induce a riflettere sia sul valore dei dati nella costruzione dei saperi, sia sul ruolo delle rappresentazioni grafiche

²¹ Si veda il paragrafo 1 in questo volume.

²² Tra le situazioni di vita quotidiana, si possono annoverare anche quelle meno immediatamente percepibili come tali, quali sono il leggere la composizione degli alimenti, dei medicinali, dei materiali per l'igiene, le operazioni bancarie, e simili.

nella formazione delle opinioni.

Ancora, è un'abilità che, come altre della sezione, può essere promossa in continuità con la storia, la geografia e le scienze, i cui saperi sono costruiti anche su dati, tabelle e grafici; nell'ottica del risparmio di tempo, e contestualmente della possibilità di esercitare ripetutamente le abilità previste, utilizzare in matematica rappresentazioni grafiche presenti in altre discipline, può risultare assai funzionale. Inoltre, il collegamento può essere stabilito anche con l'italiano²³, dal momento che questa disciplina annovera tra i suoi obiettivi quello di sviluppare la capacità sia di leggere e comprendere testi di varia tipologia e forma (compresi dunque quelli non continui), sia di trasformarli e tradurli l'uno nell'altro²⁴.

Nella quarta sezione si presentano traguardi implicati nella soluzione di problemi e si precisa che i saperi coinvolti debbano essere sviluppati attraverso la proposta di un testo-problema, o di una situazione problematica; con ciò si esplicita che le procedure apprese in matematica possono essere trasferite in altri ambiti, compresi quelli di realtà, e che, all'inverso, operando su una situazione problematica si possono costruire immagini mentali utili a rappresentarsi, per analogia, un problema matematico. Anche in questo caso, come già per lo studio degli enti geometrici, si dà valore alla capacità di rappresentare i dati in vari modi (verbali, simbolici, iconici), impiegando le conoscenze sugli elementi costitutivi di un problema e la terminologia specifica.

Diversamente che nelle altre sezioni, si propongono esplicitamente traguardi inerenti la metacognizione, dal momento che si declinano le abilità di analisi e selezione di dati, di scelta delle operazioni da compiere e, in particolare, di spiegazione delle strategie risolutive adottate. Si ipotizza che, al termine del Propedeutico, tutte le operazioni siano svolte autonomamente dai corsisti, in quanto non si prevede alcuna guida da parte del docente. La sezione dedicata ai problemi costituisce dunque non soltanto il contesto di integrazione e riutilizzo dei saperi descritti nelle tre precedenti sezioni, ma anche quella in cui si promuovono (e si valutano) le dimensioni *consapevolezza*, *autonomia* e *capacità di motivare le scelte*, che testimoniano l'acquisizione di abilità e conoscenze in un quadro di vera e propria competenza.

3.4 Conclusioni²⁵

L'analisi condotta sui curricula prodotti dai gruppi di lavoro fotografa una

²³ Per l'approfondimento dell'interrelazione tra italiano e matematica nella prassi didattica, si vedano: M. Viale (2019), *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola* (Padova: CLEUP); sul sito dell'Accademia della Crusca: "Lingua, matematica e scienze. Anche le discipline scientifiche parlano l'italiano" all'indirizzo <http://bit.ly/1ozfzJN>.

²⁴ Si veda la tabella Italiano a p. 64 e seguenti.

²⁵ La bibliografia di riferimento è segnalata nelle note.

proposta sia attendibile, perché supportata da riferimenti scientifici, sia attuabile, perché fondata su saperi esperienziali. È una proposta che indica traguardi motivando le scelte, suggerisce pratiche didattiche spiegandone la funzionalità, descrive i legami tra le discipline e il ruolo di ciascuna nello sviluppo dell'educazione alla cittadinanza. Dichiara con ciò le sue finalità: rappresentare un punto di riferimento per il sistema delle scuole EDA, a supporto delle scuole e dei docenti, nel complesso lavoro di individuazione di obiettivi di apprendimento plausibili e di metodologie efficaci; costituire la base su cui sviluppare ulteriori azioni di approfondimento dei temi, progettazione comune, elaborazione di materiali per i corsi propedeutici all'inserimento nelle SSPG EDA.

Non essendo ancorata a norme che ne impongano l'adozione, affida esclusivamente al metodo con cui è stata prodotta, alla sua credibilità e alle sue caratteristiche il raggiungimento dei fini per cui è stata concepita. Se le scuole saranno poste nella condizione di conoscere a fondo e sperimentare questi curricula, se avranno l'occasione di discuterne, potranno testarne la validità nella costruzione di piani di lavoro e nella programmazione di attività didattiche, suggerire modifiche e avanzare proposte, in un'ottica di crescita e continuo miglioramento.

3.5 I curricoli disciplinari

ITALIANO – ASSE DEI LINGUAGGI

a. Declinazione della competenza: *Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura*

Abilità	Conoscenze
<p>Quando ascolta, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mantenere l'attenzione per un tempo e a un livello sufficiente a comprendere il messaggio • distinguere, se guidato, ciò che comprende da ciò che non comprende • capire semplici²⁶ spiegazioni durante gli incontri in classe o nelle visite esterne • individuare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concetto di attenzione mirata • lessico di base di uso quotidiano afferente ai seguenti ambiti principali: scuola, casa, cibo, abbigliamento, tempo, festività in Italia e nel mondo, salute ... • concetto di informazioni principali e secondarie di un testo orale
<p>Negli scambi comunicativi, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilire contatti sociali: saluti e congedi; presentazioni; ringraziamenti • fornire generalità e dati anagrafici • comprendere istruzioni e consegne formulate oralmente con un eloquio lento e chiaro • rispondere a semplici domande relative alla propria vita • porre semplici domande • partecipare a un dialogo e a una conversazione e prendere la parola • rispettare il proprio turno di intervento • esprimere accordo e disaccordo • esprimere le proprie idee su un argomento familiare in modo chiaro e coerente • riferire intenzioni e progetti • riutilizzare il lessico in un contesto diverso da quello di acquisizione 	<ul style="list-style-type: none"> • elementi relativi alla presentazione di se stessi e di altre persone; • aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi, ...) • struttura della frase minima; • struttura di frasi articolate e coerenti con indicazioni di tempo e di luogo.

²⁶ D'ora in poi, nel curriculum di italiano, l'aggettivo "semplice" – relativo a comunicazioni, spiegazioni, domande, consegne – è da intendersi riferito ad un linguaggio misurato che abbia le seguenti caratteristiche: sia nell'orale che nello scritto, a livello sintattico, prevalenza di frasi minime (soggetto e predicato) o di frasi semplici (soggetto, predicato e complementi necessari), o di frasi composte (di norma non più di due frasi semplici) con struttura tema/remata, unite mediante coesivi di uso frequente, con verbi al modo indicativo (prevalentemente presente o passato prossimo) e diatesi attiva, assenza di nominalizzazioni ed impiego, anche ridondante, di nomi in luogo di pronomi, di deittici, di espressioni anaforiche o retoriche; a livello lessicale con un lessico di base afferente alla quotidianità e il più possibile concreto; nell'orale, a livello fonetico e pragmatico, con un eloquio rallentato ed enfatico, con ampio ricorso ai codici cinetici (mimica e gestualità) e ad alcuni indicatori fatici che stimolino l'interazione ("Dai!"), richiami-no argomenti affrontati in precedenza ("Ricordate?"), incoraggiamento e diano conferme ("Bene!", "Esatto!") e con l'utilizzo di immagini, video, parole scritte alla lavagna in accompagnamento alla parola pronunciata/letta.

Nell'esposizione orale, è in grado di:	
<ul style="list-style-type: none"> • comunicare in modo chiaro ed efficace esperienze e vissuti. 	

b. Declinazione della competenza: *Leggere, analizzare e comprendere testi*

Abilità	Conoscenze
<p>Per quanto riguarda le tecniche di lettura, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e applicare le modalità di lettura ad alta voce e silenziosa. <p>Per quanto riguarda le strategie di lettura, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le caratteristiche essenziali ricorrenti nelle tipologie di testi affrontate • individuare i principali scopi comunicativi del testo proposto • utilizzare in senso anticipatorio titolazione, immagini, semplici didascalie. <p>Al fine di comprendere un testo, è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere le principali strutture morfosintattiche presenti nel testo • dedurre il significato delle parole fondamentali in base al contesto • comprendere semplici consegne e istruzioni formulate in modo chiaro per svolgere attività • leggere e comprendere testi descrittivi, narrativi e informativi • individuare il tema, le parole chiave e il messaggio di testi descrittivi, narrativi e informativi 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lettura ad alta voce e silenziosa • tecniche di lettura compitata e scorrevole • controllo della prosodia di base in funzione dell'efficacia comunicativa • alcune tipologie testuali, in particolare descrittivi, narrativi e informativi • principali scopi comunicativi dei testi proposti • alcuni elementi di impostazione grafica (uso del carattere, delle immagini, della paragrafazione, della punteggiatura limitatamente a: punto fermo, virgola, punto di domanda) • principali strutture morfosintattiche della lingua italiana (struttura della frase minima e semplici espansioni); • ricerca guidata dell'argomento e delle parole chiave nei testi, anche attraverso la regola delle "5 w" (chi, che cosa, dove, quando, perché) • elementi principali del testo narrativo (personaggi, tempo e luogo) • concetto di informazioni principali e secondarie

c. Declinazione della competenza: *Produrre testi (scritti) in relazione a diversi scopi comunicativi*

Abilità	Conoscenze
<p>Quando produce testi scritti, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere semplici consegne • costruire collettivamente e utilizzare modelli per produrre testi adeguati allo scopo comunicativo • predisporre collettivamente e personalmente scalette per dare ordine ai 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lessico specifico delle consegne (ad esempio: <i>completa, inserisci, collega, rispondi ...</i>) • struttura di base di un testo: introduzione, svolgimento, conclusione • convenzione ortografiche: ([k], come in casa e [tβ], come in cena);

<p>contenuti in funzione alla stesura del testo</p> <ul style="list-style-type: none"> • rispettare alcune convenzioni ortografiche • utilizzare i principali segni di interpunzione in modo funzionale alla costruzione del testo • scrivere frasi e semplici periodi curando la morfologia, la concordanza e l'ordine delle parole. 	<p>([k], come in chiaro); ([kw] come in quanto); ([g], come in gara e [dΩ], come in giro); ([g], come in ghiotto) – Opposizione di /k/ - /tβ/ (costa - cera); /g/ - /dΩ/ (gatto - giorno)</p> <ul style="list-style-type: none"> • principali segni di punteggiatura: punto fermo, virgola, punto interrogativo • fondamentali strutture morfosintattiche della lingua italiana: forma delle parole, concordanza soggetto-verbo, nome-aggettivo • principali modi e tempi verbali (indicativo presente, passato prossimo, imperfetto descrittivo, infinito e imperativo) • vocabolario di base • tecniche di ampliamento del patrimonio lessicale (es. campi semantici, da termini generici a termini specifici ...)
<p>Nel produrre testi propri, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compilare moduli con dati anagrafici. • scrivere frasi e periodi semplici curando l'ordine e la concordanza delle parole • scrivere una breve presentazione di sé • scrivere esperienze personali o vissute da altri • scrivere un annuncio per chiedere informazioni, cercare lavoro o casa • scrivere, su modello, il proprio curriculum con notizie essenziali • scrivere brevi testi per il giornale della scuola 	<ul style="list-style-type: none"> • registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della scrittura • caratteristiche principali dei testi considerati • ordine logico dei contenuti di un testo • concetti di introduzione, svolgimento, conclusione
<p>Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • completare frasi o brevi testi con parole mancanti • completare o arricchire testi (ad esempio predisporre una breve conclusione del testo, inserire una descrizione, ...) • riassumere in brevi frasi le informazioni principali di un testo (narrativo o informativo), a partire da domande-guida o da schemi predisposti • riscrivere un breve testo modificando tempi, luoghi, persone 	<ul style="list-style-type: none"> • riassunto di testi affrontati come individuazione degli elementi chiave e eliminazione di quelli secondari • elementi per la redazione di uno schema: informazioni principali, parole chiave

d. Declinazione della competenza: *Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento*

Abilità	Conoscenze
<p><i>Nella riflessione e nella esercitazione sulla lingua lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e utilizzare le principali regole fonologiche e ortografiche • riconoscere e denominare gli elementi di una frase minima • ampliare la frase semplice con elementi di complemento • sperimentare l'uso del verbo nei modi e nei tempi diversi • fare ipotesi sul significato delle parole non conosciute. 	<p><i>E conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • struttura della parola, in particolare fonemi, grafemi, sillabe • convenzione ortografiche: ([k], come in casa e [tβ], come in cena); ([k], come in chiaro); ([kw] come in quanto); ([g], come in gara e [dΩ], come in giro); ([g], come in ghiotto) – Opposizione di /k/ - /tβ/ (costa - cera); /g/ - /dΩ/ (gatto - giorno) • segni di interpunzione (punto fermo, virgola, punto interrogativo) e funzione prosodica e sintattica degli stessi nei testi • principali categorie linguistiche nelle loro linee essenziali: nomi, articoli, aggettivi di alta frequenza (qualificativi, dimostrativi, possessivi), pronomi personali soggetto e complemento (me/te, lui/lei ...), principali verbi regolari nelle tre coniugazioni, verbi di alta frequenza al presente, passato prossimo, imperfetto e futuro, verbi riflessivi (forme di uso frequente, tempi indicati), preposizioni (<i>di, a, da, con</i>) e congiunzioni di uso frequente (<i>e, ma, perché</i>) • sinonimi e contrari a partire dai testi affrontati

STORIA – ASSE STORICO-SOCIALE

a. Declinazione della competenza: *Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato direttamente connesso al presente, tenendo conto anche delle conoscenze pregresse. Utilizzare il metodo storiografico lavorando sulle fonti ed esemplificando i contenuti, con particolare attenzione all'ambito locale*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere i diversi tipi di fonte • utilizzare testi di varia natura (cartacei e multimediali) per ricavare informazioni di tipo storico sulla base di domande guida • collocare i fatti storici studiati in una linea del tempo • utilizzare e comprendere il lessico specifico della storia • collegare le informazioni sul passato con l'esperienza del presente personale propria e degli altri corsisti <p>e per quanto riguarda la storia locale</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare musei, biblioteche, monumenti, luoghi storici presente nel territorio, riconoscendone la funzione di conservazione della memoria • riconoscere nel territorio tracce della storia e comprendere che la storia generale studiata trova riscontro anche nel territorio in cui si vive • utilizzare fonti storiche per pervenire ad un quadro di storia locale 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concetti di traccia, documento, le varie tipologie di fonte (materiale, scritta, orale, iconografica) • alcune semplici tipologie di testo, dal testo multimediale a quello semplificato e schematico, fino ad arrivare a testi scolastici più complessi • principali periodi storici, attraverso concetti chiave e schemi • concetto di periodizzazione • linea del tempo, i concetti di secolo, era e millennio, i concetti di "avanti Cristo" e "dopo Cristo" • lessico storiografico di base • modalità di valorizzazione e l'utilizzo di musei, biblioteche, monumenti e luoghi di interesse storico

b. Declinazione della competenza: *Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze, collegando il tutto con le conoscenze pregresse personali*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere l'organizzazione sociale, politica, culturale ed economica di una civiltà studiata • comprendere l'evoluzione della complessità dei bisogni nei gruppi umani • confrontare alcune civiltà, riconoscendo somiglianze e differenze, anche rispetto alle civiltà dei paesi di provenienza dei corsisti 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • componenti delle società organizzate: <ul style="list-style-type: none"> – vita materiale – economia – organizzazione sociale – politica ed istituzioni – cultura e religione • concetti chiave di: <ul style="list-style-type: none"> – vita materiale – economia – organizzazione sociale – politica ed istituzioni – cultura e religione

c. Declinazione della competenza: *Utilizzare conoscenze ed abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettere in relazione le conoscenze apprese con le informazioni provenienti dai mass media • riconoscere, nella storia di altri popoli narrata dai compagni che provengono da paesi stranieri o studiati, elementi di somiglianza con la propria storia. 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alcuni fenomeni del mondo contemporaneo, legati alla propria esperienza e caratterizzanti la civiltà attuale (es. le migrazioni) • alcuni aspetti essenziali della storia dei paesi di provenienza e del paese di residenza

GEOGRAFIA – ASSE STORICO-SOCIALE

a. Declinazione della competenza: *Leggere l'organizzazione di un territorio utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni geografici*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarsi e muoversi nello spazio, utilizzando semplici carte geografiche • riconoscere ed utilizzare i diversi sistemi di rappresentazione cartografica • rappresentare graficamente in scala spazi vissuti e percorsi noti • riconoscere e leggere vari tipi di carte geografiche • utilizzare gli strumenti multimediali inerenti alla mappatura geografica • riconoscere sulla carta politica le regioni amministrative italiane 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simboli essenziali delle rappresentazioni geografiche (es. colore) • carte geografiche a diversa scala, il planisfero e il globo geografico • carte fisiche, politiche e tematiche • <i>Google maps</i>, navigatore satellitare, simbologie digitali (legende, rilevatore di posizione..) • regioni amministrative italiane

b. Declinazione della competenza: *Partendo dalla analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rilevare i segni della presenza umana nel paesaggio • individuare, se guidato, relazioni tra l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita • partendo dalle proprie esperienze capire le trasformazioni operate dall'uomo sull'ambiente e il loro impatto 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caratteristiche dell'ambiente in cui vive • elementi naturali e antropici del territorio • risorse che hanno favorito l'insediamento umano nel proprio territorio e le loro mutazioni nel tempo

c. Declinazione della competenza: *Conoscere territori vicini e lontani, saperli confrontare cogliendo vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropica, economica, politica, eccetera)*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuare, descrivere gli elementi dei paesaggi italiano e regionali • localizzare su carta i principali "oggetti geografici" fisici ed antropici, in particolare dell'Italia. • localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche ed amministrative 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • principali elementi dello spazio fisico e le loro relazioni con la vita e le attività dell'uomo • caratteristiche principali del paesaggio geografico (italiano), confrontando ambienti diversi: pianura, collina, montagna, mare • regioni italiane, il concetto di capitale, capoluogo e provincia

MATEMATICA – ASSE MATEMATICO

a. Declinazione della competenza: *Utilizzare tecniche e procedure di calcolo anche con riferimento a contesti reali*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eseguire semplici addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, con numeri interi e razionali in forma decimale (massimo 3) • utilizzare le proprietà delle operazioni per eseguire semplici calcoli mentali • utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere concrete situazioni quotidiane • costruire sequenze di operazioni tra numeri naturali a partire da semplici problemi • utilizzare correttamente strumenti e unità di misura 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simbologia • insieme dei numeri naturale e razionali • frazioni (frazioni decimali e frazioni proprie) • relazioni di eguaglianza e disuguaglianza • algoritmi delle quattro operazioni • sistema internazionale di misura

b. Declinazione della competenza: *Conoscere e operare con le figure geometriche soprattutto a partire da situazioni reali*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere, descrivere e confrontare figure piane, cogliendo analogie e differenze e individuandone le proprietà • costruire e disegnare figure geometriche utilizzando correttamente gli strumenti opportuni (riga, squadra) • utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti • disegnare figure sul piano cartesiano • riconoscere figure isoperimetriche ed equiestese • misurare e calcolare perimetro e area di figure piane 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enti geometrici fondamentali (retta, semiretta, segmenti, figure come quadrato, rettangolo e triangolo) • caratteristiche e proprietà di alcune figure piane • scomposizione di poligoni • rette incidenti, parallele e perpendicolari nel piano • perimetri e le aree di figure geometriche piane • unità di misura di lunghezza, di aree e di angoli

c. Declinazione della competenza: *Rilevare dati e sviluppare ragionamenti su dati e rappresentazioni grafiche*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • effettuare misure utilizzando correttamente strumenti e unità di misura • raccogliere e registrare dati • rappresentare dati attraverso tabelle e grafici • leggere e interpretare grafici su domande guida 	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grandezze e l'unità di misura • tabelle e i grafici (istogrammi, aerogrammi, grafico a punti sul piano cartesiano)

d. Declinazione della competenza: *Individuare applicare strategie per la risoluzione di problemi*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">• riconoscere il carattere problematico di un lavoro assegnato, individuando l'obiettivo da raggiungere, sia nel caso di problemi proposti dall'insegnante attraverso un testo, sia all'interno di una situazione problematica• rappresentare in modi diversi (verbali, iconici, simbolici) una situazione problematica• individuare le risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo, selezionando i dati forniti dal testo, le informazioni ricavabili dal contesto e scegliendo gli strumenti che possono essere utili• collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere, scegliendo le operazioni da compiere (operazioni aritmetiche, costruzioni geometriche, grafici)• spiegare la strategia risolutiva adottata	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none">• elementi di un problema• terminologia specifica

SCIENZE – ASSE SCIENTIFICO

a. Declinazione della competenza: *Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">• analizzare, attraverso l'uso dei cinque sensi, oggetti e materiali di uso comune e descrivere le caratteristiche macroscopiche, cogliendo differenze, somiglianze, regolarità• osservare (anche con l'eventuale utilizzo di strumenti), descrivere caratteristiche e proprietà macroscopiche della materia• osservare e descrivere i passaggi di stato della materia, in particolare dell'acqua• rappresentare graficamente esperienze, osservazioni e fenomeni.• produrre documentazione scritta (individuale e collettiva) di esperienze realizzate	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none">• caratteristiche e proprietà di oggetti e materiali di uso comune• acqua, aria, suolo• inquinamento• materie prime: petrolio, gas, carbone• smaltimento dei rifiuti: riciclaggio e riuso

b. Declinazione della competenza: *Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico e abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">• osservare e descrivere caratteristiche macroscopiche di alcuni viventi e non viventi• riconoscere e descrivere, nell'ambiente in cui si vive l'intervento umano	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none">• cicli di vita di alcuni animali e piante, con particolare riferimento al contesto in cui si vive• ecosistemi e ambienti• intervento dell'uomo e trasformazione degli ecosistemi

c. Declinazione della competenza: *Utilizzare le proprie conoscenze per comprendere le problematiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute*

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">• interpretare la piramide alimentare• leggere e capire materiali riguardanti l'educazione alla salute e alla prevenzione finalizzato a promuovere un sano stile di vita	<p>E conosce:</p> <ul style="list-style-type: none">• corretta alimentazione• composizione degli alimenti

4. Accogliere studenti con scolarità interrotta o assente: alcuni suggerimenti per il colloquio e la somministrazione dei test

Maria Pia Betta – Centro EDA Istituto di Istruzione “don Lorenzo Milani”, Rovereto

Umberto Poli – Centro EDA Istituto di Istruzione “Lorenzo Guetti”, Tione

Raffaella Lenzi – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Silvia Dalsant – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Irene Scafati – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Sandra Maria Svaizer – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Nicoletta Donatoni – Centro EDA Istituto di Istruzione “Martino Martini”, Mezzolombardo

4.1 Il Propedeutico

A partire dall'anno scolastico 2017-2018 nel Centro EDA di Rovereto e 2018-2019 in quello di Trento sono stati avviati sperimentalmente i corsi del Propedeutico per gli studenti privi dell'equivalente certificazione conclusiva della Scuola Primaria. Tali corsi hanno la finalità di favorire lo sviluppo ed il consolidamento delle competenze linguistiche e disciplinari di base¹.

Come illustrato nel contributo *Nuovi approcci per lo sviluppo dei saperi e delle competenze con pubblici vulnerabili* della presente pubblicazione, gli apprendenti che frequentano il Propedeutico sono studenti debolmente scolarizzati che difficilmente sarebbero in grado di affrontare il percorso per il conseguimento del titolo conclusivo della Scuola Secondaria di Primo Grado senza una tappa per l'appunto “propedeutica”, che fornisca loro alcuni prerequisiti ed un minimo di autonomia nello studio delle diverse

¹ Il *Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'Educazione degli Adulti in Provincia di Trento* del 18 dicembre 2015, all'art. 8, comma 3 recita: «In assenza della certificazione conclusiva della Scuola Primaria, l'orario complessivo annuale previsto per il primo periodo didattico può essere incrementato fino a un massimo di ulteriori 200 ore, in relazione ai saperi e alle competenze possedute dallo studente; tale quota oraria può essere utilizzata anche per l'alfabetizzazione in lingua italiana degli adulti stranieri, ai fini di quanto previsto all'articolo 7, comma 5, lettera a»; cfr. Provincia autonoma di Trento (2015). *Decreto del Presidente della Provincia 18 dicembre 2015, n. 20-34/Leg. Regolamento sull'assetto organizzativo e didattico dell'educazione degli adulti in provincia di Trento*, B.U. 22 dicembre 2015, n. 51, suppl. n. 6.

discipline.

La presenza di corsisti con *background* scolastici non consolidati o assenti e competenze maturate in contesti informali e non formali rende necessario un ripensamento dell'agire didattico che deve da un lato scoprire, valorizzare e promuovere il portato esperienziale di ogni studente, dall'altro introdurre i saperi e le abilità propri delle attività scolastiche.

Considerata la forte eterogeneità dell'utenza in merito agli obiettivi e alle motivazioni che soggiacciono all'ingresso o al rientro in formazione, si ritiene imprescindibile creare un ambiente accogliente e inclusivo che, partendo dai saperi di ognuno, possa favorire lo sviluppo delle abilità e delle conoscenze necessarie al proseguimento del percorso di studi e professionale.

Il momento dell'accoglienza risulta pertanto determinante, in linea con le indicazioni fornite dai Regolamenti nazionale e provinciale². Deve raccogliere informazioni sull'utente in modo approfondito e adeguato e tenere in considerazione una serie di variabili, quali la scolarizzazione pregressa, se c'è stata, l'esposizione ad un apprendimento di tipo informale, il repertorio linguistico, la conoscenza ed i contesti d'uso dell'italiano.

Il percorso, pur trattando i saperi di base, necessita di un livello di competenza linguistica pari almeno ad un A1 sicuro e consolidato, che permetta di affrontare contenuti sempre più astratti e decontestualizzati attraverso l'adozione di strategie come quelle previste dall'approccio MALP e di azioni di semplificazione e facilitazione dei testi di studio.

Gli obiettivi didattici che il Propedeutico vuole raggiungere e implementare paiono essere:

- il consolidamento delle abilità di base e di studio
- il rafforzamento delle competenze linguistico-comunicative
- lo sviluppo dei prerequisiti logico-matematici.

4.2 Come gestire il colloquio di accoglienza

Il primo momento di accoglienza è dedicato alla raccolta di importanti informazioni relative ai dati dell'apprendente, alla sua storia formativa e linguistica, alle motivazioni sottese al suo rientro in formazione. Queste informazioni si rivelano assai utili al docente ai fini di un orientamento efficace: spesso, infatti, gli adulti che si presentano al Centro EDA richiedono, genericamente, un corso di italiano o di alfabetizzazione funzionale (lingue straniere o informatica). Ad un'indagine competente e più approfondita, tuttavia, emergono bisogni differenziati; di sovente, inoltre, le persone esprimono il desiderio di intraprendere un percorso di studi mai concluso o solamente iniziato, come per esempio quello della SSPG.

L'accoglienza ha lo scopo di «trasformare in motivazione l'atto burocrata-

² Ibid.

tico, che ha portato un adulto a riempire un modulo di iscrizione a scuola»³. In tale ottica, il colloquio iniziale è fondamentale per socializzare ed interagire con lo studente, per far emergere le sue reali necessità e le competenze possedute, per sostenerlo nella scelta di rientrare in formazione che sta compiendo.

È bene ricordare che talvolta gli adulti hanno avuto, in passato, un rapporto negativo con l'istituzione scolastica e abbisognano di tempo per superare l'ansia e fidarsi dell'interlocutore. L'interazione con il docente è anche finalizzata, pertanto, alla creazione di un clima positivo; per questo deve svolgersi possibilmente in un ambiente tranquillo e con tempi adeguati in quanto è un momento fondamentale per instaurare un rapporto di fiducia ed empatia e per spingere l'apprendente a narrare le proprie esperienze.

L'accoglienza è articolata in più momenti:

- a. il primo stabilisce un contatto iniziale e conoscitivo con lo studente e verifica le competenze di ascolto e comprensione, di produzione orale e di interazione tenendo conto dei descrittori della rubrica di colloquio (Materiale di lavoro: *Rubrica di osservazione Italiano - Colloquio*);
- b. il secondo prevede la somministrazione di un test di ingresso per rilevare le competenze linguistiche di lettura e comprensione, di produzione e interazione scritta (vedi *Accertare il livello di competenza in lingua italiana: il test di ingresso di Italiano*) e, nell'ambito matematico, la conoscenza dei numeri, le abilità di calcolo e di risoluzione di problemi (vedi *Misurare le competenze dell'asse matematico*);
- c. il terzo, conclusivo, è finalizzato alla correzione del test e alla restituzione dei risultati al corsista.

Prima del colloquio, in alcuni Centri viene consegnato allo studente il modulo di iscrizione: osservando come lo compila (con o senza ausilio di documenti personali) e rilevando eventuali difficoltà nel completarne le varie parti, il docente inizia a raccogliere alcune informazioni sulla competenza di scrittura della persona che ha davanti.

Per il colloquio vero e proprio, di solito gli strumenti adottati sono i modelli di intervista e di test in uso all'interno dei diversi Centri EDA⁴.

L'intervista si rivela particolarmente adatta all'utenza EDA, poiché «consente [...] di mettere a proprio agio il soggetto che decide di rientrare in formazione, permette di instaurare un dialogo non burocratico né eccessivamente formale e, non da ultimo, supporta lo stato emotivo dell'utente»⁵. Il ricorso all'approccio autobiografico dà modo all'individuo di avvicinarsi

³ L. Albert, V. Gallina e M. Lichtner (1998), *Tornare a scuola da grandi. Educazione degli adulti e rientri scolastici: guida per gli insegnanti* (Milano: Franco Angeli), 77.

⁴ Si veda A. Borri e C. Civettini (a cura di) (2018), *L'Educazione degli Adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro* (Trento: IPRASE).

⁵ C. Civettini, E. Zuin (a cura di) (2018), *L'educazione degli adulti nella Provincia Autonoma di*

globalmente alle proprie esperienze e di «valorizzare ricchezze e complessità dell'esistere»⁶.

Attraverso l'intervista l'utente è chiamato a condividere con il docente la propria biografia linguistica (lingua madre, lingue parlate) e di apprendimento (scolarizzazione nel paese d'origine con frequenza in scuole private e/o religiose, corsi di lingua e/o professionali in Italia, esperienze e conoscenze formali e informali). Il docente, da parte sua, cercherà di capire i bisogni, le motivazioni e gli eventuali progetti futuri dello studente, assumerà un atteggiamento positivo e di rinforzo, parlerà lentamente e userà frasi brevi e termini appartenenti al lessico fondamentale.

Il colloquio ha anche lo scopo di accertare il livello di competenza comunicativa dell'apprendente e, nello specifico, di verificare se sia in grado di esprimersi ed interloquire in italiano in modo sufficientemente adeguato. Poiché a questo stadio di conoscenza della lingua, che il QCER definisce "di contatto", uno straniero non riesce a controllare gli aspetti morfosintattici, nella conduzione del colloquio e nella valutazione dello stesso l'insegnante non porrà attenzione alla sola competenza grammaticale e strutturale, quanto, piuttosto, all'efficacia comunicativa.

Il docente, attraverso una rubrica di osservazione (Materiale di lavoro: *Rubrica di osservazione Italiano - Colloquio*), rileverà la maggiore o minore comprensione delle domande-stimolo dell'intervista e la capacità di interagire in riferimento alle informazioni da dare e/o da chiedere e ai tempi di presa di parola.

Nell'interazione, inducendo la persona, in modo rispettoso e mai invadente, a parlare di sé, l'insegnante potrà anche verificare, avvalendosi di un planisfero, la padronanza dei concetti topologici e le conoscenze geografiche e storico-sociali apprese in modo formale e informale. Ad esempio, avrà modo di accertare se lo studente conosce e sa leggere una cartina, se è in grado di individuare il proprio paese, di riferire informazioni relative alle condizioni socio-economiche del territorio di appartenenza, di individuare relazioni con il territorio d'arrivo.

Al termine del colloquio, inizierà il secondo momento dell'accoglienza, dedicato alla somministrazione dei test, fondamentale per rilevare le competenze nella lingua italiana (vedi *Testare Accertare il livello di competenza in lingua italiana: il test di ingresso di Italiano*) e nella matematica (vedi *Misurare le competenze dell'asse matematico*).

Concluse le prove del test, la correzione verrà effettuata immediatamente – o comunque a breve distanza di tempo – dagli insegnanti che, sulla base dei risultati e dell'esito del colloquio svolto in precedenza, decideranno se l'utente abbia o meno un livello di competenza linguistica e matematica sufficiente e la giusta motivazione per frequentare il Propedeutico.

Trento. *Dai piani di studio ai materiali didattici* (Trento: IPRASE), 116.

⁶ L. Albert, V. Gallina, M. Lichtner (1998), *Tornare a scuola da grandi. Educazione degli adulti e rientri scolastici*, 78.

Qualora l'utente dimostri una competenza troppo fragile o poco adeguata, verrà iscritto ad un corso di italiano.

Dopo qualche settimana e/o mese di scuola, a seguito di un'attenta osservazione del percorso di studi degli studenti e dei risultati conseguiti, sarà possibile prevedere, sulla base dei loro bisogni e delle loro capacità, la frequenza ad altri corsi di italiano per un rinforzo delle abilità legate alla lingua oppure, per alcune discipline, la possibilità di partecipare alle lezioni della SSPG, secondo la logica di flessibilità e personalizzazione propria dei percorsi EDA. Occorre non dimenticare, però, che apprendenti vulnerabili come quelli del Propedeutico necessitano e necessiteranno a lungo - anche nel percorso di SSPG - di un'azione didattica attenta e di un accompagnamento costante nella ricerca delle strategie più consone alla soluzione di problemi, allo svolgimento di compiti ed esercizi, allo studio.

Materiale di lavoro

RUBRICA DI OSSERVAZIONE – ITALIANO Colloquio		
ASCOLTO/INTERAZIONE	Risultato	Osservazioni del docente
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende le domande autobiografiche che l'insegnante pone 	<input type="checkbox"/> Non comprende le domande <input type="checkbox"/> Comprende solo le domande riferite ai dati anagrafici, al luogo di provenienza, all'età <input type="checkbox"/> Sì, comprende le domande	
<ul style="list-style-type: none"> • Risponde alle domande 	<input type="checkbox"/> Non risponde <input type="checkbox"/> Ripete solo le parole dell'insegnante <input type="checkbox"/> Risponde con parole chiave (es. <i>scuola Pakistan</i>) <input type="checkbox"/> Risponde con semplici frasi	
<ul style="list-style-type: none"> • Efficacia comunicativa 	<input type="checkbox"/> Assente <input type="checkbox"/> Essenziale <input type="checkbox"/> Completa	

Fonte: elaborazione personale

4.3 Accertare il livello di competenza in lingua italiana: il test di ingresso di Italiano

Raffaella Lenzi – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Silvia Dalsant – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Irene Scafati – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

La fase di accoglienza che segue all'iscrizione serve a capire le motivazioni che hanno portato lo studente a rientrare in formazione, a descrivere il suo repertorio linguistico e formativo, a esplicitare esigenze

e aspettative, ma anche a ricostruire i saperi e le competenze che lo studente possiede. Le prove di ingresso, che qui si intendono in un'accezione ampia comprendente colloquio e test, mirano a definire il profilo linguistico dell'apprendente e a determinarne il livello di competenza. Offrono all'insegnante una serie di dati che consentono la formazione dei gruppi classe e a evidenziare meglio i bisogni, a selezionare i contenuti di apprendimento e i materiali didattici⁷.

Il test per valutare le competenze di comprensione e produzione scritta (vedi Materiale di lavoro: *Test di ingresso*) deve essere svolto alla presenza dell'insegnante che lo somministra e che farà tutto il possibile per mettere a suo agio lo studente. È molto importante che il docente osservi come l'utente lo affronta: tempi, domande di chiarimento, certezze/incertezze, dubbi. In questo modo si verificano non solo le abilità specifiche oggettive, ma anche le competenze trasversali per risolvere problemi, per relazionarsi con l'insegnante, per gestire i tempi di esecuzione, competenze non sempre consolidate in apprendenti con percorsi scolastici interrotti⁸. L'insegnante avrà l'accortezza di intervenire a richiesta dello studente, nel caso questi riscontrasse specifiche difficoltà.

Il test di italiano si articola in:

- due attività di lettura e comprensione dei testi attraverso esercizi di vero/falso (sì/no) e di scelta multipla;
- due interazioni scritte graduate che consistono nella compilazione di un modulo e nella scrittura di due messaggi telefonici (sms).

Sono previste, inoltre, due produzioni scritte graduate (scrittura di un messaggio al datore di lavoro e una narrazione di azioni svolte nel passato), da somministrare, a discrezione del docente, ad apprendenti che mostrino sicurezza e padronanza nello svolgimento degli esercizi precedenti. Tali produzioni scritte sono finalizzate a rilevare eventuali competenze linguistiche superiori, nonostante una scolarizzazione non consolidata.

La linea tratteggiata posta sotto ogni prova del test suggerisce di somministrare all'utente un esercizio per volta e va nella direzione della personalizzazione della prova.

Per la correzione del test, il docente utilizzerà una rubrica di osservazione (Materiale di osservazione: *Rubrica di lavoro - Italiano - Prove di lettura e di interazione/produzione scritta*).

⁷ Si vedano F. Minuz (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in italiano* (Roma: Carrocci), 134; L. Rocca (2016), "Controllo, verifica e valutazione", in F. Minuz, A. Borri e L. Rocca (a cura di) *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri* (Torino: Loescher), 162.

⁸ A. Borri, F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A2* (Torino: Loescher).

RUBRICA DI OSSERVAZIONE – ITALIANO Prove di lettura e di interazione/produzione scritta		
LETTURA	Risultato	Osservazioni del docente
<ul style="list-style-type: none"> • Legge a voce alta 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Compitando <input type="checkbox"/> Sillabando <input type="checkbox"/> Sì, in modo scorrevole	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende quello che legge 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Comprende solo alcune parole isolate, non sufficienti a cogliere il senso globale del messaggio <input type="checkbox"/> In modo parziale ma sufficiente a cogliere il senso globale del messaggio <input type="checkbox"/> Sì	
INTERAZIONE SCRITTA	Risultato	Osservazioni del docente
<ul style="list-style-type: none"> • Compila un modulo 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Consultando i propri documenti <input type="checkbox"/> Parzialmente <input type="checkbox"/> Sì	
<ul style="list-style-type: none"> • Risponde a semplici messaggi 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Con pochi termini non coerenti <input type="checkbox"/> Con singole parole <input type="checkbox"/> Con frasi strutturate	
ATTIVITÀ AGGIUNTIVA		
<ul style="list-style-type: none"> • Risponde a semplici messaggi 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Con singole parole <input type="checkbox"/> Con frasi strutturate	
<ul style="list-style-type: none"> • Scrive un semplice testo (ad esempio: racconta la tua giornata, scrivi ciò che vedi sotto un'immagine) 	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Solo parzialmente, utilizzando parole-frasi e un vocabolario limitato e inadeguato, caratterizzato da errori ortografici e lessicali tali da inficiare l'efficacia comunicativa <input type="checkbox"/> In modo quasi completo, con frasi semplici ma con alcuni errori lessicali e ortografici, con sufficiente/discreta efficacia comunicativa <input type="checkbox"/> In modo completo o quasi, con frasi semplici e strutturate arricchite da qualche espansione, un lessico pertinente al contesto, ma con sporadici errori di ortografia, con buona efficacia comunicativa	

Fonte: elaborazione personale

4.3.1 Materiali di lavoro – Test di ingresso di Italiano

Raffaella Lenzi – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Silvia Dalsant – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Irene Scafati – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

LETTURA

LEGGI IL TESTO. IL TESTO PARLA DI GIULIA



MI CHIAMO GIULIA, HO 21 ANNI E SONO ITALIANA.

LA MATTINA MI ALZO ALLE 6:00 E FACCIO SUBITO COLAZIONE. BEVO UNA TAZZA DI CAFFÈ E MANGIO FETTE DI PANE CON IL BURRO E LA MAR-MELLATA.

POI FACCIO UNA DOCCIA E MI VESTO.

ESCO DI CASA ALLE 8:00 E VADO AL LAVORO IN OSPEDALE.

ALLA FINE DELLA GIORNATA TORNO A CASA E ASCOLTO MUSICA.

RISPONDI. SEGNA CON UNA X SÌ SE LA RISPOSTA È VERA, NO SE LA RISPOSTA È FALSA.

GIULIA HA QUARANTA ANNI.	Sì	NO
GIULIA SI ALZA ALLE 8:00.	Sì	NO
A COLAZIONE MANGIA BISCOTTI.	Sì	NO
GIULIA VA A SCUOLA.	Sì	NO
GIULIA ALLA SERA ASCOLTA MUSICA.	Sì	NO

✂

LETTURA

LEGGI IL MESSAGGIO TELEFONICO E SCEGLI LA RISPOSTA CORRETTA.

1. **Chi scrive il messaggio?**

- a) Karim
- b) Adil
- c) Reda

2. **A che ora è l'appuntamento?**

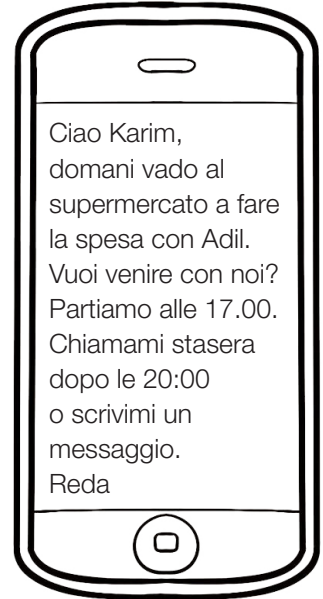
- a) Alle 20:00
- b) Alle 9:00
- c) Alle 17:00

3. **Dove vanno?**

- Al supermercato
- Al ristorante
- In pizzeria

4. **Karim a che ora può chiamare?**

- a) Alle 17:00
- b) Domani
- c) Dopo le 20:00



☞

SCRITTURA

COMPILA IL MODULO

MODULO DI ISCRIZIONE AL CORSO DI ITALIANO

COGNOME: _____

NOME: _____

DATA DI NASCITA: _____

LUOGO DI NASCITA: _____

NAZIONALITÀ: _____

INDIRIZZO IN ITALIA: _____

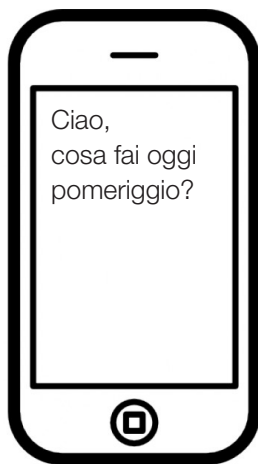
DATA _____ **FIRMA** _____



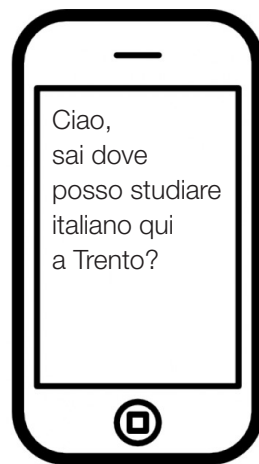
SCRITTURA

RISPONDI AI MESSAGGI

1



2



1. _____

2. _____

✂ _____

SCRITTURA – ESERCIZIO AGGIUNTIVO

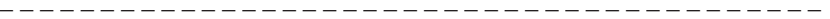
OGGI NON PUOI ANDARE A LAVORARE. SCRIVI UN MESSAGGIO AL TUO DATORE DI LAVORO.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



SCRITTURA – ESERCIZIO AGGIUNTIVO

RACCONTA LA TUA GIORNATA DI IERI



4.4 Misurare le competenze dell'asse matematico

Sandra Maria Svaizer – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Nicoletta Donatoni – Centro EDA Istituto di Istruzione “Martino Martini”, Mezzolombardo

4.4.1 Premessa

Dopo aver sondato le competenze in lingua italiana, si ritiene necessario occuparsi anche della valutazione delle competenze nell'asse logico-matematico. Si tratta di un imprescindibile punto di partenza per ipotizzare poi un organico percorso di sviluppo delle stesse. Poiché il Propedeutico è rivolto a coloro che hanno frequentato la scuola nel loro paese di origine in modo molto marginale e non completo, recuperare i “fatti matematici di base” non è semplice se non sono state attivate le modalità di intuizione logica, le abilità di calcolo e le strategie di risoluzione di problemi nell'infanzia. È altresì vero, però, che molto spesso adulti con una scolarizzazione limitata hanno maturato competenze matematiche e di *problem solving* in attività di vita e in esperienze lavorative.

Il compito di questa fase dell'accoglienza è proprio quello di far emergere le conoscenze e le competenze spesso non strutturate per poi costruire il percorso formativo più adeguato alle esigenze dei corsisti.

Avviare un processo di scoperta e sviluppare il desiderio di crescita cognitiva nell'asse matematico-scientifico deve indurre lo studente a prendere coscienza delle proprie capacità e portarlo a superare il timore dell'errore; per fare ciò è indispensabile creare un ambiente emotivo sereno.

Il “fare” manualmente può essere di aiuto anche in situazioni di scarsa comprensione della lingua italiana e può permettere all'insegnante di comprendere il reale livello di competenza degli apprendenti. La capacità iniziale di affrontare correttamente gli algoritmi di calcolo andrà verificata permettendo di utilizzare qualsiasi tecnica purché corretta, anche perché la matematica, nonostante «la sua considerazione di “universalità”, è fortemente connessa con il contesto culturale in cui si situa ed in cui si è sviluppata»⁹.

4.4.2 Il test d'ingresso

Per evitare un eccessivo appesantimento, sia nei contenuti che nei tempi, il test di ingresso consiste in una breve batteria di immagini con crescente grado di difficoltà. È pertanto, per scelta, scarno ed essenziale nell'uso della lingua scritta in quanto riporta solo tre semplici domande a cui si chiede di rispondere oralmente in modo discorsivo. L'obiettivo primario è, infatti, da un lato mettere il corsista a proprio agio e mantenere un clima

⁹A. Ramploud, *Spaesamenti*, in <http://ida.loescher.it/spaesamenti.n4809>.

sereno anche durante il test, dall'altro consentire all'insegnante di rilevare se e come l'utente sia in grado di:

- orientarsi nelle richieste (con più o meno rapidità e sicurezza)
- eseguire semplici algoritmi di calcolo
- motivare le scelte fatte
- effettuare ulteriori riflessioni e collegamenti
- arrivare a deduzioni e semplici inferenze.

Per testare le competenze matematiche (conoscenza dei numeri, calcolo e risoluzione di problemi), il docente potrà utilizzare carte dei numeri, segni di operazioni e altro materiale per compiere operazioni e risolvere semplici problemi. Anche per l'osservazione/valutazione delle competenze è predisposta una Rubrica di osservazione (Materiale di lavoro *Rubrica di osservazione – Matematica*).

Per somministrare il test di ingresso di matematica finalizzato alla valutazione delle conoscenze dell'apprendente con scarso pregresso scolastico si consiglia la seguente *checklist*:

- Preparare le "carte dei numeri e dei simboli", possibilmente plastificate;
- Accertarsi che l'apprendente sappia esprimersi in italiano ed, eventualmente, accettare che pronunci i numeri anche in francese o inglese;
- Mostrare dapprima i numeri fino al 10 e farli riordinare dal minore al maggiore;
- Mostrare coppie di numeri e chiedere il confronto in relazione ai concetti di $>$ e $<$;
- Mostrare alcuni numeri non consecutivi e farli riordinare in senso crescente e decrescente;
- Mostrare cifre singole e combinarle in modo diverso per capire se lo studente conosce il valore "della posizione" delle cifre in un numero / es. proporre le cifre 2 e 5 e valutare se coglie i diversi valori di 25 e 52;
- Mostrare numeri fino al 20/30 e procedere come sopra;
- Mostrare alcune coppie di numeri entro il 10 e richiedere, mostrando i segni $-$ e $+$, di eseguire addizioni e sottrazioni a mente;
- Mostrare 3 numeri a una cifra e chiedere di eseguire un'addizione e osservare se l'allievo/a utilizza qualche proprietà o strategia di calcolo a mente;
- Chiedere di formare il numero 10 in vari modi;
- Proporre alcuni numeri a due cifre e, mettendo a disposizione carta e penna, verificare se l'utente sa eseguire l'algoritmo di calcolo di addizioni e sottrazioni. Valutare se sa operare in qualche modo riporti e prestiti (osservare se possiede qualsiasi tipo di strategia);
- Mostrare il segno della moltiplicazione o la struttura "a caselle arabe" e valutare se conosce l'operazione di addizione ripetuta o se opera con schieramenti
- Mostrare il segno di diviso o la struttura a "croce" con una coppia di numeri oppure mostrare una piccola quantità di oggetti (per esempio 10/12 cara-

melle) e valutare se sa spartire;

- Mostrare il simbolo dell'euro € associato a numeri e concretizzare con semplici situazioni di vissuto quotidiano;
- Mostrare, se lo studente pare molto sicuro, il simbolo di percentuale %

RUBRICA DI OSSERVAZIONE – MATEMATICA		
	Risultato	Osservazioni del docente
		es. tempi, termini informali o specifici, tipo di aiuto fornito, verificare se sa nominare numeri e simboli nella lingua di origine (francese, inglese ...)
NUMERI		
<ul style="list-style-type: none"> Riconosce i simboli numerici: <ul style="list-style-type: none"> utilizzando cartellini con i numeri da 1 a 500 e i simboli delle operazioni, chiedere allo studente di leggere alcuni numeri (<i>graduare in relazione alle capacità dimostrate</i>). 	<input type="checkbox"/> non sa nominare i numeri <input type="checkbox"/> sa nominare i numeri parzialmente <input type="checkbox"/> sa nominare tutti i numeri	
	<input type="checkbox"/> non riconosce i simboli <input type="checkbox"/> riconosce parzialmente i simboli <input type="checkbox"/> riconosce tutti i simboli proposti	
<ul style="list-style-type: none"> Confronta i numeri: <ul style="list-style-type: none"> utilizzando cartellini con i numeri da 1 a 500, confrontare e ordinare i numeri (<i>graduare in relazione alle capacità dimostrate</i>) -. 	<input type="checkbox"/> non sa confrontare numeri <input type="checkbox"/> sa confrontare parzialmente i numeri <input type="checkbox"/> sa confrontare e ordinare i numeri	
CALCOLA		
<ul style="list-style-type: none"> Svolge, utilizzando il materiale predisposto: <ul style="list-style-type: none"> Addizioni Sottrazioni Moltiplicazioni 	<input type="checkbox"/> non sa eseguire addizioni <input type="checkbox"/> sa eseguire addizioni a mente o in colonna <input type="checkbox"/> non sa eseguire sottrazioni <input type="checkbox"/> sa eseguire sottrazioni a mente o in colonna <input type="checkbox"/> non sa eseguire la moltiplicazione <input type="checkbox"/> sa eseguire moltiplicazioni a mente o per iscritto	
RICONOSCE E RISOLVE PROBLEMI		
<ul style="list-style-type: none"> Risolve problemi legati al vissuto quotidiano 	<input type="checkbox"/> non sa utilizzare correttamente i dati e non sa scegliere l'operazione adatta <input type="checkbox"/> sa utilizzare i dati e sa scegliere l'operazione adatta	

Fonte: elaborazione personale

Riferimenti bibliografici

- Albert, L., V. Gallina, e M. Lichtner (1998). *Tornare a scuola da grandi. Educazione degli adulti e rientri scolastici: guida per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Borri, A., e C. Civettini (a cura di) (2018). *L'Educazione degli Adulti in Trentino. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*. Trento: IPRASE.
- Borri, A., F. Minuz, L. Rocca e C. Sola (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A2*. Torino: Loescher.
- Civettini, C., ed E. Zuin (a cura di) (2018), *L'educazione degli adulti nella Provincia Autonoma di Trento. Dai piani di studio ai materiali didattici* (Trento: IPRASE). 116.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in italiano*. Roma: Carrocci.
- Rocca, L. (2016). "Controllo, verifica e valutazione." In *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, a cura di F. Minuz, A. Borri, L. Rocca. Torino: Loescher.
- Ramploud, A. *Spaesamenti*; <http://ida.loescher.it/spaesamenti.n4809>.

5. Alcune indicazioni per la valutazione del percorso

Raffaella Lenzi - Centro EDA Liceo "Antonio Rosmini", Trento

Silvia Dalsant - Centro EDA Liceo "Antonio Rosmini", Trento

Irene Scafati - Centro EDA Liceo "Antonio Rosmini", Trento

Alessandro Borri - CPIA Montagna, Castel di Casio

Clara Benazzoli - Centro EDA Istituto di Istruzione "don Lorenzo Milani", Rovereto

5.1 Il test finale dell'asse dei linguaggi

In relazione al test conclusivo del Propedeutico, nei Centri EDA sono invalse prassi diverse. Presso alcuni Centri gli apprendenti sono sottoposti ad un test di lingua che verifica le competenze raggiunte nelle quattro abilità e propone contenuti afferenti sia al lavoro svolto in aula, sia a situazioni comunicative; presso altri Centri, invece, il percorso si conclude con una prova di lingua i cui contenuti riprendono prevalentemente – o esclusivamente – temi e situazioni del quotidiano. Vi sono Centri, infine, nei quali gli studenti svolgono, al termine del percorso, ulteriori prove scritte disciplinari.

Si riportano a seguire due diverse tipologie di test, il primo dettagliatamente descritto nella struttura e nei contenuti, benché non allegato, il secondo completo degli esercizi ed introdotto da spiegazioni inerenti alle scelte operate. tali test non propongono prove sui contenuti disciplinari di storia, geografia, scienze e limitano (o evitano) gli esercizi di comprensione della lettura costruiti su testi relativi alle materie di studio. Ciò risponde all'obiettivo specifico di valutare mediante prova scritta le competenze raggiunte soltanto nella lingua italiana e nella matematica, e non quelle disciplinari.

TEST D'USCITA DI LINGUA ITALIANA – 1

Raffaella Lenzi, Silvia Dalsant, Irene Scafati

Il test d'uscita da somministrare alla fine del percorso, costituito da quattro parti, è così strutturato:

1. Ascolto: 2 prove
 - a. La biografia di una persona con esercizio sì/no
 - b. Sette dialoghi c/o vari servizi (posta, ospedale, questura, scuola,

- CUP ...) con esercizio a scelta multipla
2. Lettura: 2 prove
 - a. Testo riguardante l'Italia con test a scelta multipla o sì/no
 - b. Biografia di una persona con diversi eventi della sua vita in disordine da collocare sulla linea del tempo
 3. Produzione scritta: 2 prove
 - a. Presentazione personale
 - b. Testo guidato (es. mail di risposta ad una richiesta)
 4. Produzione orale: un colloquio faccia a faccia
 - a. Presentazione di un elaborato multidisciplinare
 - b. Esposizione di un'esperienza positiva del percorso svolto
 - c. Ipotesi e prospettive per il futuro

Al test completo viene assegnato un valore di 100 punti; ad ogni parte 25 punti. Il test è superato con un risultato pari o superiore agli 80 punti.

Si suggerisce di somministrare il test alla presenza di due docenti: uno interno e uno esterno al gruppo classe.

A nostro avviso, il superamento del test dovrebbe consentire il rilascio all'apprendente di un Certificato che dia accesso diretto all'anno successivo, per conseguire il Diploma conclusivo del Primo ciclo d'istruzione. Tale Certificato potrebbe essere strutturato sulla base di una "valutazione globale" espressa secondo la scala seguente: insufficiente, sufficiente, discreto, buono, distinto, ottimo.

TEST D'USCITA DI LINGUA ITALIANA – 2

Alessandro Borri, Clara Benazzoli

Il test conclusivo del Propedeutico qui presentato verifica le competenze acquisite dagli apprendenti nelle abilità prettamente legate alla dimensione scolastica e di studio, vale a dire la comprensione della lingua scritta e la produzione scritta e orale, competenze peraltro richieste nella prova di ammissione al percorso di Primo livello.

Il test, che nei contenuti rispecchia argomenti affrontati in classe durante il percorso di italiano (nello specifico la descrizione di una persona e di una situazione di vita di classe), è composto da esercizi posti in ordine di difficoltà, secondo i dettami della letteratura scientifica d'ambito in relazione alle classi ad abilità differenziate¹.

Il primo compito richiede la comprensione globale di un testo scritto attra-

¹ Per la stratificazione dei compiti si vedano F. Caon (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà* (Torino: UTET), 65-70; B. D'Annunzio (2016), "Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD," F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate* (Torino: Loescher).

verso esercizio vero/falso e non implica l'uso della scrittura; il successivo, una seconda comprensione di un testo scritto, propone alcune domande aperte che chiedono di ricavare informazioni esplicite e di riscriverle con frasi semplici e strutturate. Il terzo compito è una produzione scritta guidata, a partire da informazioni date; l'ultimo una produzione scritta su traccia. Conclude la prova una produzione orale monologica su traccia a partire da immagini date.

A seguire, sono riportati i criteri di valutazione e le modalità di attribuzione dei punteggi.

NOME _____ DATA _____

**TEST DI USCITA CORSO PROPEDEUTICO
ITALIANO**

1. Prova di comprensione scritta

Leggi il testo. Il testo parla di Amilca.

Mi chiamo Amilca, vengo dal Mozambico e ho 50 anni. Sono in Italia da 15 anni e ora ho la cittadinanza italiana. Ho sempre lavorato come badante, prima in una famiglia di Bolzano per quattro anni, poi per 5 anni in una famiglia di Riva del Garda.

Da un anno sono senza lavoro e sono in cerca di un posto di lavoro come badante in provincia di Trento.

Sono una persona precisa e non ho problemi di orario: ho molta elasticità per gli orari di lavoro.

Ho anche la patente di guida e la macchina.

Sono disponibile fin da subito ad iniziare a lavorare.

Il mio numero di cellulare è 3369875241.

Amilca

Leggi le frasi. Segna con una X se le frasi sono vere (VERO) o false (FALSO). Segui l'esempio.

	VERO	FALSO
<i>Es. Amilca è una donna</i>	x	
<i>Amilca è di Rovereto</i>		x
1. Amilca ha cittadinanza mozambicana		
2. Amilca vive in Italia da più di 10 anni		
3. Amilca ha lavorato prima a Bologna, poi a Trento		
4. Amilca ha sempre lavorato come infermiera		
5. Amilca ora è disoccupata		
6. Amilca cerca lavoro in tutta Italia		
7. Amilca cerca lavoro come segretaria		
8. Amilca non guida la macchina		
9. Amilca è disponibile a cominciare fin da subito il nuovo lavoro		
10. Per contattare Amilca bisogna scrivere una e-mail		

Leggi il testo. Il testo parla di Ricardo.

Ricardo è un ragazzo messicano, di Cancùn. Ha 28 anni e da tre anni vive in Italia. Studia la lingua italiana a Perugia. Sua nonna, la madre di suo padre, è italiana, di Napoli. Ricardo vuole studiare l'italiano proprio per questo: vuole parlare bene con i suoi parenti. Ricardo è venuto tante volte in Italia da bambino: a Napoli ha ancora molti parenti. Ricardo conosce bene i parenti napoletani e parla con loro su Skype, a volte in italiano, a volte in inglese.

Da quando vive in Italia, va a Napoli dai suoi parenti tutti gli anni, in agosto. Ricardo durante le lezioni resta a Perugia e studia.

A luglio Ricardo va a Milano, a casa dei suoi cugini Juan e Ines. Loro lavorano in un bar-ristorante, in cucina, e Ricardo molte volte lavora insieme a loro. Ricardo fa il cameriere al bar. Dopo cena non lavora: va a casa e studia.

Il suo sogno è restare in Italia e fare la guida turistica.

Rispondi alle domande sul testo. Scrivi frasi complete. Segui l'esempio.

Es. Quanti anni ha Ricardo?

Ricardo ha 28 anni.

1. Da dove viene Ricardo?

2. Da quanto tempo Ricardo vive in Italia?

3. La nonna di Ricardo è messicana?

4. Perché Ricardo studia l'italiano?

5. Dove va Ricardo a luglio?

6. Ricardo studia a Perugia in agosto?

7. Che lavoro fa Ricardo a Milano?

8. Qual è il sogno di Ricardo?

4. Prova di produzione orale

Guarda le immagini e rispondi oralmente alle seguenti domande.

- Che cosa vedi?
- In quale luogo siamo?
- Ti piace questo luogo?
- Che cosa fanno le persone?
- Aggiungi altre informazioni



CRITERI PER LA CORREZIONE DEL TEST FINALE DI ITALIANO DEL CORSO PROPEDEUTICO E GRIGLIA DI CORREZIONE

Gli indicatori per la correzione degli esercizi di scrittura e della produzione di testi scritti continui sono²:

1. pertinenza con quanto richiesto dalla traccia;
2. sviluppo dei contenuti e organizzazione logica degli stessi;
3. coerenza interna al testo (solo per la valutazione dei testi continui);
4. efficacia comunicativa garantita dall'uso di nomi, verbi, aggettivi tra loro coerenti dal punto di vista semantico;
5. precisione lessicale per il lessico fondamentale o di alto uso;
6. completezza delle frasi e dei periodi sintatticamente semplici;
7. correttezza d'uso dei connettivi fondamentali (congiunzioni coordinative *e, ma*; preposizioni *di, a, da, con*) all'interno delle frasi;
8. correttezza morfologica in relazione al livello linguistico raggiunto;
9. correttezza ortografica (in relazione alle lingue di provenienza dei corsisti)
10. correttezza d'uso della punteggiatura (limitatamente a virgola, punto fermo, punto interrogativo)³.

I criteri per la correzione sono i seguenti:

1. per la comprensione, si assegna un punto per ogni item;
2. per la scrittura, si considerano tutti gli esercizi di scrittura proposti, dalle risposte a domande aperte al testo di scrittura; si assegnano punteggi osservando se nel testo sono presenti i fondamentali elementi citati sopra; si assegna 1 punto per ciascuno degli elementi indicati, fermo restando che le abilità pertinenza ed efficacia comunicativa sono da considerarsi dirimenti per studenti la cui competenza in lingua italiana si forma innanzitutto attraverso l'esercizio dell'oralità, dalla quale spesso suoni/segni, lessico, strutture morfologiche e sintattiche si trasferiscono per automatismo alla scrittura;

² Gli indicatori per la valutazione dei testi continui e delle prove plurime e la griglia qui proposta riprendono, con alcune variazioni in relazione al livello linguistico del Propedeutico, informazioni e raccomandazioni contenute nel *Vademecum per l'Esame conclusivo di primo ciclo EDA della Provincia Autonoma di Trento* elaborato da gruppi di lavoro disciplinari coordinati da Elvira Zuin, Cristiana Bianchi e Catia Civettini di IPRASE e inviato ufficialmente ai Dirigenti Scolastici dei Centri EDA della P.A.T in data 20 aprile 2018. Per approfondire si veda C. Civettini ed E. Zuin (a cura di) (2018), *L'educazione degli adulti nella Provincia autonoma di Trento. Dai Piani di Studio ai materiali didattici* (Trento: IPRASE).

³ «Non si propone il criterio generale "correttezza sintattica", in quanto si ritiene più utile articolarlo negli elementi più significativi per il settore EDA, quali sono la completezza delle frasi (nelle frasi devono essere presenti il verbo e i suoi argomenti, nei periodi collegamenti corretti), l'uso dei connettivi e della punteggiatura». Dal *Vademecum, L'esame di terza SSPG EDA. La prova scritta relativa alle competenze di italiano*, E. Zuin (a cura di), p. 3, nota 7, ricompreso in C. Civettini ed E. Zuin (a cura di) (2018), *L'educazione degli adulti nella Provincia autonoma di Trento. Dai Piani di Studio ai materiali didattici* (Trento: IPRASE), 137.

3. per la produzione orale (Descrizione di immagini), si valuterà la produzione in base a:

- Competenza lessicale __ /3
- Competenza grammaticale __ /3
- Competenza sociolinguistica __ /3
- Competenza fonetica __ /1

La valutazione complessiva della prova dovrà esprimere la sintesi tra le diverse prove, quello della comprensione e produzione scritta e quello della produzione orale.

5.2 Il test finale dell'asse matematico

Sandra Maria Svaizer – Centro EDA Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Nicoletta Donatoni – Centro EDA Istituto di Istruzione “Martino Martini”, Mezzolombardo

Per redigere il test finale di matematica si sono tenute presenti le competenze previste dai Piani di studio del Propedeutico per l'asse matematico. Gli obiettivi contemplati nel test corrispondono alle seguenti quattro aree:

- Numeri e procedure di calcolo
- Spazio e figure geometriche
- Sistemi di misura
- Relazioni, dati e previsioni

Nelle intenzioni di chi scrive, questo test, se superato, consente di accedere direttamente al percorso di scuola media.

Anche qui, come nella prova di ingresso, si è cercato di ridurre al minimo l'inferenza della lingua per restare il più possibile ancorati al solo ambito dei concetti matematici.

Particolare attenzione è rivolta all'individuazione e all'applicazione di strategie per la soluzione di problemi.

I quesiti sono numerosi, in quanto esplorano parecchi settori del sapere matematico, ma brevi, di tipologia varia e non legati tra loro in modo tale che la mancata soluzione di uno non comprometta la prosecuzione della verifica.

È chiaro che si tratta di una proposta di test che nasce dalla sperimentazione d'aula.

Questo test è stato somministrato al gruppo di apprendenti partecipanti al Propedeutico con esiti molto positivi anche nei tempi di esecuzione (tra i 40 e i 90 minuti).

A corredo del test la griglia di correzione.

NOME _____ DATA _____

TEST DI USCITA CORSO PROPEDEUTICO - MATEMATICA

1. COMPLETA LA TABELLA DOPO AVER OSSERVATO L'ESEMPIO

NUMERO	unità di migliaia	centinaia	decine	unità
Una unità di migliaia e diciotto unità	1	0	1	8
Otto centinaia e tre unità				
Cinque unità di migliaia, nove decine e cinque unità				
Quindici centinaia e ventitre unità				
Tre unità di migliaia e dodici decine				

2. SEGNA GLI ERRORI E CORREGGI I RISULTATI

- $5 + 1 = 6$
 $3 - 3 = 1$
 $0 + 10 = 0$
 $7 - 0 = 7$
 $1 + 3 = 3$
 $1 \times 5 = 6$

3. SCRIVI IN ORDINE CRESCENTE I SEGUENTI NUMERI (DAL PICCOLO AL GRANDE)

1100 1009 9900 1190 9091 1900

.....

4. OSSERVA QUESTA SEQUENZA DI NUMERI

→	→	→	→	→	
346	354	362	370	378	386

Cosa devi mettere al posto della freccia?

A. + 7

B. + 6

C. + 8

D. + 5

5. VERO O FALSO

	VERO	FALSO
$15,03 > 15,3$		
$21,8 = 21,80$		
$30,05 < 30,50$		
$9,2 > 9,201$		
$12,4 = 1,24$		
$1,18 < 1,183$		

6. RISOLVI QUESTE ESPRESSIONI

$$[(45 - 7 \times 3) - (14 : 2 + 3)] - (24 - 2 \times 5) =$$

$$\{32 - [(12 + 9 \times 2) - (5 + 16)]\} - (8 + 5 \times 3) =$$

7. CALCOLA A MENTE

$7 \times 8 =$	$23 \times 10 =$
$83 + 7 =$	$7800 : 10 =$
$15 + 15 =$	$456 : 100 =$
$75 - 15 =$	$23,12 \times 10 =$
$25 \times 2 =$	$1,45 \times 1000 =$
$18 : 3 =$	$2300 : 1000 =$
$4 \times 11 =$	$16,21 \times 100 =$
$17 - 9 =$	$2,88 \times 100 =$
$8 : 1 =$	$13,2 : 100 =$
$54 : 9 =$	$7534,2 : 1000 =$

10. FORMA L'INTERO

$$2/6 + \dots = 6/6 = 1$$

$$1/5 + \dots =$$

$$80/100 + \dots =$$

$$8/3 + \dots =$$

11. QUAL È IL PREZZO FINALE ?

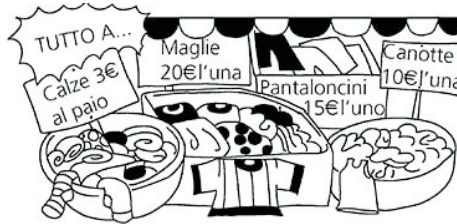


PREZZO INTERO 2000 €

SCONTO : 25 %

.....

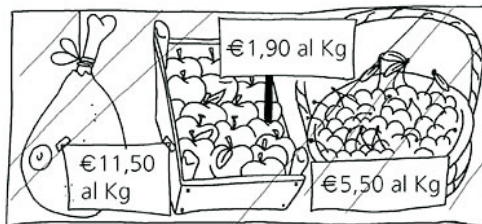
12. OSSERVA L'IMMAGINE E POI RISOLVI



Al mercato Maria compera 2 paia di calze, 2 maglie e 5 canotte. Se paga con una banconota da 100 euro, quanto riceve di resto?

.....

13. OSSERVA L'IMMAGINE E POI COMPLETA LA TABELLA



	2 Kg	10 Kg	5Kg
Prosciutto			
Mele			
Ciliegie			

14. DURANTE UNA PASSEGGIATA IN MONTAGNA ERIKA E GIOVANNI ARRIVANO A UN BIVIO E TROVANO QUESTE INDICAZIONI.



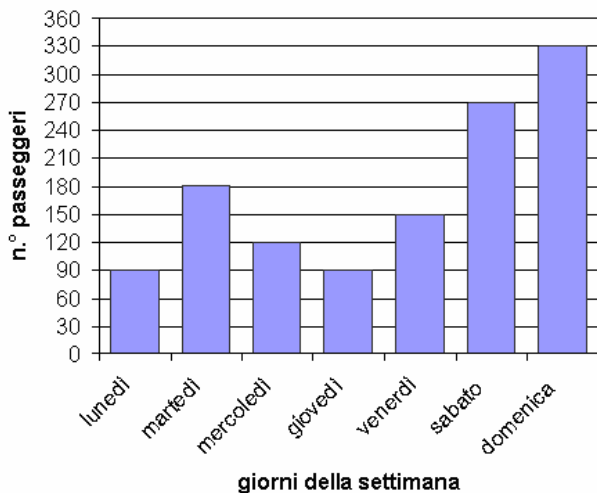
Per andare dal rifugio del Montanaro al passo del Mandriano **quanti chilometri** sono?

- A.3,5 B.5 C.6 D.1,5

Quanti metri sono?

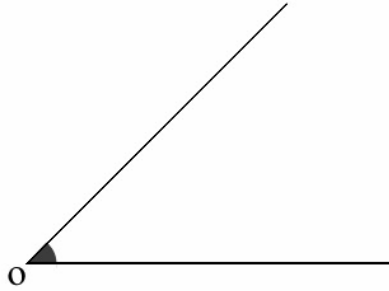
15. IL SEGUENTE GRAFICO RAPPRESENTA IL NUMERO DI PERSONE CHE HANNO USATO L'AUTOBUS DI LINEA LA SCORSA SETTIMANA. QUANTI SONO STATI IN TUTTO I PASSEGGERI NEL FINE SETTIMANA (SABATO E DOMENICA)?

Passeggeri della linea turistica la scorsa settimana



- A. 600 B. 750 C. 900 D. 1230

16. QUANTO MISURA, ALL'INCIRCA, L'ANGOLO SEGUENTE?



- A. 5° B. 45 C. 90° D. 110°

17. IN QUALE FIGURA IL SEGMENTO TRATTEGGIATO CORRISPONDE ALL'ALTEZZA?

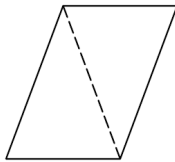


Figura 1

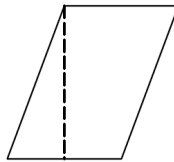


Figura 2

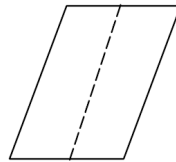


Figura 3

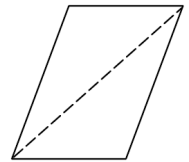
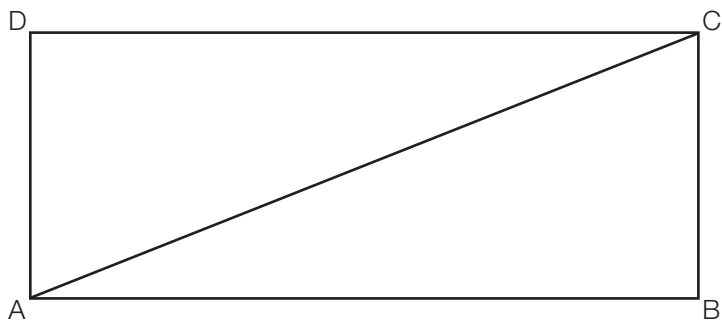


Figura 4

Nella figura ...

- A. 1 B. 2 C. 3 D. 4

18. RISOLVI IL SEGUENTE PROBLEMA



$AB = 150 \text{ cm}$

$BC = 45 \text{ cm}$

$P =$ _____

A rettangolo = _____

A triangolo = _____

TABELLA PER LA VALUTAZIONE

Numero esercizio	esatto	1-2 errori	2-5 errori	prove
1.	2 punti	1 punto		
2.	2 punti	1 punto		
3.	2 punti			
4.	1 punto			
5.	2 punti	1 punto		
6.	4 punti	2 punti		
7.	4 punti	3 punti	1 punto	
8.	2 + 2 + 3 + 2 punti			1 punto in più per ogni prova esatta
9.	2 punti	1 punto		
10.	2 punti	1 punto		
11.	2 punti			
12.	2 punti			
13.	3 punti	2 punti	1 punto	
14.	2 punti			
15.	1 punto			
16.	1 punto			
17.	2 punti			
18.	2 punti	1 punto		
totale	45 punti			+ 4 punti

Riferimenti bibliografici

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Civettini, C., e E. Zuin (a cura di) (2018). *L'educazione degli adulti nella Provincia autonoma di Trento. Dai Piani di Studio ai materiali didattici*. Trento: IPRASE.
- D'Annunzio, B. (2016). "Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD." In *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, a cura di F. Caon. Torino: Loescher.

6. Il lapbook: una proposta metodologica “a mediazione sociale” per le classi ad abilità differenziate dell’EDA

Clara Benazzoli – Centro EDA Istituto di Istruzione “don Lorenzo Milani”, Rovereto

6.1 Le CAD del Propedeutico: problematicità ed esigenze metodologiche e didattiche

Il Propedeutico è una realtà scolastica particolare, come Alessandro Borri ha ben evidenziato¹. Le classi dei Centri EDA trentini e del CPIA “Montagna” di Castel di Casio, oggetto delle osservazioni sperimentali e delle riflessioni di cui si tratta in queste pagine, sono Classi ad Abilità Differenziate (CAD) caratterizzate dalla pluralità – di provenienze, di esperienze, di *background* culturali, di intelligenze, di bisogni e motivazioni, di ritmi e stili di vita e di apprendimento, ... – e dalla multidimensionalità dei singoli individui in relazione alle loro identità personali e linguistiche.

L’esigenza di qualificarsi – o riqualificarsi – professionalmente in un paese diverso dal proprio, motore principale dell’ingresso nel mondo scolastico dell’utenza di origine straniera, comporta nei Centri EDA l’aumento della richiesta di istruzione formale, i cui attestati e diplomi costituiscono un punto di riferimento importante e immediatamente spendibile. L’istruzione, tuttavia, non è finalizzata soltanto all’ottenimento del titolo di studio, ma anche e soprattutto allo sviluppo e/o al potenziamento di quelle competenze e abilità concettuali, procedurali e di prestazione che rendono le persone capaci a tutti gli effetti di esercitare, nel Paese di accoglienza, una cittadinanza attiva e consapevole. A fronte di ciò, *literacy*, *numeracy*, *problem solving* e *lifeskills* degli apprendenti, parziali e non consolidate e spesso acquisite in contesti informali, situazionali e lavorativi, necessitano di attenzioni particolari da parte dei docenti e di metodologie didattiche efficaci.

È comunemente riconosciuta, nell’andragogia, la necessità di avvalersi di modalità di lavoro basate sull’approccio esperienziale e capaci di valorizzare i saperi derivati da vissuti concreti². È altresì fondamentale ampliare

¹ Si veda, in particolare, il contributo di A. Borri, *Nuovi approcci per lo sviluppo delle competenze e dei saperi con pubblici vulnerabili*, al Capitolo 2 del presente lavoro.

² M. Knowles (1997), *Quando l’adulto impara: Pedagogia e andragogia* (Milano: Franco Angeli).

e sviluppare l'enciclopedia del mondo degli studenti in relazione a conoscenze e competenze specificamente radicate nella cultura della nazione e del territorio ospitante, funzionali alle esigenze di studio e professionali e ad una migliore integrazione³.

L'azione didattica, in particolare quella rivolta agli adulti, non può prescindere nemmeno dall'attenzione alle differenze di natura pragmatica e culturale, che incidono fortemente sul pensiero degli apprendenti, sul loro comportamento docenti e compagni, sulle relazioni. Un esempio significativo è dato dal diverso rapporto con il tempo e dalle possibili reazioni in caso di ritardi o mancata presenza ad un appuntamento. Se alcuni popoli considerano il tardare un vero e proprio affronto o, in casi meno estremi, lo subiscono con disagio, altri, invece, hanno una concezione "molto più elastica" degli orari e, di conseguenza, non sono troppo precisi nel rispettarli⁴. Ciò implica che si renda necessario da un lato educare gruppi di studenti alla puntualità, dall'altro intervenire per dirimere piccole controversie tra i discenti, legate proprio a incontri programmati e mancati o altre situazioni simili.

Altrettanto frequenti sono, in un'interazione dialogica *in plenum* o nelle attività di gruppo, le questioni legate alla sovrapposizione dei turni di parola e all'interruzione dell'interlocutore: benché tollerate e addirittura abituali nella nostra cultura, possono costituire per studenti di altre provenienze occasione di malinteso o risentimento⁵.

Per quanto afferisce alle modalità di approccio allo studio, inoltre, la ripetizione mnemonica è ritenuta forma principe di apprendimento in alcune culture (basti pensare a quanto avviene nelle scuole coraniche islamiche, ad esempio), ricopre un ruolo meno centrale in altre – tra cui la nostra –, in cui è invece preferita ed incoraggiata la capacità di comprendere i concetti, farli propri ed esporli in forma libera e personale.

Ulteriore elemento che richiede l'attenzione degli insegnanti è la competenza linguistica dei corsisti. Se, come afferma Cummins, i tempi di acquisizione delle abilità comunicative interpersonali di base BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) concrete, legate al contesto quotidiano e poco esigenti dal punto di vista cognitivo, sono abbastanza brevi (mediamente da sei mesi a due anni), ben più lungo e complesso si rivela il percorso che consente di sviluppare adeguatamente le CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)⁶.

Il linguaggio delle discipline, o *Italstudio*, in quanto astratto, deconte-

³ P. Begotti (2019), *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative* (Padova: Libreria universitaria.it), 33 e seguenti.

⁴ P. E. Balboni e F. Caon (2015), *La comunicazione interculturale* (Venezia: Marsilio), 93-100.

⁵ *Ibid.*, 114-117.

⁶ Per approfondire il tema delle differenze tra BICS e CALP, si vedano J. Cummins (1989), *Empowering Minority Students* (Sacramento: California Association for Bilingual Education) e *Ibid.* (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters).

stualizzato, denso di implicite testuali e culturali, complesso dal punto di vista contenutistico, strutturale e semantico, richiede uno sforzo cognitivo più marcato e tempi di acquisizione/apprendimento che variano in media dai cinque ai sette anni⁷. Nonostante ciò, la scuola ha l'esigenza di mettere in contatto gli studenti non italofoeni con la lingua dello studio prima che le competenze CALP siano raggiunte⁸; al contempo, è risaputo che il possesso delle competenze BICS non garantisce di per sé l'acquisizione dell'*Italstudio*⁹, che non è spontanea e non può avvenire se non in contesti di apprendimento formale.

Agli insegnanti spetta l'ulteriore compito, quindi, di accompagnare la propria utenza nel percorso che, dalla comprensione dei testi, dall'acquisizione del lessico di base e delle più semplici strutture morfosintattiche, dal progressivo potenziamento delle abilità di letto-scrittura in L2, passa, attraverso una fase ponte di accesso all'italiano per lo studio, all'apprendimento di contenuti disciplinari in L2. Gli studenti del Propedeutico, e parimenti quelli di EDA SSPG, imparano così l'italiano per studiare studiando in italiano¹⁰, integrando conoscenze e competenze nelle microlingue disciplinari.

Le variabili e le problematicità rapidamente richiamate costituiscono per i docenti una vera e propria sfida e richiedono loro di leggere con attenzione la realtà delle proprie classi, coglierne complessità, asimmetrie ed eterogeneità e saperle trasformare da problema di difficile gestione a risorsa¹¹. Ciò è reso possibile grazie all'adozione di metodologie e proposte didattiche adeguate, tali da permettere agli studenti la crescita dal punto di vista linguistico e, nel contempo, l'accesso ai saperi.

I limiti del modello didattico a "mediazione docente" basato sulla lezione frontale sono ormai riconosciuti da più studiosi¹² e, nelle CAD, ancora

⁷ M. C. Luise (2014), "La natura della lingua dello studio," in I Quaderni della ricerca, 15: L'italiano L1 come lingua dello studio (Torino: Loescher), 17-34; B. D'annunzio (2014), "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio", in I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria (Torino: Loescher), 125-132.

⁸ M. Mezzadri (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per motivi di studio* (Milano: Mondadori università), 16.

⁹ G. B. Guidolin (2016), "Lingua dello studio e strategie metacognitive della CAD," in *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, a cura di F. Caon (Torino: Loescher), 177 e seg.

¹⁰ *Ibid.*, 178.

¹¹ A questo proposito, Caon precisa che la CAD non è solo una classe costituita da persone diverse e con abilità differenziate, ma un vero e proprio «sistema dinamico» che dipende dalla natura delle persone che lo compongono e dal loro apporto; è altresì un «sistema aperto» nel quale la differenza, relativa a vari ambiti e presente a più livelli, costituisce la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico. Si vedano F. Caon (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà* (Torino: UTET), XII e F. Caon, V. Tonioli (2016), *La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa* pubblicato in rete all'indirizzo indicato in bibliografia.

¹² Si ricordano qui, a titolo esemplificativo, P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli (2018), *Insegnare l'italiano come lingua seconda* (Roma: Carocci), 287-289; M. C. Luise (2006), *Italiano*

più evidenti. La comunicazione verbale monodirezionale da parte dell'insegnante, anche se si avvale di un linguaggio sorvegliato in ambito morfosintattico e lessicale e di un eloquio più lento e scandito¹³, necessita di notevoli sforzi attentivi e cognitivi. La comprensione è, infatti, un processo articolato e complesso che implica la decodifica di suoni, parole e frasi, il richiamo alle conoscenze enciclopediche e ai saperi pregressi, fondamentale per la formazione di una rappresentazione mentale di quanto si ascolta, la formulazione di ipotesi, l'inferenza, la selezione delle informazioni per inclusione o esclusione, l'elaborazione, la memorizzazione¹⁴. Compiere queste rapide operazioni mentali può essere difficoltoso per gli apprendenti del Propedeutico, completamente assorbiti dalla fatica di cogliere il senso globale del messaggio e spesso non supportati da competenze linguistiche e culturali adeguate; la lezione frontale, dunque, rischia di ingenerare non solo senso di disagio e frustrazione, ma anche demotivazione e perdita di autostima tali da indurre, in casi estremi, all'abbandono del percorso¹⁵.

La comunicazione *ex cathedra*, inoltre, in quanto prevalentemente verticale (docente-studente), quasi mai orizzontale (studente-studenti), è assai limitante sia in relazione allo sviluppo delle abilità linguistiche, sia in rapporto

come lingua seconda. Elementi di didattica (Torino: UTET), 136; P. E. Balboni (2015 – 4a edizione), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino: UTET), 108; A. Calvani (2014), *Come fare una lezione efficace* (Roma: Carocci), 87-88.

¹³ Spesso nelle classi di lingua 2, così come in quelle di lingua straniera, per facilitare la comprensione agli studenti – soprattutto se di livello iniziale – i docenti utilizzano un linguaggio misurato e controllato (*Teacher talk*). Si vedano la nota 26 di p. 57 del presente volume e P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli (2015), *Insegnare italiano come lingua seconda* (Roma: Carocci), 330-341; P. E. Balboni (2015 – 4a edizione), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino: UTET), 106.

¹⁴ La comprensione dell'ascolto si basa non soltanto sulla costruzione dei significati attraverso combinazione progressiva di unità sempre più grandi, dal singolo fonema fino alla parola e alla frase (*bottom-up*) ma anche e soprattutto sull'enciclopedia del mondo che consente di costruire un'immagine mentale del significato mediante attivazione di conoscenze pregresse e strategie di compensazione (*top-down*). La materia è molto complessa e non è certo possibile proporre in poche righe una trattazione esaustiva. Ci si limita a ricordare che la psicolinguistica individua vari modelli e propone ipotesi differenti relativamente alla comprensione e all'elaborazione dell'input linguistico nell'ambito dell'acquisizione di una lingua seconda. A supporto delle difficoltà riscontrate negli studenti, essa riconosce che la processazione in L2 è «più gravosa rispetto a quella in L1, nel senso che impegna maggiori risorse cognitive [...]», implica un più elevato impiego di capacità attenzionali o di memoria di lavoro rispetto a quanto non avvenga in lingua materna. L'ipotesi di un maggior carico cognitivo nella processazione di L2 è stata confermata anche da ricerche in ambito neuroscientifico che, soprattutto attraverso la tecnica della risonanza magnetico-funzionale, hanno attestato che, durante la processazione in L2 vi è un'attivazione di più aree cerebrali rispetto a quanto non avvenga durante la processazione in L1». Cfr. C. Andorno, A. Valentini, R. Grassi (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2* (Torino: UTET), 224.

Per approfondire il tema della comprensione dell'ascolto nella classe di L2 e dello sviluppo di strategie efficaci in ottica metacognitiva si vedano anche A. Ferranti (2016), "Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario MALQ," *Italiano LinguaDue*, 2: 95-109; M. Mezzadri (2015), *I nuovi ferri del mestiere* (Torino: Loescher), 166-168, 177-197.

¹⁵ F. Caon (2006) (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (Perugia: Guerra), 26-29.

all'interazione in classe, con il conseguente rischio di isolamento/autoisolamento degli apprendenti.

Le metodologie didattiche a "mediazione sociale", invece, attivano l'interesse, favoriscono la costruzione progressiva e cooperativa di conoscenze all'interno di gruppi di pari, stimolano gli scambi verbali tra gli studenti, inducono ad inferire legami di senso tra le idee emerse nell'interazione, recuperano le preconoscenze e le esperienze di ciascuno valorizzandole ed integrandole ai contenuti e alle competenze oggetto di studio, decentrano il ruolo del docente a favore di quello dei corsisti stessi, che divengono protagonisti attivi del proprio percorso di costruzione del sapere¹⁶.

Ancora, la didattica a "mediazione sociale" attribuisce grande importanza alle dimensioni socio-relazionale, affettiva, culturale ed interculturale. Già negli anni Settanta, con la teoria del *person-centred learning*, Carl Rogers affermava che un apprendimento può essere considerato davvero significativo qualora sappia coinvolgere l'apprendente nella sua globalità, cioè nelle dimensioni affettiva ed emotiva e non esclusivamente in quella cognitiva¹⁷.

L'aspetto socio-relazionale, peraltro fondamentale in ogni contesto di apprendimento, è imprescindibile nel Propedeutico, dove un numero significativo di studenti proviene da culture collettivistiche; lavorare insieme, attività esperita nel proprio paese, diviene in aula pratica efficace e, parallelamente, vero e proprio obiettivo didattico. Promuove, infatti, l'interazione tra gli apprendenti, induce a negoziare le scelte, invita a cooperare per risolvere problemi complessi o, più semplicemente, per comprendere ed affrontare consegne, compiti, procedure, che, pur alla portata degli studenti, potrebbero risultare loro estranei in quanto propri delle convenzioni che regolano le lezioni nella scuola italiana.

La dimensione affettiva, intesa come l'insieme di fattori di tipo proiettivo (bisogni, interessi, progetti, aspettative, ambizioni degli apprendenti) e motivazionali, ricopre anch'essa un ruolo fondamentale nell'apprendimento e, paradossalmente, nelle CAD costituisce, o rischia di costituire, un elemento di criticità. Investire in una didattica capace di porre al centro gli studenti ed i loro bisogni differenziati può sembrare, infatti, un'impresa impossibile. Al di fuori di un contesto cooperativo, in effetti, lo è: l'attenzione per gli interessi, i bisogni, gli stili cognitivi di uno studente rischia di trasformarsi in disattenzione nei confronti degli altri, che hanno necessariamente interessi, bisogni, stili cognitivi diversi.

Collocare una persona al centro in una classe CAD significa allora «considerarla e valorizzarla nella sua dimensione relazionale, concepirla come agente all'interno di un sistema "aperto" in cui si co-costruisce conoscenza e "irreversibile" in cui "è impossibile, dopo la relazione, ritrovare gli elementi

¹⁶ S. Rutka (2006), "Un approccio cooperativo nella CAD," in *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon (Perugia: Guerra), 172-193.

¹⁷ C. R. Rogers (1973), *Libertà nell'apprendimento* (Firenze: Giunti Barbera).

tali e quali erano prima di questa, in quanto la relazione modifica gli elementi costitutivi dei singoli»¹⁸.

Nelle classi del Propedeutico il confronto con culture e norme sociali differenti avviene di continuo e spesso spontaneamente. Sono gli stessi studenti, infatti, che si interrogano sui comportamenti assunti dai loro compagni, che discutono sull'opportunità di vestire in un dato modo (di indossare o meno il berretto di lana durante le lezioni, ad esempio), di intervenire spesso e liberamente, di interrompere con affermazioni a volte pertinenti, a volte divaganti e distraenti. Le modalità di lavoro "a mediazione sociale" possono valorizzare e incoraggiare tali scambi, educando le persone a riconoscere la diversità, ad accoglierla con rispetto, a porsi in dialogo con gli altri in un'ottica di conoscenza reciproca, di arricchimento e di collaborazione¹⁹.

Approccio interessante, che fa propri gli aspetti fondamentali delle "metodologie a mediazione sociale" incanalandole in percorsi adeguati ad adulti con debole scolarità pregressa che si trovano a dover affrontare percorsi scolastici formali, è il *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP) di De Capua e Marshall²⁰, alcune dimensioni del quale sono state sperimentate nella realizzazione del *lapbook* interdisciplinare relativo al tema dell'acqua che si va a presentare nelle pagine seguenti²¹.

6.2 Lo strumento didattico del lapbook nel contesto specifico dell'EDA

Un *lapbook*, conosciuto anche con i nomi di "libro-oggetto", "libro animato", "dossier", "mappa tridimensionale", è una cartella di cartoncino organizzata in modo da raccogliere, al suo interno, numerosi supporti per contenuti ed informazioni. Tali supporti, i *template*, sono ottenuti a partire da fogli bianchi e colorati di diversa forma e grammatura ritagliati e piegati in vari modi.

Nato in America una ventina di anni fa²², il *lapbook* si è diffuso in Europa

¹⁸ Citazione da I. Gamelli ripresa in F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, 33.

¹⁹ La C.M. 26 luglio 1990, n. 205, al capo VI afferma: *L'educazione interculturale -si osserva-avvalora il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.*

²⁰ Sull'approccio MALP si veda il paragrafo 2.2 di A. Borri, nel presente lavoro.

²¹ Si veda C. Benazzoli, *Il lapbook "Acqua, fonte di vita"*, par. 7 di questa pubblicazione.

²² Le origini del *lapbook* pare siano da ricercare nell'ambito dell'educazione parentale statunitense. Il termine *lapbook* è attribuito a Tammy Duby, madre *homeschooler* e scrittrice della Virginia. Si esplori, per approfondire, l'indirizzo <http://momwithbackpack.blogspot.com/2014/04/what-is-lapbook.html>.

e in Italia soprattutto nella Scuola Primaria dove è impiegato nell'insegnamento delle discipline, nei percorsi CLIL, nella didattica inclusiva di studenti con bisogni educativi speciali.

In quanto "libro a misura di grembo" e, nel contempo, "libro con falde apribili"²³, il *lapbook* è caratterizzato da compattezza e portabilità. Le informazioni e i concetti che raccoglie e propone, in forma monotematica o pluridisciplinare, possono essere presentati:

- in cartoncini variamente sagomati, ripiegati a fisarmonica, a *flip flap* (ribaltamento), ...
- in piccoli opuscoli, detti *minibook*
- in dischi da girare
- in contenitori e/o buste entro cui riporre, ad esempio, immagini da associare ai concetti, parole-chiave, vocaboli da definire, ...
- su post-it, scritti o disegnati, da attaccare, staccare e spostare.

Nel *lapbook*, inoltre, possono essere inseriti mappe, cartine geografiche e/o storiche, fotografie, illustrazioni, disegni relativi al tema sviluppato.

Il *lapbook* non si configura come un libro lineare da leggere girando le pagine, né come una pura e semplice mappa concettuale (della quale, tuttavia, mantiene l'impianto in quanto anch'esso è basato sul principio della rappresentazione grafica, tradotta in disposizione spaziale, delle relazioni tra più concetti), ma, piuttosto, come una sorta di ipertesto analogico, di libro da scoprire.

L'attrattiva di un *lapbook* e la sua validità didattica di supporto allo studio, alla memorizzazione, all'esposizione orale dipendono molto dai contenuti e dalla loro organizzazione, aspetti che rendono ogni *lapbook* unico e originale. Non esistono *lapbook* "giusti" o "sbagliati", ci possono essere, tuttavia, *lapbook* più o meno complessi, più o meno fruibili, più o meno efficaci.

Il *lapbook* sul tema dell'acqua presentato nel contributo seguente, così come quelli costruiti in alcune classi EDA SSPG²⁴, ha quattro caratteristiche fondamentali:

²³ Le sorelle Gottardi, nell'analizzare il significato del termine *lapbook*, scrivono: «*Lap* significa "grembo" ma anche "falda, lembo, balza, piega"; il verbo *to lap* significa "avvolgere, piegare, ripiegare, sovrapporre, sovrapporsi". Il *lap* di *lapbook* è un misto di questi due significati, essendo il *lapbook* una cartelletta, un piano di lavoro facilmente consultabile tenendolo in grembo in quanto è costruito usando un supporto semi-rigido come base». G. Gottardi e G.G. Gottardi (2016), *Il mio primo lapbook* (Trento: Erickson), 14.

²⁴ Il *lapbook* è stato oggetto, da parte di chi scrive, di una sperimentazione biennale condotta negli anni scolastici 2017-2018 e 2018-2019. Tale sperimentazione ha interessato alcune classi ad abilità differenziate del percorso di Primo livello del Centro EDA di Rovereto all'interno delle quali sono stati costruiti ed impiegati i *lapbook* quali strumenti di scoperta del territorio e apprendimento di elementi di geografia e storia locale, di riflessione conclusiva afferente a tematiche specifiche, di approfondimento e studio di concetti disciplinari, di autovalutazione delle abilità raggiunte nelle competenze linguistiche ricettive, produttive e di interazione in lingua 2.

1. *formato standard*. I *lapbook* possono essere di grandezza e dimensioni diverse e la scelta di una forma o di un'altra non è certo requisito sostanziale; nei percorsi per adulti, si è optato, tuttavia, per un formato standard che rendesse più uniforme la pianificazione degli spazi, che garantisse ordine e sistematicità offrendo superfici riconducibili a misure precise e sempre uguali, che permettesse un'archiviazione più funzionale dei prodotti finiti. Per la cartella-contenitore di ciascun lavoro si è utilizzato un cartoncino colorato di formato A3 200 g/mq ripiegato in quattro parti. Qualora si sia reso necessario disporre di un numero di facciate maggiore, all'interno del cartoncino ne è stato incollato un secondo, oppure è stato aggiunto un lembo;
2. *template di tipo "flip flap", orizzontali o verticali, a uno o più spazi*, realizzati con cartoncini colorati di formato A4 200 g/mq o inferiore. Nonostante i *template* possano assumere varie forme, ci si è orientati prevalentemente verso quelli rettangolari o quadrati a ribaltamento in quanto ritenuti più semplici e funzionali. All'esterno dei *template* sono state riportate domande-stimolo, parole-chiave, didascalie essenziali e/o sono state poste fotografie e immagini; all'interno sono stati incollati o scritti testi di spiegazione e approfondimento del tema. Ciò ha permesso di utilizzare il *lapbook* prima quale strumento di costruzione collettiva di conoscenza e di produzione scritta, successivamente quale ausilio allo studio, alla memorizzazione e all'esposizione. Ciascuno studente, infatti, ha avuto modo di avvalersi del proprio *lapbook* come traccia e supporto nel corso di esposizioni orali monologiche e ha potuto farlo senza accedere alla lettura dei testi di spiegazione e approfondimento, collocati all'interno dei *flip flap*;
3. *testi semplificati e facilitati*. In quanto costruiti in una classe composta prevalentemente da persone straniere di varie nazionalità e con una preparazione scolastica pregressa non solida, si è reso necessario da una parte operare delle scelte in merito ai contenuti proposti nei *lapbook* per renderli maggiormente fruibili, dall'altra facilitare e/o semplificare il linguaggio impiegato. In molti casi le didascalie e i testi sono stati costruiti dagli studenti – *in plenum* o in piccoli gruppi – a partire dalle loro prenoscenze e conoscenze, dalle informazioni date nel corso delle lezioni, dalla lettura e interpretazione di testi continui e non continui (in un'operazione che si è configurata come una sorta di breve riscrittura). In altri casi, invece, soprattutto in presenza di contenuti completamente "nuovi" (ad esempio di carattere storico) o complessi, si è preferito fornire direttamente ai corsisti i testi scritti al computer e stampati, il corretto abbinamento dei quali alle immagini, alle domande-stimolo, alle parole-chiave corrispondenti ha costituito un interessante esercizio lessicale e di individuazione di relazioni;
4. *presenza significativa di elementi iconici*. Nell'ambito dell'apprendimento in lingua seconda poter usufruire di immagini da descrivere è quanto mai utile ed efficace. I *lapbook* realizzati in classe proprio per questo motivo sono stati corredati di fotografie, immagini, carte geografiche, disegni sulla base

dei quali descrivere, spiegare, esporre contenuti e temi, riflettere, collegare, formulare ipotesi, operare inferenze, ... ²⁵.

6.3 Impiego del lapbook nella didattica e schede di progettazione

La realizzazione di un *lapbook* non è solo un'attività "pratica" (piegare, tagliare, incollare) ma è, principalmente e innanzitutto, un'operazione mentale, cognitiva e didattica articolata e composita, non disgiunta dalle lezioni e dalle attività d'aula. Per questo richiede una profonda riflessione in merito agli obiettivi che si intendono perseguire, alle competenze che si vogliono sviluppare, ai saperi che ci si propone di veicolare, ai compiti che si assegnano agli studenti, ed un'attenta e dettagliata programmazione che tenga conto di tutti questi aspetti. Il *lapbook* non va considerato come fine ultimo dell'attività didattica ma come strumento della stessa; in tale ottica deve necessariamente essere inserito in modo opportuno all'interno del piano di lavoro del docente e della progettazione modulare delle Unità di Apprendimento²⁶.

Le possibilità in merito all'impiego del *lapbook* come strumento didattico sono molteplici; le più rilevanti paiono essere tre:

- *lapbook* come mappa di sintesi di un percorso svolto.
Dopo aver lavorato su un argomento disciplinare o un tema interdisciplinare, aver visionato ed utilizzato fonti diverse (schede, fotografie, testi, immagini, video, ...), aver costruito insieme conoscenze ed esercitato abilità specifiche, gli studenti organizzano i saperi nel proprio *lapbook* (in piccoli gruppi, in gruppi allargati o nell'intero gruppo classe), elemento conclusivo dell'unità o del modulo affrontati;
- *lapbook* come mezzo di costruzione collettiva *in itinere* dei saperi.
Gli studenti realizzano il *lapbook* con l'insegnante mentre affrontano un nuovo argomento, linguistico o disciplinare.
Elaborare insieme *template*, testi e *minibook* mano a mano che ci si addentra nella trattazione della tematica oggetto di lavoro consente di ritornare

²⁵ Lo strumento del *lapbook* e le modalità didattiche di costruzione del sapere ad esso legate, quali, ad esempio, l'impiego delle immagini per indurre gli studenti a descrivere e a confrontarsi (esposizione orale monologica ed interazione orale), a scrivere didascalie (transcodificazione), a formulare ipotesi induttive afferenti agli argomenti di studio proposti (interazione orale), a verificare tali ipotesi, a pervenire allo studio di concetti e definizioni disciplinari (sviluppo delle CALP), ad aprire la strada ad altri temi e ad ulteriori abilità (produzione e/o lettura di grafici, transcodificazione: da testo non continuo a testo continuo o viceversa) e così via, in un'ottica a tutti gli effetti interdisciplinare, rispecchiano in larga misura alcune sperimentazioni documentate dell'approccio MALP, attualmente in larga diffusione, in America, per la sua efficacia. Interessanti, a questo proposito, gli articoli: H. W. Marshall and A. De Capua (2010), "The Newcomer Booklet: a project for limited formally schooled students," *ELT Journal*, 64 (4): 396-404; H. W. Marshall, A. De Capua and C. Antolini (2010), "Engaging English Language Learners with Limited or Interrupted Formal Education," *Educator's Voice*, III: 56-69.

²⁶ Si vedano par. 7.1 e seguenti della presente pubblicazione.

in modo puntuale su quanto si sta apprendendo, di focalizzare e fissare efficacemente le parole-chiave, di evidenziare o inferire collegamenti tra un concetto e l'altro, di rilevare interessi particolari, piste di approfondimento, elementi poco chiari;

- *lapbook* come strumento di autovalutazione conclusiva di un'attività, un'unità, un modulo.

L'insegnante predispose, su un cartoncino pieghevole a tre lembi, una griglia divisa in tre parti afferenti rispettivamente alle conoscenze («Alla fine di questo lavoro so: ...»), alle abilità («Alla fine di questo lavoro so fare: ...»), alle abilità relazionali e sociali («Nel lavoro con i compagni: ...») proprie dell'attività, dell'unità, del modulo e corredata di una scala di valutazione (per esempio, «1: Sì», «2: Abbastanza», «3: Non ancora», «4: No»). Tale griglia consente agli studenti di ripercorrere il lavoro svolto e di segnare, con una crocetta, quello che essi ritengono essere il proprio grado di padronanza delle conoscenze e abilità indicate.

Il *lapbook* con la griglia di autovalutazione può, inoltre, costituire l'indice degli argomenti affrontati, una sorta di pro-memoria rispetto alle conoscenze e abilità esercitate nel corso del lavoro.

La costruzione di un *lapbook* è piuttosto lunga e complessa e, per questo, occorre sia preceduta da un'accurata fase progettuale, svolta dal docente in autonomia o condivisa con la classe.

La progettazione di un *lapbook* si articola nelle seguenti fasi:

- individuazione del tema e dei suoi contenuti essenziali
- ricerca e reperimento dei materiali
- scelta della modalità di presentazione degli stessi e dei *template*
- organizzazione interna degli spazi
- stesura dei testi.

Per facilitare la disposizione dei materiali nel *lapbook*, soprattutto se gestita da gruppi di corsisti, ci si può avvalere di schede progettuali, pratiche e di uso immediato. Sulle schede è utile riportare le parti della pagina oggetto di lavoro, i materiali che si ritengono necessari o che si prevede di utilizzare e le fonti (siti internet, fotografie di uno studente – nome –, disegni personali, disegni forniti dal docente...), i testi che si vogliono inserire (argomento, tipologia – testo continuo o non continuo –), le persone che elaborano il testo (studenti *in plenum*, gruppi di studenti – nomi –, insegnante).

La tabella seguente mostra, a titolo esemplificativo, le schede progettuali di alcune pagine di un *lapbook*.

Tab. 4: esempi di schede progettuali di alcune pagine di un lapbook

Scheda progettuale per la realizzazione del frontespizio e la suddivisione degli argomenti nelle pagine interne (salvo esigenze di spazio particolari, ad ogni argomento indicato nell'indice si dedica una pagina del *lapbook*. L'indice riporta gli argomenti in successione ordinata).

Titolo del lapbook: _____

Immagine di copertina: _____
 fonte: _____

Indice ordinato dei contenuti:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

TITOLO DEL LAPBOOK

IMMAGINE CHE RICHAMA IL TEMA

Nome dello studente e classe

INDICE ORDINATO DEI CONTENUTI

Scheda progettuale per la realizzazione di una pagina interna con una *template* a *flip flap* e uno centrale a bustina.

Titolo della pagina: _____

Template (tipo e forma): _____

Foto: _____

Tema/contenuto immagine: _____

Fonte: _____

Didascalia

Testo: _____

Persona/gruppo che scrive il testo: _____

Bustina. Parole-chiave:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

TITOLO PAGINA

template con IMMAGINE (e breve didascalia)

Bustina con immagini/parole-chiave,...

Scheda progettuale per la realizzazione di una pagina con *minilibro*

Copertina <i>minilibro</i>	p. 1 Argomento A:	p. 2 Argomento B:	p. 3 Argomento C:	
Titolo: _____ _____	_____ (fronte)	_____ (retro)	_____ (lasciare il retro bianco per incollare al cartoncino)	TITOLO MINI-LIBRO
Foto: _____ Tema/contenuto immagine: _____ Fonte: _____	Testo: _____ Elaborato da: _____ Fonte: _____ Foto: _____ Tema/contenuto immagine: _____ Fonte: _____	Testo: _____ Elaborato da: _____ Fonte: _____ Didascalia: _____ Fonte: _____ Elaborata da: _____	Cartina: _____ Fonte: _____ Testo: _____ Elaborato da: _____ Fonte: _____ Didascalia: _____ Fonte: _____ Elaborata da: _____	<div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 80px; margin: auto;">Foto</div>

Fonte: elaborazione personale

Progetto di partenza, contenuti, immagini e testi possono essere desunti da modelli di *lapbook* precostituiti²⁷ o preparati dall'insegnante oppu-

²⁷ Esistono in rete molti *lapbook*, disponibili gratuitamente, relativi a varie tematiche e afferenti a discipline diverse; essi sono spesso già impostati e consentono all'insegnante di stampare e ritagliare il format, i *template*, le immagini e talora anche i testi e di assemblare il tutto con gli studenti. L'utenza adulta dei percorsi di Primo livello – ed ancor più quella delle “200 ore” –, però, è tanto particolare da richiedere delle attenzioni specifiche sia in merito ai saperi e alle

re essere frutto della creatività, delle capacità ideative e delle scelte condivise del docente e degli studenti.

Qualora si realizzi un *lapbook* attraverso un percorso di pianificazione collettivo, il suo valore, dal punto di vista didattico, si accentua ulteriormente poiché gli apprendenti sono chiamati a seguire fattivamente l'intero processo e non corrono il rischio di concentrarsi meramente sul prodotto finale. Il *lapbook* diviene, così, occasione di ricerca e vaglio delle fonti, di co-costruzione e formalizzazione di saperi, di interazione e negoziazione delle scelte, di produzione e revisione di testi scritti, di semplici parafrasi e brevi riscritture a partire da altri testi, anche mediante transcodificazione (da testo iconico a testo scritto, da testo non continuo a testo continuo, ...).

Si rende necessaria un'ulteriore precisazione. Poiché progettare e costruire un *lapbook* con i corsisti, anche se adulti, richiede parecchio tempo, si ritiene infruttuoso realizzarne più di due/tre nel corso di un anno scolastico.

6.4 Perché il lapbook nel Propedeutico? Motivazioni a supporto della sperimentazione

In un ambiente tanto variegato qual è quello del Propedeutico, ci si è a lungo interrogati sul valore della progettazione e della realizzazione condivisa del *lapbook* da parte di studenti difficilmente in grado di organizzare in autonomia il sapere in mappe concettuali e di fruire delle stesse per facilitare lo studio e l'esposizione orale monologica. Ci si è chiesti, inoltre, se e in che misura potesse essere significativo proporre ad apprendenti adulti attività – dispendiose in termini di ore di lavoro – come individuare concetti e immagini, scrivere didascalie e brevi testi, piegare ed incollare cartoncini.

Le motivazioni che soggiacciono alla sperimentazione sono molteplici e riconducibili da un lato alla lettura della particolare realtà dei percorsi propedeutici, dall'altro al desiderio di calare in esperienza didattica concreta le metodologie “a mediazione sociale” e MALP utilizzando il *lapbook*, le cui potenzialità, nel panorama trentino dei Centri EDA, sono ancora inesplorate.

Nello specifico sono stati considerati:

- l'opportunità, data agli studenti, di imparare a creare strumenti di studio efficaci e adeguati alle loro conoscenze linguistiche a partire da tematiche affrontate (o in accompagnamento alle tematiche da affrontare);
- il bisogno degli apprendenti di usufruire di materiali di supporto all'esposi-

modalità con cui proporli, sia in relazione alla lingua due e alle microlingue disciplinari, sia in rapporto alla scelta dei *template* e all'organizzazione degli spazi del *lapbook*. Ciò richiede una progettazione specifica e mirata e, a parere di chi scrive, rende, pertanto, assai difficoltoso avvalersi di materiali già pronti, per la maggior parte pensati per alunni della Scuola Primaria.

zione orale dotati di immagini e ben strutturati e articolati;

- la necessità di coinvolgere tutti i corsisti in attività laboratoriali capaci di favorire la cooperazione tra i singoli, di creare occasioni di interdipendenza positiva e di interazione tra pari forti e significative;
- il tentativo di riabbracciare, nel gruppo classe, anche coloro che, per problemi di natura linguistico-comunicativa o personale, tendono ad isolarsi rischiando così di rimanere ai margini;
- l'importanza, nell'ottica dell'"imparare facendo", di coniugare al lavoro intellettuale quello "manuale", in EDA scarsamente praticato a causa della mancanza, nel curriculum, di discipline più "fattive", presenti invece nel percorso scolastico del diurno²⁸.

Per quanto concerne l'approccio cooperativo e MALP, attraverso la sperimentazione si è inteso:

- valorizzare le conoscenze esperienziali degli studenti proponendo un percorso volto a "dare un nome" in italiano alle stesse, nell'intento di accrescere, così, le competenze linguistiche CALP in relazione a saperi disciplinari di base;
- creare un ambiente di lavoro stimolante e non giudicante, nell'ottica della cura delle dimensioni non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva;
- proporre compiti volti a sviluppare sia la responsabilità del gruppo, condivisa tra tutti i membri dello stesso, sia quella personale²⁹;
- favorire ed accompagnare il passaggio dalla dimensione dell'oralità (interazione *in plenum* o in gruppi) a quelle della lettura e della scrittura – collettiva

²⁸ L'"imparare facendo" (*learning by doing*) è uno dei principi fondamentali del pensiero di John Dewey, considerato l'iniziatore dell'attivismo pedagogico. Dewey ritiene l'educazione un fatto sociale ed asserisce che la scuola, ambiente educativo formale, deve promuovere la socializzazione, proporre contenuti culturali utili alla vita nella società, costituire una piccola comunità democratica all'interno della quale le persone interagiscano in modo partecipativo e corresponsabile, sperimentando un'azione educativa gratificante. A tale proposito egli considera centrali, nel processo di apprendimento, non tanto le nozioni, quanto il percorso di scoperta, il desiderio di apprendere, le attitudini, la capacità di imparare e di elaborare attivamente delle idee; valorizza, in quest'ottica, le attività manuali e laboratoriali, non da intendersi come un avviamento a future professioni, bensì come occasione di apprendimento in un contesto di interazione e di confronto con una pluralità di opinioni.

L'approccio metodologico dell'"imparare attraverso il fare" nelle accezioni ora presentate è efficace anche con apprendenti adulti: pensare, progettare, comprendere ed interiorizzare processi ed azioni, acquisire consapevolezza, discutere sulle scelte e sui risultati, fare insieme, confrontarsi con gli altri sono azioni fondamentali, foriere di apprendimento personale e collettivo e di crescita culturale e relazionale. Si tratta, peraltro, di modalità di lavoro incoraggiate nell'ambito della didattica per Unità di Apprendimento interdisciplinari, come si avrà modo di spiegare nel paragrafo 7.1.

²⁹ La responsabilità individuale, insieme all'interdipendenza positiva, all'interazione promozionale faccia a faccia, allo sviluppo delle abilità sociali e alla revisione e valutazione di gruppo e del singolo, è uno dei capisaldi del *Cooperative Learning*. «La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Esso implica: concludere la propria attività; facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e sostenere i loro sforzi». M. Comoglio (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning* (Roma: LAS), 67.

e collaborativa prima, individuale poi – per accrescere progressivamente l'autonomia di ciascuno;

- proporre, durante le lezioni, tipologie di esercizi proprie dei percorsi scolastici formali, in modo da permettere agli apprendenti di familiarizzare con essi anche in vista di un prosieguo degli studi.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C., A. Valentini e R. Grassi (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2002, 4a edizione 2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E., e F. Caon (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Begotti, P. (2019). *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*. Padova: Libreria universitaria.it.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carrocci Faber.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, F. (2016). "Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD." In *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate a cura di F. Caon*. Torino: Loescher.
- Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_205_90.htm.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'annunzio, B. (2014). "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio." in *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula!*. Perugia: Guerra.
- Danesi, M., P. Diadori, e S. Semplici (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- Diadori P. (2009). "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro." In *La DITALS risponde 6*, a cura di P. Diadori, 103-112. Perugia: Guerra.
- Diadori, P., M. Palermo, D. Troncarelli (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Ferranti, A. (2016). "Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario MALQ." *Italiano LinguaDue*, 2.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: UTET.
- Guidolin, G. B. (2016), "Lingua dello studio e strategie metacognitive della CAD." in *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, a cura di F. Caon. Torino: Loescher.
- Gottardi, G., e G.G. Gottardi (2016). *Il mio primo lapbook*. Trento: Erickson.
- Johnson, D., R. Johnson e E. Holubec (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Luise, M. C. (2014). "La natura della lingua dello studio." In *I Quaderni della ricerca*, 15: *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino: Loescher.
- Marshall, H. W., and A. De Capua (2010), "The Newcomer Booklet: a project for limited formally schooled students." *ELT Journal*, 64 (4): 396-404.
- Marshall, H. W., A. De Capua, and C. Antolini (2010), "Engaging English Language Learners with Limited or Interrupted Formal Education." *Educator's Voice*, III: 56-69.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Pona, A. (2015). *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda*; http://allegati.po-net.prato.it/dl/20180202103148763/Modelli_operativi_nella_didattica_dell_italiano_L2_articolo_Alan_Pona.pdf.
- Pontalti, B. (2018). *I lapbook: imparo facendo*. Trento: Erickson. <https://www.rizzolieducation.it/content/uploads/2018/07/introduzione-generale.pdf?x33448&x89013>.
- Rutka, S. (2006). "Un approccio cooperativo nella CAD." In *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon, 172-193. Perugia: Guerra.
- Serragiotto, G. (2003). *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra edizioni.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Tessaro, F. (2016). *Corso di didattica*. Venezia: Università Ca' Foscari, http://www.girardicitadella.gov.it/sites/default/files/page/2016/corso_di_didattica_tessaro_2016.pdf.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. 2a edizione 2010. Roma: Carocci.

7. Il lapbook “Acqua, fonte di vita”

Clara Benazzoli – Centro EDA Istituto di Istruzione “don Lorenzo Milani”, Rovereto

7.1 L'Unità di Apprendimento: quadro teorico di riferimento

Le schede seguenti presentano l'Unità di Apprendimento (UDA) all'interno della quale è stato realizzato, *in itinere*, il lapbook interdisciplinare relativo all'acqua.

La dicitura UDA qui utilizzata fa riferimento al concetto di Unità di Apprendimento inteso come un insieme di attività – disciplinari o, più spesso, pluridisciplinari – che affrontano una tematica comune in modo ampio ed articolato e in un periodo di tempo più o meno dilatato¹.

Benché nell'UDA confluiscono saperi afferenti a diverse discipline, essa mantiene una struttura organica e coerente garantita principalmente dal tema affrontato.

Grazie alla sua dimensione unitaria e, al contempo, plurale, l'UDA non si limita a trasmettere conoscenze ed abilità prima, a testare e valutare gli esiti dell'apprendimento poi, ma consente agli studenti di sviluppare, in una prospettiva più dinamica, competenze disciplinari e trasversali. Tali

¹ L'Unità di Apprendimento non costituisce una novità nella scuola: compare per la prima volta nei Decreti attuativi della Legge Moratti (L. 28 marzo 2003, n. 53) i quali, pur non alterando l'impianto formativo scolastico basato sulle discipline, assumono concetti quali l'unitarietà delle attività educative e didattiche proposte, la promozione dell'interdisciplinarietà, della progettualità personale e della cooperazione, lo sviluppo non solo di conoscenze e abilità ma anche di competenze. Tali elementi, costitutivi delle Unità di Apprendimento, ricorrono, in altri termini, anche nel recente Decreto 24 maggio 2018, n. 92 relativo all'istruzione professionale il quale, all'articolo 2, definisce le Unità di Apprendimento come un «insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo della studentessa e dello studente». Lo stesso articolo precisa, inoltre, che le UDA «partono da obiettivi formativi adatti e significativi, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese».

P. E. Balboni dà una definizione diversa di Unità di Apprendimento. Egli, infatti, definisce l'Unità Didattica, dal punto di vista della lingua, come «una *tranche* linguistico-comunicativa complessa [...] basata su un tema situazionale/culturale [...] che funge da collante tra varie unità di acquisizione» (cfr. P. E. Balboni (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (Torino: Loescher), 72-74) e considera le UDA, che chiama indifferentemente Unità di Acquisizione/di Apprendimento, articolazioni dell'Unità Didattica, molecole matetiche della durata approssimativa di una lezione, «l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: “oggi a scuola abbiamo fatto..., ho imparato a...”». Cfr. P. E. Balboni (2015 – 4a edizione), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino: UTET), 153.

competenze vanno intese come la capacità di riutilizzare consapevolmente, responsabilmente e autonomamente, in contesti “altri” e in situazioni problematiche nuove, quanto appreso².

L’UDA, inoltre, incentrata sull’apprendimento più che sull’insegnamento e maggiormente attenta alle dimensioni che possono favorirlo (motivazioni, bisogni, capacità personali a livello cognitivo, stili di apprendimento, ...), non solo considera i discenti fulcro dell’azione didattica – e, coerentemente, pone in essere la personalizzazione dei percorsi –, ma adotta anche una metodologia attiva nella quale trovano spazio attività laboratoriali induttive, interattive, cooperative.

L’attuazione concreta, in classe, di un’UDA richiede ai docenti da un lato un’osservazione continua dei processi di apprendimento, dall’altro una conseguente flessibilità, volta a modificare il percorso, qualora ciò si renda necessario, o a cogliere e soddisfare eventuali richieste di approfondimento.

Ancora, il carattere intrinsecamente pluridisciplinare dell’UDA richiama gli insegnanti ad una duplice responsabilità: a livello di programmazione li induce ad una chiara individuazione degli obiettivi da perseguire, delle metodologie da adottare, dei processi da attuare; a livello di azione didattica li sollecita ad una collaborazione sinergica, favorendo così quella correlazione tra le materie di studio da gran tempo sollecitata nella scuola, ma non sempre concretizzata in modo soddisfacente³.

Le UDA interdisciplinari possono concludersi con la realizzazione di un prodotto (un *lapbook*, nel nostro caso, ma anche un diario esperienziale, un video, un sito web, una mostra, una trasmissione radiofonica, una pubblicazione, l’organizzazione e la realizzazione di un evento nella scuola e/o sul territorio, ...) che stimoli i discenti a mettere in campo le conoscenze apprese, gli apporti dati dalle discipline di studio, le abilità e le competenze personali, la capacità di scegliere strumenti e metodologie efficaci e di risolvere i problemi che dovessero presentarsi.

Per quanto concerne la valutazione del percorso, il carattere plurale delle UDA, che va oltre i muri entro i quali le singole materie di studio spesso sono relegate, accresce negli studenti la consapevolezza in merito alla costruzione del sapere e li induce, così, a “imparare ad imparare” in modo

² Nella *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006, pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell’Unione europea L. 394 del 30.12.2006, le competenze sono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto» alla quale le persone ricorrono, in modo consapevole e autonomo, per la risoluzione di problemi nelle diverse situazioni di vita. Ancora, «le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione».

³ Si ricorda, a titolo esemplificativo, il richiamo all’importanza dell’interdisciplinarietà contenuto nel D.M. 741 del 3 ottobre 2017, art. 10 comma 2, che, in riferimento al colloquio dell’Esame conclusivo di Primo ciclo, esplicita il necessario «collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio». La stessa raccomandazione era contenuta nel precedente D.M. 26 agosto 1981 secondo il quale il colloquio d’esame non doveva tradursi in una mera interrogazione sui contenuti delle singole discipline né, tantomeno, configurarsi come un insieme di colloqui a sé stanti.

progressivamente più attivo e consapevole.

L'approccio operativo e collaborativo, inoltre, invita l'apprendente, come normalmente accade nelle modalità di lavoro cooperative, ad un'autovalutazione personale e ad una co-valutazione di gruppo relative sia al prodotto, sia alla dimensione cognitiva in senso stretto, sia agli obiettivi educativi, indicati tra gli obiettivi specifici di ogni fase dell'UDA.

Valutazione e autovalutazione, nonostante nella vita concreta siano operazioni comunissime⁴, nella scuola non sono per tutti spontanee né, tanto meno, scontate; per questa ragione vanno considerate anch'esse competenze da sviluppare⁵ e non solo azioni da compiere.

Il monitoraggio continuo da parte del docente di ogni fase del processo, infine, accompagnato da momenti valutativi più formali e strutturati quali, ad esempio, test, compiti scritti, esposizioni orali monologiche, consente di dare una restituzione completa e articolata allo studente in merito al lavoro svolto e alle conoscenze ed abilità conseguite, di evidenziare il livello raggiunto nello sviluppo delle competenze, di riflettere sugli esiti del percorso e sul prodotto realizzato, sulla propria partecipazione alle attività e sul maggiore o minore gradimento delle stesse. Ed è proprio questo il fine ultimo della valutazione, soprattutto nelle CAD: guidare il discente verso un'equilibrata e realistica percezione di sé e delle proprie capacità e, ancora, accompagnarlo nel percorso di ampliamento di saperi e abilità, in un'ottica trasformativa⁶.

Alla luce di quanto fin qui esplicitato, risulta evidente quanto l'UDA sia, a livello metodologico e didattico, una modalità di lavoro assai confacente agli apprendenti adulti vulnerabili del Propedeutico, in relazione alla centralità dello studente e alla personalizzazione del percorso ed in coerenza con le metodologie "a mediazione sociale" e MALP.

⁴ Cfr. L. Mariani, S. Madella, R. D'Emidio Bianchi (2004), *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare* (Bologna: Zanichelli), 33: «Valutare e autovalutarsi sono operazioni molto concrete, che quotidianamente compiamo ogni volta che abbiamo bisogno di compiere una scelta, anche pratica e semplice: decidere se andare a piedi o prendere l'ascensore, se comprare un prodotto piuttosto che un altro, se telefonare o mandare un messaggio di posta elettronica [...]. Autovalutarsi significa compiere un'operazione squisitamente metacognitiva: significa andare al di là, oltre (meta-), prendere le distanze, cognitivamente ed emotivamente, da se stessi e dal proprio agito, oggettivare la propria esperienza e il proprio vissuto, e guardarli come altro da sé [...].»

⁵ Ibid. In merito all'autovalutazione come competenza da sviluppare – e nel Propedeutico è particolarmente così perché gli studenti provengono da esperienze scolastiche interrotte o assenti e quindi sono poco avvezzi alle dimensioni valutative della scuola –, Mariani dice che «l'incontro dell'alunno con il descrittore di competenza deve essere preparato, così che abbia modo di familiarizzarsi sia con il *contenuto* che con la *forma* del descrittore stesso. Questa familiarizzazione graduale deve partire dal quotidiano, dai singoli compiti svolti in classe, cioè, in altri termini, dalle singole prestazioni, dall'abituarsi, subito dopo un compito, a porsi domande come: *che cosa dovevo fare? L'ho effettivamente fatto? Sono soddisfatto di come ho svolto il compito? Che cosa non riesco ancora a fare?*». Cfr. L. Mariani (2013), "Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire," *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLII, No. 2.

⁶ Sulla valenza trasformativa della valutazione nelle CAD si veda R. Minello (2006), "Un percorso per la valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo" in *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon (Perugia: Guerra), 234-236.

7.2 Le fasi dell'Unità di Apprendimento e il modello gestaltico

La struttura delle diverse fasi dell'UDA relativa all'acqua riprende il modello gestaltico⁷ che, nel pieno rispetto delle teorie neuroscientifiche e dei concetti neurofunzionali di bimodalità e direzionalità⁸, procede dalla dimensione globale a quella analitica.

Come chiarisce Balboni, il processo gestaltico «è il processo *naturale* di acquisizione: lo segue, ad esempio, anche chi vede una partita di calcio e cerca di comprenderne le regole, la logica delle azioni, i gesti dell'arbitro, il comportamento dei tifosi: [...] con la guida di un "insegnante" il processo si fa ordinato, focalizza gli elementi essenziali e non quelli accidentali, giunge ad una rappresentazione mentale del calcio, quindi a una visione astratta e non più basata su quel che è avvenuto in quella specifica partita»⁹.

Le motivazioni addotte da Balboni e le sperimentazioni effettuate nella

⁷ La teoria della *Gestalt*, elaborata agli inizi del XX secolo da Carl Stumpf, filosofo e psicologo fondatore della Scuola di Berlino, afferma che la mente umana coglie il mondo esterno e lo interpreta sulla base di principi olistici determinati da leggi innate che le permettono di percepire la realtà come una struttura unitaria. Una *Gestalt* (forma), dunque, non è riconducibile alla mera somma degli elementi che la compongono ma all'insieme nella sua integrità.

A partire dagli anni Settanta i principi della *Gestalt* sono ripresi da Freddi che propone un modello di unità didattica basato su cinque momenti psicologico-operativi (motivazione, globalità, fissazione, riflessione, controllo), e, nel decennio successivo, da Danesi, che applica all'insegnamento linguistico i risultati delle ricerche neuroscientifiche. Anche Balboni (2002, 2008, 2015) divide ogni unità in cinque fasi (motivazione, globalità, analisi, sintesi, reimpiego), cui segue il momento di controllo. Analoghe o molto simili sono le parti che compongono l'unità didattica centrata sul testo (UDt) di Vedovelli (2002, 2010), il quale, riferendosi al QCER, scompone l'UDt in contestualizzazione, verifica della comprensione, attività di comunicazione sul testo e dal testo, attività metalinguistica e metacognitiva, attività esercitativa di rinforzo, *output* comunicativo e/o verifica in uscita. Diadori (2009), successivamente con Palermo e Troncarelli (2015), sintetizza le proposte di Balboni e Vedovelli nella tripartizione introduzione, svolgimento, conclusione, che le ricomprende.

Un'interessante comparazione tra i modelli di Balboni, Vedovelli e Diadori è presentata da Pona (2015) nel saggio *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda* pubblicato in rete all'indirizzo indicato in bibliografia.

Sullo stesso tema si sono espressi molti altri autori. Si ricordano in questa sede, a titolo esemplificativo, Tessaro (2002, 2016), che divide la lezione nei tre momenti iniziale (di avvio, motivazione, elicitazione e condivisione dei saperi preesistenti, creazione del clima), centrale (di sviluppo delle attività, transfer delle conoscenze, partecipazione degli studenti, conclusioni intermedie), di chiusura (di sintesi e controllo finale, assegnazione di compiti complementari, creazione del clima finale), e Calvani (2014), che parla di preparazione, avvio, svolgimento, conclusione.

⁸ Secondo il concetto di bimodalità, gli emisferi cerebrali destro e sinistro sono entrambi coinvolti nell'acquisizione e nella produzione linguistica; il principio di direzionalità precisa la direzione nella quale la bimodalità avviene: le informazioni vengono elaborate passando dall'emisfero destro, che si attiva in presenza di compiti che richiedono una visione globale, all'emisfero sinistro, cui afferiscono invece compiti logici, analitici, sequenziali. Per approfondire il tema si vedano per esteso i testi di M. Danesi (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica* (Padova: Liviana); M. Danesi (1998), *Il cervello in aula!* (Perugia: Guerra). In merito all'unità didattica e alle sue fasi si rimanda a G. Freddi (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (Bergamo: Minerva Italica); G. Freddi (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche* (Torino: UTET); G. Freddi (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica* (Torino: UTET).

⁹ P. E. Balboni (2015 – 4a edizione), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino: UTET), 153. Si veda anche P. E. Balboni (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda* (Torino: Loescher), 72-74.

didattica d'aula sono alla base delle scelte di chi scrive in merito alla strutturazione delle fasi che compongono l'UDA, le quali, con alcuni adattamenti¹⁰, seguono i momenti gestaltici della globalità, dell'analisi, della sintesi, della riflessione e del reimpiego. Ad essi è premessa una fase dedicata alla motivazione, atta principalmente a rendere significative le singole lezioni dell'UDA, a far nascere negli apprendenti la curiosità, a elicitare le preconcoscenze relative all'argomento, ad attivare la grammatica dell'anticipazione, a stimolare il desiderio di mettersi al lavoro.

Concludono l'UDA la verifica ed eventuali attività di recupero e/o sostegno delle eccellenze, nel presente scritto non riportate.

7.3 Struttura dell'Unità di Apprendimento "Acqua, fonte di vita" e realizzazione del *lapbook*

L'UDA "Acqua, fonte di vita" è esemplificativa di un possibile percorso di studio e di costruzione *in itinere* di un *lapbook* pluridisciplinare all'interno di una classe CAD composta da utenti non italofoni debolmente scolarizzati. Si articola in sei fasi di circa tre ore ciascuna¹¹, ognuna delle quali termina con la realizzazione in classe, da parte di tutti gli studenti, della pagina del proprio *lapbook* sul tema affrontato.

Le attività di ogni fase dell'UDA hanno, quale punto di partenza, situazioni note ed esperienze quotidiane di vita vissuta, e vanno ad affrontare le tematiche oggetto di studio in una modalità progressivamente più disciplinare e formale.

Dal punto di vista linguistico sono privilegiate le competenze comunicative ed esercitate, in particolare, le abilità di interazione orale, di comprensione (di un testo orale, scritto o iconico) e di produzione scritta, in modo collettivo prima, sempre più autonomo poi.

Una lettura attenta delle attività e dei compiti proposti nell'UDA rivela che non sono indicati obiettivi specifici di natura grammaticale, fatta eccezione per quelli inerenti all'apprendimento del lessico. Nonostante le singole fasi dell'UDA non prevedano interventi didattici di riflessione esplicita sul funzionamento della lingua – ma, di fatto, nemmeno li escludono, dal

¹⁰ L'UD gestaltica, che Balboni propone in relazione all'apprendimento linguistico, nel presente lavoro è stata applicata a discipline di studio; ciò ha richiesto alcune semplificazioni e qualche adeguamento. Nella fase di analisi, per fare un esempio, talora il *focus* delle attività ha riguardato aspetti non prettamente linguistici ma più disciplinari. Ugualmente, le fasi di sintesi, riflessione e reimpiego sono state più volte strutturate in modo da esercitare abilità produttive, orali e scritte, in funzione contenutistica e in vista della realizzazione del *lapbook*, più che in chiave prettamente linguistica.

¹¹ Le indicazioni in merito agli orari, per quanto riguarda, nello specifico, la realizzazione del *lapbook*, sono solo approssimative: sono riferite, infatti, alla costruzione delle singole pagine del *lapbook* ma non alla progettazione – collettiva e/o in gruppi – delle stesse. L'attività di progettazione non è quantificabile poiché condizionata da troppe variabili: livello linguistico degli studenti, preconcoscenze, capacità di organizzare i concetti nello spazio e, ancora, tempi necessari al confronto, alla concertazione di scelte condivise, ad eventuali necessità o richieste di approfondimento.

momento che lasciano aperte, com'è giusto che sia, possibilità di approfondimento in ogni ambito –, sono attraversate da un obiettivo imprescindibile, trasversale, sotteso ad ogni fase: quello di utilizzare l'italiano L2 al meglio in relazione all'argomento che si sta affrontando. Lo studente del Propedeutico, il cui livello è generalmente di poco superiore all'A1 e non in tutte le abilità, è chiamato ad esprimersi efficacemente – cioè in modo sufficientemente comprensibile a chi ascolta/legge –, a comunicare il proprio pensiero – tale da essere capito anche se espresso in forma essenziale ed imprecisa –, a porre domande, a riferire esperienze¹².

Si ritiene che per gli apprendenti del Propedeutico, in quanto particolarmente fragili sia nelle competenze in lingua seconda sia nelle conoscenze di base, l'efficacia comunicativa costituisca una priorità e sia garantita dall'utilizzo di frasi, minime o semplici¹³, di senso compiuto, funzionali alla comunicazione rispetto a contenuti e scopi, caratterizzate dall'ordine dei costituenti non marcato e coerenti dal punto di vista semantico.

L'UDA presentata coinvolge i docenti dell'asse dei linguaggi (italiano), storico-sociale (storia, geografia), scientifico (matematica, scienze), nella ferma convinzione che l'interdisciplinarietà sia fondamentale per gli apprendenti, in quanto consente di esperire un approccio ai saperi unitario, non settoriale o frammentato.

Si è scelto di non fare ricorso all'uso didattico delle tecnologie, dal momento che non tutti i percorsi del Propedeutico oggetto della sperimentazione presentata in queste pagine svolgono attività presso il laboratorio di informatica. È possibile, in ogni caso, impiegare proficuamente, a supporto della realizzazione del *lapbook*, programmi di videoscrittura per la stesura dei testi e la rete internet per quel che riguarda la ricerca di materiali, quali, ad esempio, le immagini.

Sono, invece, costantemente previste:

- la proiezione di immagini e di video mediante computer connesso alla rete internet e alla LIM (o videoproiettore);
- l'utilizzo della LIM e del relativo software per attività di *brainstorming*, realizzazione di diagrammi a ragno, raccolta di parole chiave, stesura di schemi e mappe.

Le tecnologie costituirebbero un valido supporto qualora si decidesse di proporre una sorta di diario dell'esperienza di studio e approfondimento degli argomenti affrontati e di costruzione del *lapbook*, da realizzare mediante una presentazione informatica. A tale fine gli studenti, a coppie o a piccoli gruppi, potrebbero, a partire da griglie-guida, sintetizzare il percorso

¹² Si rinvia al paragrafo 3 di E. Zuin sui Piani di studio del Propedeutico e, in particolare, alle pp. 49-52 e 64-67 inerenti al curriculum di italiano.

¹³ Ibid., nota 26 di p. 64.

fatto durante le lezioni in alcune slide nelle quali scrivere pochi pensieri (ad esempio: “Nella prima lezione, dal titolo ..., abbiamo imparato che ...”) corredati dalle fotografie di particolari del *lapbook* e/o di vari momenti della sua preparazione.

Assemblando le slide in un unico file, sarebbe interessante, infine, realizzare un video con un audio di commento mediante programmi gratuiti come *Screencast-O-Matic*, *Filmora Scrn*¹⁴ o simili.

Un’ultima puntualizzazione: non sono stati riportati in questo lavoro, né i test ed i compiti di verifica formativa e sommativa, né le schede di osservazione, di co-valutazione e di autovalutazione dell’UDA. Ciò, tuttavia, non significa che i momenti dedicati alla valutazione non siano previsti, tutt’altro. La valutazione, intesa come osservazione *in itinere* dei processi, co-valutazione di gruppo ed autovalutazione personale, misurazione da parte del docente del grado di possesso di conoscenze e abilità raggiunto dagli apprendenti nelle singole discipline coinvolte, ricopre una fondamentale importanza, come detto, e, in quanto tale, non deve né può essere omessa.

¹⁴ Lo *screencast* è la registrazione video digitale dell’*output* dello schermo a cui è possibile accompagnare una voce che descrive e spiega quanto il video mostra. Alcuni programmi consentono anche di visualizzare, in una piccola finestra a lato dello schermo, il volto della persona che parla. *Screencast-O-Matic* è un’applicazione web molto semplice e intuitiva che permette di registrare quello che lo schermo del pc mostra (nel nostro caso, le slide) e, al contempo, un commento audio. L’applicazione è disponibile in due versioni: una gratuita, che ha qualche limitazione, e una a pagamento. Un’applicazione alternativa, molto simile a *Screencast-O-Matic*, è *Filmora Scrn*. Utilizzare lo *screencast* consente di sviluppare ulteriori competenze negli studenti, in merito sia ai contenuti, sia all’uso della lingua (produzione di testi, lettura corretta e fluente degli stessi nella registrazione, ...) e degli strumenti digitali, sia alla riflessione sul lavoro svolto in chiave metacognitiva.

TITOLO DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO: «ACQUA, FONTE DI VITA»		
Assi disciplinari coinvolti	Asse dei linguaggi, asse storico-sociale, asse matematico	
Destinatari	Classe di studenti del Propedeutico	
Livelli di competenza linguistica	A1/A1+ (talora superiori nelle abilità di interazione e produzione orale) Classe ad abilità differenziate e con studenti a scolarità pregressa debole o interrotta	
Struttura dell'UDA e tempi indicativi previsti per le diverse fasi (espressi in ore da 60 minuti) ¹⁵	L'UDA è strutturata in sei fasi:	
	Fase n. 1: L'ACQUA NELLA VITA QUOTIDIANA	3 h
	Fase n. 2: L'ACQUA NEGLI ESSERI VIVENTI	3 h
	Fase n. 3: L'ACQUA IN NATURA E GLI STATI DELL'ACQUA	3 h
	Fase n. 4: IL CICLO DELL'ACQUA	3 h
	Fase n. 5: L'ACQUA E I BISOGNI DELL'UOMO NEL TEMPO	3 h
	Fase n. 6: L'ACQUA INTORNO A NOI	3 h
	Verifica sommativa (non riportata nel presente lavoro)	
Prerequisiti	<p>Conoscenza della lingua italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strutture linguistiche: conoscere elementi di fonologia, morfologia e sintassi in relazione al livello conseguito dagli studenti • lessico: conoscere termini appartenenti al vocabolario di base • abilità ricettive: comprendere consegne scritte e brevi testi scritti formulati con frasi semplici, lessico di base afferente alla vita quotidiana, ridondanze, assenza di pronomi, di clitici, di deittici, di verbi impersonali e alla forma passiva; comprendere testi orali con le stesse caratteristiche linguistiche elencate sopra ed espressi con un eloquio lento ed enfatico; ricavare informazioni, mediante domande-guida, da testi orali e scritti aventi le caratteristiche indicate, al fine di eseguire un compito (<i>task</i>) specifico • abilità produttive: saper interagire in un gruppo, saper porre domande e rispondere; saper scrivere didascalie e testi composti da frasi semplici; saper leggere le immagini. <p>Altre conoscenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • strumento del <i>lapbook</i>, scopi per cui lo si realizza, modalità di impiego per lo studio, il ripasso, l'esposizione orale. • numeri 	

¹⁵ Non sono compresi, nelle ore qui indicate, né i tempi di progettazione collettiva delle singole pagine del *lapbook*, né quelli dedicati all'autovalutazione (personale e di gruppo) e alla verifica.

<p>Competenze linguistiche prevalenti da perseguire nell'intera UDA¹⁶</p> <p><i>(elaborazione personale da Indicazioni nazionali, Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento del Primo ciclo, Piani di Studio del Propedeutico sperimentati durante la stesura¹⁷)</i></p>	<p>Per l'italiano, lo studente svilupperà le seguenti competenze:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura 2. Leggere, analizzare e comprendere testi 3. Produrre testi scritti in relazione a diversi scopi comunicativi 4. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento
<p>Abilità linguistiche prevalenti da perseguire nell'intera UDA</p> <p><i>(elaborazione personale da Indicazioni nazionali, Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento del Primo ciclo, Piani di Studio del Propedeutico sperimentati durante la stesura)</i></p>	<p>Lo studente dovrà essere in grado di:</p> <p>Per l'ascolto, l'interazione e la comunicazione orale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cogliere il senso generale, anche mediante più ascolti, di istruzioni e indicazioni fornite dall'insegnante e/o di un testo orale registrato e/o di un video, purché abbiano un linguaggio chiaro, un lessico appartenente al vocabolario di base, un eloquio lento ed enfatico • partecipare a brevi conversazioni che prevedano una collaborazione da parte dell'interlocutore e a condizione di poter chiedere ripetizioni o riformulazioni • porre semplici domande e rispondere alle stesse • raccontare fatti ed esperienze vissute in modo chiaro e ordinato • descrivere in modo semplice oggetti, luoghi, situazioni al presente <p>Per la lettura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare in senso anticipatorio e ai fini di una migliore comprensione immagini, titoli, didascalie • leggere e comprendere brevi testi descrittivi e informativi scritti con un lessico di base e con frasi semplici • ricavare informazioni da un testo scritto, sulla base di vincoli, indicazioni, strumenti forniti dall'insegnante <p>Per la scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scrivere parole chiave • scrivere testi brevi, composti da frasi minime (soggetto e predicato) o semplici (soggetto, predicato e complementi necessari), con un ordine dei costituenti non marcato (SVO), non collegate tra loro o collegate da coesivi di uso frequente (ad esempio "e", "ma", "perché"), con verbi alla forma attiva e all'indicativo presente e/o passato prossimo

¹⁶ Poiché l'UDA ha come destinatari studenti stranieri, si è scelto di indicare, in questa scheda, solo competenze, abilità e conoscenze attese in relazione alla lingua italiana. Gli obiettivi specifici disciplinari sono precisati di volta in volta nelle singole fasi dell'UDA riportate nelle pagine seguenti.

¹⁷ Per i Piani di studio del Propedeutico si vedano le tabelle dei curricoli in coda al testo di E. Zuino, al paragrafo 3 del presente lavoro.

	<p>Per la riflessione sulla lingua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e utilizzare verbi lessicalmente appartenenti al vocabolario di base al presente indicativo • riflettere, con la guida dell'insegnante, su alcuni errori che dovessero emergere (ad esempio, errori nella concordanza articolo-nome, pronomi soggetto-verbo o, per la scrittura, di ortografia; per l'oralità errori di pronuncia) e che vadano a minare l'efficacia della comunicazione
<p>Conoscenze linguistiche prevalenti da perseguire nell'intera UDA</p> <p><i>(elaborazione personale da Indicazioni nazionali, Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento del Primo ciclo, Piani di Studio del Pro-pedeutico sperimentati durante la stesura)</i></p>	<p>Lo studente dovrà conoscere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lessico di base e specifico afferente ai temi affrontati • principali strutture morfosintattiche della lingua italiana (struttura della frase minima e semplici espansioni); • principali segni di punteggiatura: punto fermo, virgola, punto interrogativo • elementi per la redazione di uno schema: informazioni principali, parole chiave

Fase n. 1: «L'ACQUA NELLA VITA QUOTIDIANA»

La fase n. 1 dell'UDA intende indurre gli studenti a riflettere sull'uso dell'acqua nella propria giornata.

Il focus della lezione è prevalentemente linguistico, dal momento che esercita le abilità di comprensione della lettura, interazione orale, produzione scritta guidata e libera, l'impiego del lessico relativo principalmente alle routine quotidiane e, dal punto di vista morfologico, la flessione verbale (verbi al tempo presente).

Per quanto riguarda i contenuti, in questa prima fase si introduce in modo induttivo il tema dell'acqua come risorsa importante, stimolando gli studenti ad un confronto sulle proprie abitudini quotidiane in merito all'utilizzo dell'acqua. Tale confronto permette da un lato di far emergere e valorizzare l'esperienza concreta e diretta di ciascuno, dall'altro di invitare ad un consumo dell'acqua oculato e consapevole.

Principali obiettivi specifici	<p>Obiettivi disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riflettere sull'importanza dell'acqua nella vita di tutti i giorni • riflettere sul consumo quotidiano medio di acqua • riflettere sull'importanza dell'acqua come risorsa ai fini di evitare gli sprechi e adottare comportamenti consapevoli e oculati <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper utilizzare alcuni semplici verbi, anche riflessivi, al tempo presente per indicare azioni che si compiono quotidianamente con l'acqua • saper utilizzare il lessico afferente alle routine quotidiane • saper descrivere la propria e altrui routine quotidiana <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper stare nel gruppo e cooperare • saper interagire rispettando i turni di parola ed il pensiero altrui • sapersi relazionare con i compagni e gli insegnanti in modo adeguato e rispettoso • saper confrontare idee ed opinioni diverse per giungere ad un accordo e a scelte comuni e condivise • saper rispettare i tempi delle varie attività
--------------------------------	--

ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
MOTIVAZIONE (10/15 minuti)	<p>Luogo, modalità e strumenti: in classe, <i>in plenum</i>, con le sedie disposte a semicerchio o a ferro di cavallo, in modo che tutti possano vedere la LIM e, al contempo, interagire tra di loro guardandosi in viso. L'insegnante è seduto con gli alunni, non alla cattedra. PC collegato alla LIM.</p> <p>Scopo: elicitazione di preconcoscenze in merito all'importanza dell'acqua nella vita quotidiana, a partire da esperienze dirette. L'insegnante proietta il titolo «L'acqua nella vita quotidiana» e, mediante domande-guida, induce gli studenti a formulare ipotesi in relazione:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ai motivi per cui viene affrontato il tema dell'acqua • all'importanza che l'acqua riveste nella nostra vita • a eventuali esperienze vissute nel proprio paese legate agli usi domestici e agricoli dell'acqua, alla disponibilità o meno dell'acqua nelle case, ... <p>L'insegnante scrive le parole-chiave che emergono dagli interventi degli studenti in un diagramma a ragno sulla LIM, utile alla concettualizzazione. Vicino ad ogni parola-chiave può segnare il nome della persona che ha espresso quel concetto, così da valorizzare l'apporto di ciascuno.</p> <p>Il diagramma può essere salvato e ripreso in altre occasioni, durante il lavoro, per richiamare concetti espressi nella discussione iniziale e poterli integrare ed approfondire, oppure disconoscere.</p> <p>Lo strumento del diagramma a ragno richiede una capacità di astrazione – nella sua costruzione così come nella sua lettura – che gli studenti del Propedeutico ancora non posseggono. Si ritiene tuttavia importante realizzarlo insieme a loro, così da indurli a familiarizzare con esso – anche in preparazione ai percorsi di Primo livello –, e a comprendere l'utilità di poter indicare, in modo schematico e con poche semplici parole, il contenuto di un dibattito.</p>
<p>GLOBALITÀ (30/40 minuti)</p>	<p>Attività 1: lettura di un semplice e breve testo¹⁸ sull'uso dell'acqua nella vita quotidiana (i concetti contenuti nel testo ricalcano quelli sui quali si è precedentemente discusso insieme: l'uso dell'acqua per l'igiene personale, per cucinare e lavare oggetti, stoviglie, superfici, abiti, per irrigare il giardino e l'orto, ...). Il testo riporta anche dati relativi al consumo: riferisce, ad esempio, che per lo sciacquone del bagno di impiegano dai 10 ai 20 litri d'acqua ogni volta, per farsi il bagno nella vasca dai 100 ai 300 litri, e così via.</p> <p>Il testo viene letto prima dagli studenti in forma silenziosa e personale, successivamente <i>in plenum</i>, a voce alta, curando la pronuncia delle parole e il rispetto del valore prosodico e sintattico di alcuni segni di interpunzione (il punto fermo e la virgola).</p> <p>Si invitano alla lettura ad alta voce più studenti, se non tutti (a seconda del numero dei componenti la classe), anche riproponendola un paio di volte.</p>

¹⁸ I testi di cui si parla in queste schede di progettazione, in quanto rivolti a persone con competenze linguistiche e culturali fragili, debbono essere semplificati e a scrittura controllata: si eliminino tutte le difficoltà linguistiche (in merito al linguaggio da utilizzare, si rinvia alla nota 26 di p. 64) e si operi una scelta delle informazioni, in modo da evitare dettagli inutili che potrebbero ingenerare confusione. Si organizzino tali informazioni in ordine logico/cronologico, si divida il testo in paragrafi e sottoparagrafi titolati e, se possibile, corredati di immagini a supporto delle informazioni. Si utilizzino tecniche di evidenziazione (sottolineatura, grassetto) per indicare le parole chiave e si affianchino ai termini complessi dei box con brevi spiegazioni.

	<p>Attività 2: comprensione a livello globale. Si propongono esercizi adeguati, ad esempio vero/falso, vero/falso/correggi, a scelta binaria o a scelta multipla. Gli studenti svolgono gli esercizi in coppia, confrontandosi sulle loro scelte; successivamente si effettua la correzione <i>in plenum</i>.</p>
<p>ANALISI (30 minuti)</p>	<p>Si concentra sul lessico (verbi che esprimono semplici azioni quotidiane legate al tema dell'acqua) e sulla grammatica (forme flesse di verbi al tempo presente). Nella consapevolezza di trovarsi in una CAD, si assegnano compiti stratificati a difficoltà progressiva. I contenuti degli esercizi afferiscono al tema della routine giornaliera con un <i>focus</i> particolare sull'uso dell'acqua.</p> <p>Si possono proporre, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercizi di abbinamento immagine-verbo all'infinito relativi ad azioni come fare la doccia/il bagno, lavare la verdura, lavare i piatti e così via, includendo anche espressioni che richiedono il verbo riflessivo (lavarsi le mani, ...) • esercizi di riconoscimento della forma flessa corretta del verbo in frasi semplici (scelta binaria) • <i>cloze</i> all'interno di semplici frasi che richiedono l'uso dei verbi dell'esercizio precedente (esercizio di impiego attivo delle forme flesse). <p>Lo svolgimento degli esercizi avviene in coppia o in piccolo gruppo. Poiché gli esercizi sono a difficoltà progressiva, l'insegnante avrà modo di intervenire laddove si renda necessario, di soffermarsi a spiegare aspetti poco chiari o non consolidati, di progettare le attività di approfondimento e/o potenziamento che si rivelino utili.</p> <p>Nel lavoro l'insegnante ricopre il ruolo di osservatore, mediatore ed incoraggiatore, così da abbassare il filtro affettivo degli apprendenti e metterli a proprio agio rispetto al compito.</p> <p>Al termine dell'attività, gli esercizi vengono corretti <i>in plenum</i>, oppure, in alternativa, direttamente dall'insegnante all'interno dei singoli gruppi.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO (30/40 minuti)</p>	<p>Attività da svolgere in coppia:</p> <p>1. Interazione orale. Chiedere al compagno che cosa fa con l'acqua, qui in Italia, durante la sua giornata e che cosa faceva con l'acqua nel suo paese.</p> <p>Per guidare ulteriormente l'esercizio, si possono indicare dei vincoli, ad esempio si può richiedere che vengano utilizzate, nelle domande e nelle risposte, espressioni temporali (al mattino, al pomeriggio, alla sera) e alcuni avverbi di frequenza (sempre, spesso, qualche volta, mai).</p> <p>Esempio: <i>Al mattino fai la doccia? No, faccio la doccia sempre alla sera.</i></p> <p>Anche se gli studenti non hanno competenze linguistiche tali da permettere loro di esprimersi con i tempi verbali al passato, è importante che raccontino, come riescono,</p>

	<p>che rapporto avevano con l'acqua nel loro paese. Può capitare, ad esempio, che alcuni studenti riferiscano di non aver mai avuto l'acqua in casa, che altri parlino di come raccoglievano l'acqua piovana o incanalavano l'acqua del fiume per irrigare i campi, ...</p> <p>La discussione può allargarsi all'intero gruppo classe, in un momento di condivisione collettivo. Il confronto su questi temi di vita vissuta è infatti molto stimolante: valorizza le esperienze, induce ad operare dei confronti con la realtà italiana in cui gli studenti ora vivono, favorisce gli scambi e la riflessione.</p> <p>Le attività di produzione scritta che seguono, in ordine di difficoltà, possono essere considerate un compito stratificato. Gli studenti svolgeranno solo il primo esercizio o entrambi sulla base delle loro capacità.</p> <p>2. Produzione scritta guidata. Riordino delle parole che compongono frasi semplici sul tema affrontato.</p> <p>3. Produzione scritta libera. Scrivere alcune delle frasi di interazione pronunciate in precedenza (attività 1), alla prima e alla terza persona.</p> <p>Esempi: - <i>Al mattino io bevo un bicchiere d'acqua. Aziza beve il caffè.</i> - <i>Io faccio la doccia ogni sera. Consumo circa 40-50 litri di acqua. Pedro fa la doccia prima di colazione. Elona fa il bagno due volte alla settimana, di sera.</i></p> <p>Eventuale ulteriore esercizio: calcolare, mediante addizione, il proprio consumo giornaliero approssimativo di acqua, relativo ad una singola azione ripetuta e/o a tutte le azioni compiute.</p> <p>Ad esempio: <i>Quanta acqua consumo in un giorno per lo sciacquone? oppure Quanta acqua consumo in un giorno per cucinare, lavarmi, lavare i piatti, la biancheria, i pavimenti e usare lo sciacquone?</i></p> <p>I dati in merito al consumo legato alle singole azioni a cui fare riferimento sono presenti nella lettura dell'attività 1 della fase di globalità.</p> <p>L'esercizio, qualora proposto, può portare ad ulteriori attività: a partire dal rilevamento dei consumi d'acqua degli studenti si possono infatti costruire e commentare grafici a colonne o a torta, trasformare le informazioni fornite dai grafici in un breve testo continuo di presentazione generale dei consumi della classe, realizzare un cartellone da appendere alle pareti dell'aula.</p>
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 1 DEL LAPBOOK</p> <p>(60 minuti)¹⁹</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino A3 200 g/mq colorato (blu o altro colore a scelta) • un cartoncino colorato (di colore diverso rispetto al precedente) A4 200 g/mq o inferiore

¹⁹ Come già precisato, i tempi di progettazione collettiva della pagina del *lapbook* non sono conteggiati.

- due fogli bianchi A4 80 g/mq (carta da fotocopie)
- due post-it colorati
- un'etichetta rettangolare
- immagini da ritagliare con azioni quotidiane che si svolgono mediante uso dell'acqua. Le immagini possono essere predisposte dal docente (disegnate e fotocopiate o scaricate da qualche sito internet) oppure disegnate direttamente dagli studenti.
- matita, righello, forbici, colla, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm

Gli apprendenti ricevono un cartoncino A3 colorato, che piegano secondo le indicazioni dell'insegnante.

Incollano il foglio bianco, opportunamente ritagliato, sul frontespizio e scrivono l'intestazione, il titolo del *lapbook*, il proprio nome. Predispongono la stesura dell'indice, che verrà completato di volta in volta durante il lavoro.

In alto, nella pagina 1, pongono un'etichetta dove riportano il titolo della lezione. Costruiscono poi un *minibook* relativo al tema affrontato.

Il *minibook* è composto da un cartoncino A4 colorato, piegato e sagomato opportunamente, sul quale si incollano, all'esterno, le immagini date dall'insegnante o disegnate. All'interno, sul foglio bianco, si riportano i principali usi dell'acqua nella vita quotidiana, oggetto del lavoro.

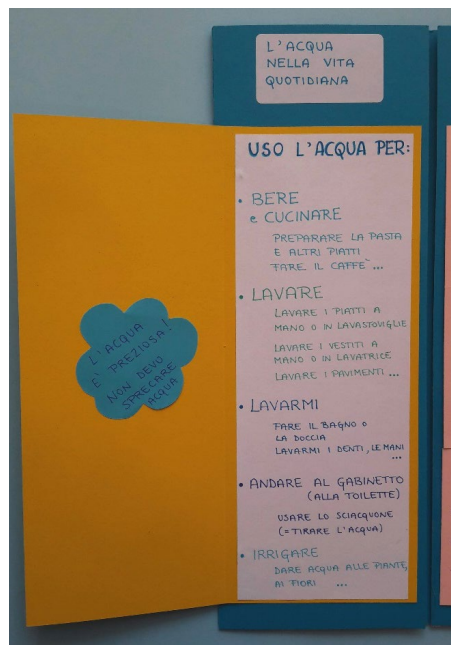
Se il livello di competenza e il grado di autonomia della classe lo consentono, l'insegnante può lasciare che siano gli studenti, divisi in gruppi, a elaborare una prima versione del testo per il *minibook*; in quel caso il testo viene sottoposto alla correzione prima di essere riportato nel *lapbook*. Trattandosi della fase iniziale di realizzazione del *lapbook* è tuttavia preferibile scrivere il testo collettivamente, *in plenum*, alla lavagna o alla LIM, partendo dai concetti emersi nel *brainstorming* iniziale, e chiedere agli studenti di trascriverlo ciascuno nel proprio *minibook*.

Quando il *minibook* è completo, lo si inserisce nella rispettiva pagina del *lapbook*, concludendo così l'attività.

Foto n. 1. Lapbook «Acqua, fonte di vita». Frontespizio

Foto n. 2. Lapbook, p. 1: «L'acqua nella vita quotidiana». Le immagini

Foto n. 3. Lapbook, p. 1: «L'acqua nella vita quotidiana». I testi



Fonte: Lapbook, disegni, testi e fotografie di Clara Benazzoli.

Fase n. 2: «L'ACQUA NEGLI ESSERI VIVENTI»

La fase n. 2 dell'UDA induce gli studenti a riflettere in modo empirico prima, più scientifico e matematico poi, sul fatto che uomini, animali e piante sono composti in buona parte da acqua e che l'acqua ricopre un ruolo fondamentale perché assolve a funzioni vitali.

Il *focus* della lezione è culturale ed afferisce ai concetti indicati e all'idea di percentuale, esplorata in modo induttivo a partire da disegni.

Dal punto di vista linguistico, in questa seconda fase dell'UDA sono proposte attività di interazione orale, produzione scritta mediante transcodificazione (da testo iconico a testo scritto), comprensione di un testo scritto e individuazione guidata di informazioni chiave.

<p>Principali obiettivi specifici</p>	<p>Obiettivi disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scienze: <ul style="list-style-type: none"> – sapere che tutti gli esseri viventi sono composti da una percentuale di acqua – sapere quali importanti funzioni assolve l'acqua nel corpo di uomini e animali e nelle piante • matematica: <ul style="list-style-type: none"> – sapere il significato del simbolo % – saper riutilizzare il simbolo % in modo opportuno – sapere e saper riconoscere il concetto di percentuale, da intendersi come una parte del tutto <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper leggere espressioni come “n %” • saper volgere in brevissime didascalie orali e scritte, composte da alcune frasi semplici (soggetto, predicato e complementi necessari), il messaggio trasmesso dalle immagini proposte • saper comprendere un testo scritto e ricavare le informazioni principali in base a criteri dati e mediante strumenti forniti dal docente <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nella fase precedente
---------------------------------------	--

ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
<p>MOTIVAZIONE E GLOBALITÀ</p> <p>(30 minuti)</p>	<p>Luogo, modalità e strumenti: come nella fase precedente.</p> <p>Scopi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indurre gli studenti, mediante domande-guida poste dall'insegnante, a formulare ipotesi circa la possibile interpretazione dei disegni • elicitare eventuali preconcoscenze sul tema <p>L'insegnante proietta sulla LIM più disegni e/o immagini, prive di qualsiasi testo, che ritraggono persone (neonati, bambini, ragazzi, adulti, vecchi), animali, piante (diverse per tipologia e grandezza) in parte riempiti d'acqua (secondo le percentuali corrette). Mediante domande-guida, induce gli studenti a formulare, in coppia e poi <i>in plenum</i>, delle ipotesi sul significato dei disegni/delle immagini. Sollecita anche l'elicitazione di eventuali preconcoscenze in merito alle per-</p>

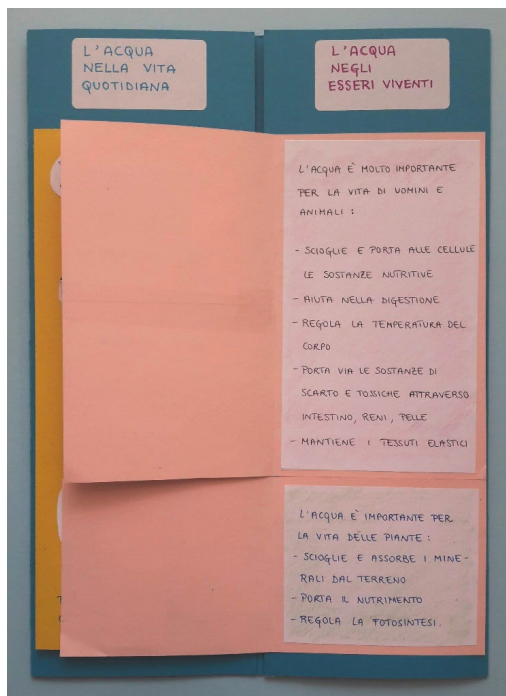
	<p>centuali (dal punto di vista sia concettuale, sia linguistico). Al termine dell'attività propone alcune domande a risposta multipla, da far svolgere personalmente e controllare poi in plenaria, per verificare la comprensione piena del concetto elicitato a partire dalle immagini: tutti gli esseri viventi sono costituiti di acqua, ciascuno per una parte (percentuale) diversa. Si può concludere questa prima parte della lezione con un'attività di transcodificazione, passando dai testi iconici a brevi didascalie scritte che vadano a rafforzare ulteriormente il concetto esplorato.</p>
<p>ANALISI (60 minuti)</p>	<p>Si concentra sul concetto matematico di percentuale, che viene introdotto in modo induttivo. Si mostrano alcune delle immagini dell'esercizio precedente riportate ora su carta quadrettata nella quale i quadretti corrispondenti alle parti degli esseri viventi contenenti acqua siano colorate. Si inducono gli studenti a ragionare a partire dall'immagine: i quadretti nella loro totalità indicano il volume del corpo, quelli colorati la parte del corpo contenente acqua.</p> <p>Dopo un confronto <i>in plenum</i> su questo, si dividono gli studenti a piccoli gruppi e si propongono esercizi con la carta quadrettata diversi per ciascun gruppo.</p> <p>La divisione degli studenti in gruppi dovrebbe essere svolta dall'insegnante, in modo da creare gruppi eterogenei per lingue, culture e nazionalità, per esperienze di vita e competenze pregresse.</p> <p>Come insegna il <i>Cooperative Learning</i>, si assegna ad ogni membro del gruppo un ruolo specifico (ad esempio responsabile dei materiali comuni – fogli con gli esercizi –, controllore del tempo, portavoce del gruppo, ...), così da coinvolgere tutti e da stimolare l'interdipendenza positiva tra i singoli membri del gruppo.</p> <p>Il docente dà ad ogni gruppo una busta contenente due/tre immagini diverse e concrete (raffiguranti, ad esempio, una pizza, una torta, ...), riprodotte in modo che la superficie dell'oggetto occupi cento quadretti esatti. Chiede poi di colorare una certa quantità di quadretti di ogni disegno (70, 50, 20 quadretti).</p> <p>Al termine dell'attività, consegna ai gruppi una o due domande a partire dalle quali gli studenti possano formulare ipotesi induttive su che cosa rappresenti la parte da loro colorata in relazione al tutto.</p> <p>Successivamente, un portavoce di ogni gruppo espone all'intera classe il compito svolto da lui e dai suoi compagni e gli apprendenti discutono, <i>in plenum</i>, le ipotesi induttive formulate ed espresse da ciascun portavoce. Insieme si arriva a definire, in modo empirico ed esperienziale, il concetto di percentuale (70 parti su 100 → 70 %, 20 parti su cento → 20% e così via).</p> <p>Dopo aver chiarito, dal punto di vista linguistico, il significato dell'espressione "n per cento" ed aver mostrato il segno matematico che la esprime (%), si assegnano ai gruppi ul-</p>

	<p>teriori esercizi, a difficoltà progressiva ed inerenti alla dimensione linguistica e matematica.</p> <p>Se lo si desidera ed è possibile, si può operare con oggetti concreti, ad esempio una tavoletta di cioccolato da dividere tra tutti i membri della classe (che può costituire il "premio" finale dell'attività della giornata).</p> <p>Rispetto alla lingua, l'insegnante può proporre compiti stratificati, ad esempio: abbinamento immagine/percentuale, scrittura per esteso della percentuale indicata (75% = <i>settantacinque per cento</i>), composizione di semplici frasi, a partire da parole-chiave date, utilizzando verbi al presente (in questo modo si esercitano nuovamente i verbi, secondo un'utile modalità ricorsiva); rispetto alla matematica, esercizi a difficoltà progressiva che consentano la fissazione del concetto esplorato.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO</p> <p>(60 minuti)</p>	<p>Compiti da svolgere a coppie:</p> <p>1. Interazione orale. Ogni studente di ciascuna coppia riceve due immagini (verdura, alberi, animali, donne, bambini, ...) quadrettate come in precedenza, con indicate in colore le percentuali di acqua in esse contenute. Senza mostrare le immagini al compagno, ciascuno cerca di individuare e scrivere accanto alla propria immagine la percentuale d'acqua contenuta nell'essere vivente di cui ha la foto quadrettata in mano. A turno, poi, ogni studente chiede all'altro che cosa rappresenti l'immagine che ha ricevuto e quali percentuali d'acqua contenga (chiede, ad esempio, che forma abbia l'albero – o la verdura, l'animale, ... – ritratto nella foto del compagno, di che colore sia, quanta acqua contenga ...), nel tentativo di indovinare di quale albero, animale ... si tratti. Lo scopo del gioco è incentivare gli scambi domanda-risposta e indurre a descrivere in modo dettagliato e preciso.</p> <p>2. Produzione scritta. Al termine dello scambio, in ogni coppia tutte e quattro le immagini vengono disposte sul tavolo. Esse vengono riordinate in base alla percentuale d'acqua contenuta, in ordine crescente o decrescente a discrezione dei membri della coppia. Gli studenti esercitano la produzione linguistica mediante un'attività di transcodificazione, scrivendo cioè quattro brevi frasi che fungano da didascalie delle loro immagini. Ad esempio: <i>La mela è un frutto. Nella mela c'è acqua per l'85%</i>.</p> <p>3. Lettura, comprensione, evidenziazione di concetti chiave. Per completare il lavoro, si consegna alle coppie di studenti un breve e semplicissimo testo diviso in tre parti, da abbinare alle immagini delle attività precedenti. Il testo riporta in poche righe i motivi per cui l'acqua è importante per il corpo degli uomini e degli animali e per la vita delle piante. Con il testo gli apprendenti ricevono anche una griglia: servendosi, essi ricavano in modo guidato alcune informazioni fondamentali e le utilizzano per scrivere insieme tre brevi didascalie da riportare sul <i>lapbook</i>.</p> <p>Nelle lezioni successive, l'argomento può essere ripreso ed approfondito. Gli spunti offerti dal breve testo proposto</p>

	consentono infatti di parlare delle piante, in particolare della fotosintesi, e del corpo umano e animale.
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 2 DEL LAPBOOK</p> <p>(30 minuti)</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino colorato (di colore diverso rispetto a quelli usati in precedenza) A4 200 g/mq o inferiore • un foglio bianco A4 80 g/mq (carta da fotocopie) • un'etichetta rettangolare • tre immagini da ritagliare che riportano una persona, un animale, un albero, anche stilizzati, e la percentuale d'acqua presente in essi. Tali immagini possono essere predisposte dal docente, scaricate da qualche sito internet o disegnate dagli studenti • matita, righello, forbici, colla, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm <p>Per la pagina numero 2 del <i>lapbook</i>, ogni persona predispone, con un cartoncino colorato consegnato dall'insegnante, tre <i>template a flip flap</i>. All'esterno di ogni <i>template</i> si incollano le immagini fornite in fotocopia dal docente o si disegnano i soggetti indicati; all'interno si scrive una breve didascalia che afferisce all'importanza dell'acqua negli organismi viventi. Le didascalie sono frutto dell'attività svolta in precedenza a partire dal testo scritto fornito dal docente. In cima alla pagina si pone l'etichetta con il titolo della pagina stessa. Successivamente si incollano i <i>template</i> e si completa l'indice.</p>

Foto n. 4. Lapbook, p. 2: «L'acqua negli esseri viventi». Le immagini

Foto n. 5. Lapbook, p. 2: «L'acqua negli esseri viventi». I testi



Fase n. 3: «L'ACQUA IN NATURA: GLI STATI DELL'ACQUA»

La fase n. 3 dell'UDA ha il duplice scopo di elicitare/illustrare gli stati dell'acqua e di indurre gli studenti a riflettere più in generale sugli stati della materia. Per quanto riguarda le abilità linguistiche, sono prevalenti, in questa fase, le attività di interazione orale. Non mancano, tuttavia, un esercizio di comprensione dell'ascolto, uno di produzione scritta ed alcuni compiti volti specificamente a fissare il lessico relativo agli stati dell'acqua e della materia.

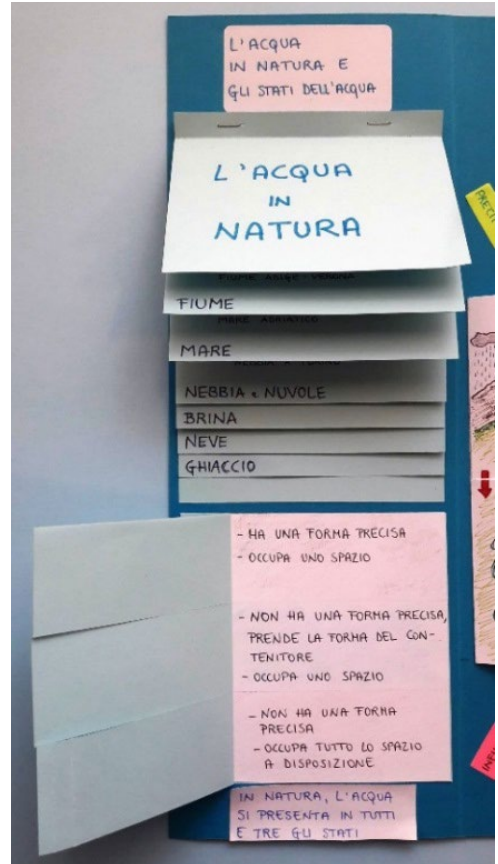
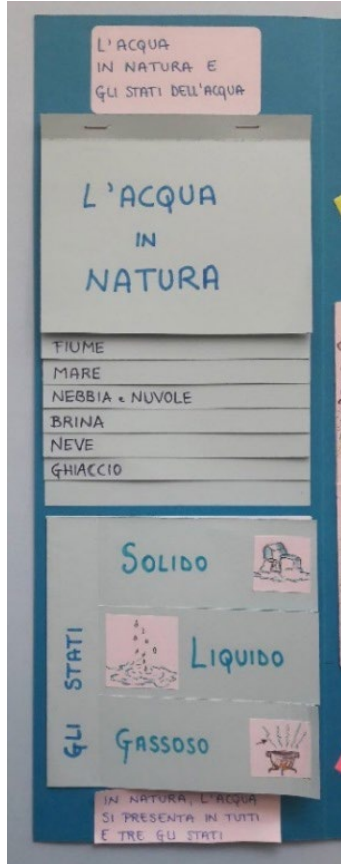
Principali obiettivi specifici	<p>Obiettivi disciplinari (scienze):</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper riconoscere le varie forme nelle quali l'acqua si presenta in natura • conoscere e saper riconoscere gli stati dell'acqua <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper comprendere ed utilizzare il lessico afferente agli stati dell'acqua e ad alcuni passaggi di stato <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nella fase precedente
ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
<p>MOTIVAZIONE</p> <p>(15 minuti)</p>	<p>Luogo, modalità e strumenti: come nella fase precedente.</p> <p>Scopo: elicitazione di prenoscenze, mediante <i>brainstorming</i> e diagramma a ragno, in merito all'acqua in natura, al fine di indurre gli studenti a individuare gli stati dell'acqua il più possibile spontaneamente.</p> <p>Sollecitati dalle domande-guida dell'insegnante, gli studenti riferiscono dove si trova l'acqua in natura (ad esempio nei fiumi, nei mari, sulle montagne sotto forma di ghiaccio o di neve, nella pioggia e così via). Il docente scrive le parole-chiave che emergono dai vari interventi in un diagramma a ragno sulla LIM, utile alla concettualizzazione. Divide poi gli studenti in piccoli gruppi e li invita a riunire in alcuni insiemi i termini elicitati e a motivare le loro scelte.</p> <p>Successivamente, si confrontano <i>in plenum</i> gli insiemi proposti dagli studenti. È abbastanza semplice ritrovare l'insieme dell'acqua allo stato liquido (mari, fiumi, laghi, ...); è più difficile, invece, che emergano osservazioni in merito all'acqua allo stato gassoso (vapore acqueo, nebbia, nuvole).</p> <p>L'insegnante accoglie le proposte degli studenti ma in questa fase non completa eventuali mancanze: ciò è compiuto nel corso della lezione.</p>
<p>GLOBALITÀ</p> <p>(40 minuti)</p>	<p>L'insegnante legge un breve testo, semplificato e facilitato, relativo all'acqua in natura. Il testo è diviso in tre paragrafi titolati e corredati ciascuno da un'immagine. I contenuti del testo riguardano l'acqua allo stato liquido (ad esempio mari -acqua salata-, fiumi e laghi -acqua dolce-), solido (ghiacciai, grandine, neve, brina), gassoso (nuvole, nebbia, vapore acqueo).</p> <p>Gli studenti non hanno la versione scritta del testo: sono invitati ad ascoltare il docente, che legge un paragrafo alla volta, e ad osservare le immagini che l'insegnante proietta loro mentre legge, utili a facilitare la comprensione.</p>

	<p>Dopo la lettura di ogni paragrafo, gli apprendenti svolgono a coppie un breve esercizio di comprensione globale (se possibile, è bene variare la tipologia degli esercizi, proponendo, ad esempio, un esercizio vero/falso dopo il primo paragrafo, un esercizio composto da domande a risposta multipla dopo il secondo, un <i>cloze</i> dopo il terzo). Se necessario, la lettura da parte del docente può essere ripetuta. Successivamente l'insegnante fornisce agli studenti la versione scritta del testo letto, in modo che possano rileggerlo e controllare tra pari la correttezza degli esercizi svolti in precedenza.</p> <p>Trattandosi di una CAD, sulla scheda, accanto ad ogni paragrafo del testo è possibile inserire, in un box, il contenuto di quel paragrafo esposto in forma ancora più breve ed essenziale, comprensibile anche per coloro che hanno competenze linguistiche meno solide.</p> <p>Conclude la fase della globalità una rapida correzione <i>in plenum</i>, utile anche a chiarire eventuali dubbi relativi ai concetti espressi, al lessico, ...</p> <p>Gli studenti, alla luce di quanto letto, possono completare gli insiemi predisposti nella fase di motivazione, rettificare eventuali scelte scorrette, ...</p> <p>Al termine delle attività l'insegnante, se lo ritiene opportuno, può invitare gli studenti, a turno, ad una lettura del testo a voce alta, curando la prosodia.</p>
<p>ANALISI (50 minuti)</p>	<p>Si concentra da un lato sul lessico afferente agli stati solido, liquido, gassoso dell'acqua e, in generale, della materia, dall'altro sui concetti che il lessico esprime.</p> <p>1. A piccoli gruppi, poi <i>in plenum</i>. L'attività intende favorire, da parte degli studenti, la formulazione di ipotesi induttive, a partire da immagini, in merito agli stati solido, liquido, gassoso: questi stati riguardano solo l'acqua?</p> <p>Si dividono gli studenti in piccoli gruppi eterogenei e si danno loro delle immagini, il più possibile riconoscibili e vicine alla realtà quotidiana, chiedendo di raggrupparle secondo un criterio a loro scelta che poi saranno invitati ad esplicitare alla classe. Le immagini riguardano oggetti ed elementi tali da poter essere classificati in base allo stato solido, liquido, gassoso/aeriforme.</p> <p>Ogni gruppo, secondo la modalità propria del <i>Cooperative Learning</i>, individua un responsabile dei materiali comuni (le immagini), un controllore del tempo, un moderatore che solleciti tutti a partecipare e, se necessario, regoli i turni di parola, un portavoce che riferisca alla classe i criteri utilizzati per raggruppare le immagini date. In alternativa, sia il docente ad assegnare i ruoli.</p> <p>Al termine dell'attività, per la quale si può lasciare un tempo di circa 15 minuti, si chiede al portavoce di esporre all'intera classe il compito svolto da lui e dai suoi compagni e si sollecita la discussione in merito agli insiemi di immagini</p>

	<p>creati dai diversi gruppi, alle motivazioni addotte a giustificazione delle scelte operate, alle ipotesi induttive formulate. Si discute <i>in plenum</i> per arrivare alla conclusione che gli stati solido, liquido e gassoso/aeriforme non riguardano solo l'acqua, ma che l'acqua è presente in natura in tutti e tre gli stati.</p> <p>2. <i>In plenum</i>. Attraverso un ulteriore momento di riflessione collettiva, che prende avvio dall'attività precedente e da alcune domande-guida, provare a elencare le caratteristiche proprie dei singoli stati della materia e a formulare collettivamente le definizioni. Ad esempio, per lo stato solido si può osservare che tutti gli oggetti solidi hanno una loro forma e che occupano un certo spazio (volume), per lo stato liquido che i liquidi non hanno forma propria ma assumono quella del recipiente che li contiene, e così via.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO</p> <p>(30 minuti)</p>	<p>Attività da svolgere personalmente o in coppia. Correzione finale <i>in plenum</i>:</p> <p>1. Produzione scritta libera. A partire dal confronto orale precedente, ogni studente scrive, da solo, alcune semplici frasi che definiscano gli stati solido, liquido, gassoso. Successivamente si confronta con un compagno per una prima correzione in coppia e, infine, con l'intera classe. L'insegnante aiuta i corsisti in difficoltà e corregge le loro semplici produzioni scritte. Nella correzione <i>in plenum</i> si scrive insieme la definizione, a partire dai testi degli studenti. Tale definizione verrà poi riportata sul <i>lapbook</i>.</p> <p>2. Attività di fissazione del lessico e dei concetti esplorati. In questa fase della lezione possono essere proposti vari compiti, ad esempio: esercizi di esclusione ("trova l'intruso") o di inclusione (inserire nell'insieme "stato solido" i termini relativi a oggetti allo stato solido), esercizi di abbinamento parola-definizione, <i>cloze</i> relativo al lessico proprio dei vari stati della materia o al testo proposto nell'attività di globalità.</p>
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 3 DEL LAPBOOK</p> <p>(45 minuti)</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino colorato (di colore diverso rispetto a quelli usati in precedenza) A3 200 g/mq o inferiore • un foglio bianco A4 80 g/mq (carta da fotocopie) • un'etichetta rettangolare • fotografie, consegnate dal docente oppure portate dagli studenti o cercate in rete • matita, righello, forbici, colla, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm <p>La pagina numero 3 del <i>lapbook</i> è divisa in due parti. In alto, in un template <i>flip flap</i> verticale a scala composto da 8 fogli, si incollano immagini che riguardano gli stati dell'acqua in natura (un fiume, il mare, le nuvole, il ghiaccio, ...). In basso si riportano le definizioni di stato solido, liquido e gassoso, scritte nelle attività precedenti, all'interno di tre</p>

template a ribaltamento. In cima alla pagina si pone un'etichetta con il titolo.
Al termine, si aggiorna l'indice.

Foto n. 6: Lapbook, p. 3: «L'acqua in natura e gli stati dell'acqua». Le immagini
Foto n. 7: Lapbook, p. 3: «L'acqua in natura e gli stati dell'acqua». I testi



Fase n. 4: «IL CICLO DELL'ACQUA»

La fase n. 4 dell'UDA, che tratta l'argomento del ciclo dell'acqua, si pone in continuità con quella relativa agli stati dell'acqua. Dal punto di vista linguistico si focalizza sul lessico specifico – acquisito e consolidato attraverso esercizi di abbinamento e la risoluzione di un cruciverba –, sulle abilità di interazione e di produzione orale e scritta.

Principali obiettivi specifici	<p>Obiettivi disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere e saper descrivere il ciclo dell'acqua nelle sue fasi <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper utilizzare il lessico specifico (evaporazione, condensazione, precipitazione, infiltrazione) <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nella fase precedente
ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
MOTIVAZIONE (10 minuti)	<p>Luogo, modalità e strumenti: come nella fase precedente.</p> <p>Scopo: elicitare preconcoscenze in merito al ciclo dell'acqua.</p> <p>L'insegnante proietta alcune immagini (una nuvola, la pioggia, il sole, un fiume che si getta nel mare, ...). Raccoglie le osservazioni degli studenti mediante <i>brainstorming</i> e scrive in un diagramma a ragnò sulla LIM, utile alla concettualizzazione, le parole-chiave emerse dai loro interventi. È probabile che i concetti richiamati dai corsisti afferiscano alle diverse condizioni meteorologiche (le precipitazioni, il bel tempo, ...). Se ciò accade, si può riprendere a fine lezione il diagramma a ragnò ora compilato, operando una riflessione sul legame che intercorre tra le condizioni meteo e il ciclo dell'acqua.</p>
GLOBALITÀ (20 minuti)	<p>Attività 1. Visione di un breve video di animazione (due/tre minuti), privo di audio, che mostra più volte il ciclo dell'acqua. <i>YouTube</i> raccoglie numerosi video adatti allo scopo.</p> <p>Attività 2. Transcodificazione (da video a interazione orale): gli studenti, divisi in gruppi eterogenei definiti dal docente, si raccontano l'un l'altro quanto hanno visto e si confrontano. In questa fase utilizzano le preconcoscenze e le competenze linguistiche che hanno, non il lessico specifico.</p>
ANALISI (30 minuti)	<p>Si concentra sul lessico e sui concetti che i termini veicolano.</p> <p>1. Abbinamento termine – definizione: si propongono da un lato i termini di evaporazione, condensazione, ..., dall'altro semplici definizioni. Si chiede agli studenti, in coppia o in piccolo gruppo, di formulare delle ipotesi in merito al significato dei termini stessi e di provare a collegare le parole alle relative definizioni. Accanto ai termini sono poste delle immagini, utili a chiarire un po' meglio i significati e a favorire, così, lo svolgimento del compito.</p>

	<p>Seguono confronto e correzione <i>in plenum</i>. Tutti i termini che gli studenti non conoscono divengono oggetto di discussione e di spiegazione da parte del docente.</p> <p>2. Cruciverba. I termini da inserire nel cruciverba riguardano il ciclo dell'acqua e i passaggi di stato; le definizioni del cruciverba, molto semplici e intuitive, possono essere affiancate da immagini. Si danno definizioni che inducono a pensare, come domande a cui rispondere o termini presentati sotto forma di anagramma da riconoscere e trascrivere.</p> <p>Per la stratificazione del compito si può agire sulle definizioni, rese più semplici nel linguaggio e nei contenuti, e sulla compilazione: il cruciverba può essere "avviato", presentare, cioè, alcune lettere già scritte nelle caselle, in modo da favorire la compilazione e l'associazione parola-definizione. La risoluzione del cruciverba avviene in gruppo e si conclude con la correzione <i>in plenum</i> ed un confronto in merito ai contenuti fino ad ora esplorati.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO</p> <p>(60 minuti)</p>	<p>Compiti da svolgere a coppie:</p> <p>1. Attività orale. Gli studenti si riuniscono nuovamente negli stessi gruppi dell'attività 2 di globalità. Si confrontano ancora sul video che hanno visto (lo si può proiettare nuovamente) e cercano, questa volta, di spiegare il ciclo dell'acqua utilizzando anche il lessico specifico.</p> <p>2. Attività orale. Gli studenti ripercorrono le parole-chiave emerse nel <i>brainstorming</i> iniziale, il cui diagramma è proiettato alla LIM, e si confrontano in merito ad esse alla luce di quanto finora appreso. Si riconfermano, così, nelle ipotesi iniziali per le quali le condizioni meteorologiche hanno a che vedere con il ciclo dell'acqua: il sole e il calore favoriscono l'evaporazione, il cambio di temperatura la condensazione; quando l'aria è molto fredda le precipitazioni possono essere nevose, ...</p> <p>3. Attività scritta cooperativa (<i>jigsaw</i>). Tutti i gruppi ricevono una busta contenente quattro fogli. Su ogni foglio è riportata l'immagine di una fase del ciclo dell'acqua (evaporazione, condensazione, precipitazione, infiltrazione). I membri del gruppo prendono un foglio ciascuno, poi si riuniscono in gruppi-esperti per scrivere una didascalia, relativa all'immagine ricevuta, costituita da brevi frasi di spiegazione che utilizzano però il lessico specifico.</p> <p>L'insegnante si muove nei vari gruppi, dà supporto alla discussione e alla stesura del testo scritto laddove venga richiesto il suo aiuto e corregge i testi. Quando i gruppi-esperti si sciolgono e si ricompongono i gruppi base di partenza, in ogni gruppo le fasi del ciclo dell'acqua vengono riviste e riordinate e ciascuno studente legge ai compagni il testo che ha prodotto.</p>
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 4 DEL LAPBOOK</p> <p>(60 minuti)</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino bianco A4 200 g/mq o inferiore • un foglio bianco A4 80 g/mq (carta da fotocopie) • un'etichetta rettangolare • post-it colorati a forma di freccia

- matita, righello, forbici, colla, colori a matita, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm

Gli studenti scrivono il titolo della pagina del *lapbook* sull'etichetta posta in cima alla pagina 4, quindi disegnano, riproducono e ritagliano un cartoncino a *flip flap* con apertura a finestra il cui modello viene fornito dal docente.

Su ogni parte del cartoncino disegnano uno dei quattro momenti del ciclo dell'acqua. Il docente, per economia di tempo, può decidere, se vuole, di stampare le immagini e consegnarle ai corsisti da incollare.

All'interno dell'apertura i corsisti scrivono, in forma di mappa, le quattro fasi del ciclo dell'acqua: evaporazione e traspirazione, condensazione, precipitazione, infiltrazione. Per ciascuna fase riportano su fogli di carta, preparati anch'essi a partire dalla sagoma fornita dal docente, i testi scritti nell'attività cooperativa precedente.

Al termine, assemblano il *minibook* così ottenuto e lo incollano sulla pagina 4.

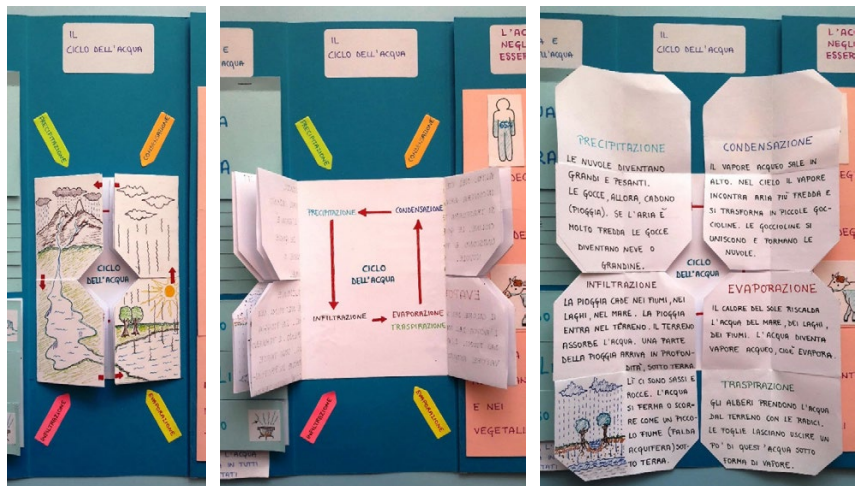
Su post-it colorati a forma di freccia scrivono il nome delle fasi del ciclo dell'acqua che incollano vicino alle rispettive parti del disegno.

In conclusione, aggiornano l'indice.

Foto n. 8: Lapbook, p. 4: «Il ciclo dell'acqua». Le immagini

Foto n. 9: Lapbook, p. 4: «Il ciclo dell'acqua». La mappa

Foto n. 10: Lapbook, p. 4: «Il ciclo dell'acqua». I testi



Fase n. 5: «L'ACQUA E L'UOMO IERI E OGGI»

La fase n. 5 dell'UDA induce gli studenti a riflettere da un lato sui bisogni dell'acqua che l'uomo, nel tempo, si è trovato a dover soddisfare (ad esempio, quando da nomade è divenuto stanziale, l'acqua si è rivelata indispensabile per l'agricoltura e l'allevamento e la vita nei villaggi/nelle città), dall'altro su come ha soddisfatto tali bisogni. Il tema è di per sé molto ampio e richiederebbe un numero cospicuo di ore di lezione per essere affrontato in modo esaustivo; ci si limita, qui, a semplici accenni che riguardano solo quattro aspetti chiave: la costruzione di pozzi, di canali, di cisterne e di acquedotti (con particolare riferimento a quelli romani).

Lo scopo dell'attività non è quello di fornire agli studenti una trattazione storica completa, fuori contesto nel Propedeutico, quanto quello di mostrare che l'uomo, nel passato, si è trovato a dover affrontare e risolvere gli stessi problemi di approvvigionamento idrico che ha ancora oggi, e lo ha fatto adottando soluzioni non troppo dissimili da quelle attuali. Nulla toglie, tuttavia, che, a partire dagli spunti offerti dalla lezione, l'insegnante, valutati il livello e gli interessi degli studenti, scelga di approfondire, in alcune lezioni dedicate, qualcuno degli aspetti storici qui accennati.

Dal punto di vista linguistico, le attività proposte riguardano l'interazione orale, la comprensione di un testo scritto e l'individuazione guidata di informazioni chiave, la produzione orale e scritta, la competenza lessicale.

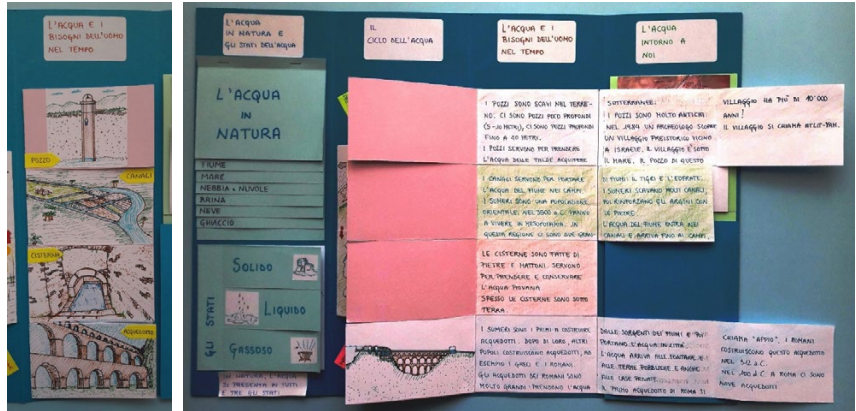
Principali obiettivi specifici	<p>Obiettivi disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere i bisogni di approvvigionamento idrico dell'uomo (per le attività agricole e pastorali e per la propria vita) e alcune risposte date nel tempo a tali bisogni <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper utilizzare alcuni termini specifici (canali di irrigazione, cisterna, pozzo, acquedotto) • saper ricavare informazioni da un testo semplice corredato di immagini • saper descrivere in modo guidato un'immagine <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nella fase precedente
ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
<p>MOTIVAZIONE</p> <p>(5 minuti)</p>	<p>Luogo, modalità e strumenti: come nella fase precedente.</p> <p>Scopo: introdurre brevemente l'attività cooperativa che verrà proposta nella fase di globalità, elicitando le pre-conoscenze.</p> <p>L'insegnante proietta sulla LIM le immagini sulle quali verterà l'attività dei singoli gruppi. Mediante domande-guida elicitando le pre-conoscenze, inducendo gli studenti a riconoscere quanto rappresentato e, se lo conoscono, a dirne il nome.</p>
<p>GLOBALITÀ</p> <p>(30/40 minuti)</p>	<p>Attività cooperativa. La classe si divide in gruppi di tre/quattro persone. Ciascun gruppo riceve i seguenti materiali: un'immagine accompagnata da un breve e semplice testo di spiegazione, del quale si forniscono due versioni con diversi livelli di facilitazione e semplificazione,</p>

	<p>un compito differenziato adeguato al testo (un esercizio di comprensione globale a scelta binaria o multipla, oppure domande-guida), una griglia opportunamente predisposta per ricavare e raccogliere i concetti chiave dei testi scritto e iconico (da scegliere mediante crocetta e, per gli studenti meno in difficoltà, da trascrivere).</p> <p>Nel gruppo si individuano un responsabile dei materiali comuni, un segretario (con il compito di compilare gli esercizi, sulla base di quanto il gruppo stabilisce), un portavoce che esponga alla classe il lavoro del gruppo, un controllore del tempo.</p> <p>Le immagini rappresentano l'uso dell'acqua in momenti diversi della storia. Si possono scegliere, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • canali per l'irrigazione dei campi costruiti da popoli dell'antichità • una cisterna • un acquedotto romano • un pozzo. <p>Attraverso il testo, gli esercizi dati, l'osservazione guidata dell'immagine e la griglia per l'individuazione delle informazioni chiave, ciascun gruppo è chiamato a leggere, descrivere e interpretare l'immagine stessa.</p> <p>In base al livello di competenza mostrato e raggiunto dalla classe, ogni gruppo può completare, quale compito finale, una mappa concettuale vuota, fornita dal docente tra i materiali. Il completamento della mappa può essere differenziato: agli studenti in maggiore difficoltà, si possono indicare, in calce, i termini da inserire, eventualmente mescolati ad alcune parole che fungono da distrattori. La mappa può essere utilizzata per un'esposizione orale alla classe riguardante l'immagine osservata e il testo letto.</p> <p>Al termine del lavoro, ci si riunisce <i>in plenum</i> e il portavoce di ogni gruppo descrive l'immagine sulla quale ha lavorato. L'insegnante proietta di volta in volta le immagini alla LIM cosicché tutti possano vederle.</p>
<p>ANALISI (30 minuti)</p>	<p>Si concentra su due aspetti: il lessico e la dimensione storico-temporale.</p> <p>Attività 1 (personale o in coppia). Per quanto riguarda il lessico, si possono proporre esercizi di abbinamento definizione-immagine o definizione-termine, oppure un <i>cloze</i> mirato che richieda di completare le frasi proposte con le parole oggetto di studio (canale, cisterna ecc.) o, ancora, un esercizio di esclusione ("trova l'intruso").</p> <p>Qualora il compito sia svolto individualmente per favorire la progressiva autonomia degli studenti, è importante prevedere un'attività di confronto tra pari prima di effettuare la correzione <i>in plenum</i>.</p> <p>Segue correzione <i>in plenum</i>.</p> <p>Attività 2 (in gruppi). L'insegnante consegna cinque o sei</p>

	<p>fotografie, le stesse per tutti i gruppi, raffiguranti opere di canalizzazione più o meno recenti, pozzi, acquedotti del passato e attuali, ...</p> <p>Gli studenti dispongono le immagini in ordine, dalla più lontana nel tempo alla più vicina ai nostri giorni, formulando ipotesi, discutendo, motivando le scelte.</p> <p><i>In plenum</i>, poi, i corsisti si confrontano, a partire dalle immagini, sui vari bisogni relativi all'acqua (per l'agricoltura, l'allevamento, la vita di ogni giorno...), gli stessi da sempre, e sulle soluzioni che l'uomo ha cercato e trovato nel tempo per soddisfare tali bisogni.</p> <p>Se l'insegnante lo ritiene opportuno (in relazione alle competenze dei corsisti e al lavoro svolto nelle lezioni di storia), si possono inserire le immagini sulla linea del tempo.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO</p> <p>(40 minuti)</p>	<p>Attività scritta cooperativa di gruppo. Ciascun gruppo scrive un breve testo a partire dai materiali sui quali ha lavorato nella fase di globalità. Tale testo andrà poi riportato all'interno del <i>lapbook</i>. L'esercizio si configura come una riscrittura, a partire dalle informazioni chiave precedentemente ricavate dalla lettura di accompagnamento all'immagine. I gruppi si scambiano poi i testi prodotti, in modo che ciascuno studente abbia tutti i testi.</p> <p>La revisione e la correzione dei testi avvengono <i>in plenum</i>, mediante proiezione degli stessi sulla LIM. Se l'insegnante non ha modo di trascrivere estemporaneamente i testi al pc (senza apportare alcuna modifica), li può fotografare o scansionare: alcune app gratuite per lo smartphone consentono, infatti, di effettuare scansioni in modo rapido ed efficace e condividerle via mail, salvarle su <i>Google drive</i> o su altri programmi di <i>storage</i> a cui accedere per proiettarle.</p>
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 5 DEL LAPBOOK</p> <p>(60 minuti)</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino colorato A4 200 g/mq o inferiore (si raccomanda di scegliere un colore mai utilizzato fino ad ora) • un foglio bianco A3 80 g/mq (carta da fotocopie) • un'etichetta rettangolare • immagini fornite dal docente. In alternativa, possono essere disegnate dagli studenti o cercate in rete • matita, righello, forbici, colla, colori a matita, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm <p>Gli studenti realizzano quattro <i>template a flip flap</i> che riportano ciascuno all'esterno un'immagine, all'interno la relativa didascalia. Immagini e didascalie sono il frutto delle attività precedenti.</p> <p>Dopo aver incollato il tutto sulla pagina 5 del <i>lapbook</i>, scrivono il titolo nell'etichetta posta in cima alla pagina stessa e completano l'indice.</p>

Foto n. 11: Lapbook, p. 5: «L'acqua e i bisogni dell'uomo nel tempo». Le immagini. (I disegni di questa pagina sono di Renato Roncher)

Foto n. 12: Lapbook, p. 5: «L'acqua e i bisogni dell'uomo nel tempo». I testi



Fase n. 6: «L'ACQUA INTORNO A NOI»

La sesta fase dell'UDA, conclusiva, ha carattere prevalentemente geografico. Si pone lo scopo di rendere consapevoli gli studenti della presenza, sul territorio, del torrente Leno, del fiume Adige e della sorgente dello Spino e di insegnare loro a localizzarli sulla pianta della città.

Si è scelto di affrontare il tema della realtà idrica di Rovereto non solo in classe ma anche mediante un'uscita guidata che dia modo agli studenti di visitare i luoghi di cui si è parlato, percorrendo, tra le strade cittadine, una sorta di "via dell'acqua". Dal punto di vista delle abilità e delle conoscenze geografiche, le attività qui proposte consentono di approcciare la lettura di alcuni elementi (i corsi d'acqua oggetto di studio) rappresentati nella pianta cittadina e in una carta topografica del territorio.

La lettura della pianta di una città non è scontata, tutt'altro: è un'operazione piuttosto complessa e richiede una capacità di astrazione che non tutti gli studenti posseggono; per questo, si ritiene importante e proficuo svolgere esercizi guidati "pratici" sulle carte stesse.

Per quanto afferisce alla dimensione linguistica, le attività di questa fase riguardano la comprensione di testi orali (video, letture), il riordino di sequenze, la lettura a voce alta, l'interazione orale, il lessico.

Principali obiettivi specifici	<p>Obiettivi disciplinari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscere i corsi d'acqua e le risorse idriche del territorio • saper leggere e descrivere una pianta, riconoscendo i corsi d'acqua ivi rappresentati <p>Obiettivi linguistici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper ricavare informazioni da un testo semplice corredato di immagini • saper descrivere in modo guidato un'immagine • saper utilizzare termini specifici in relazione ai corsi d'acqua presenti sul territorio (sorgente, fiume, torrente, affluente, ...). <p>Obiettivi educativi (abilità sociali):</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nella fase precedente
--------------------------------	--

ARTICOLAZIONE	ATTIVITÀ
----------------------	-----------------

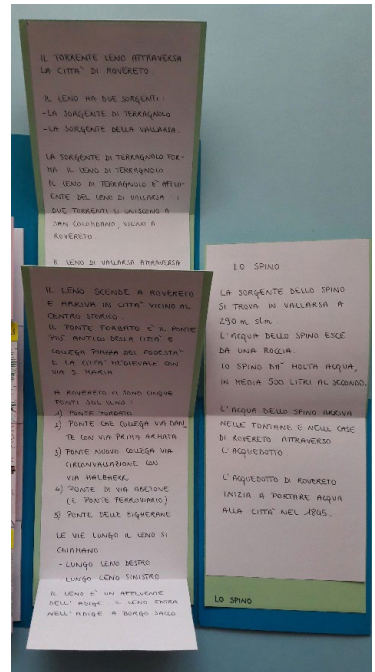
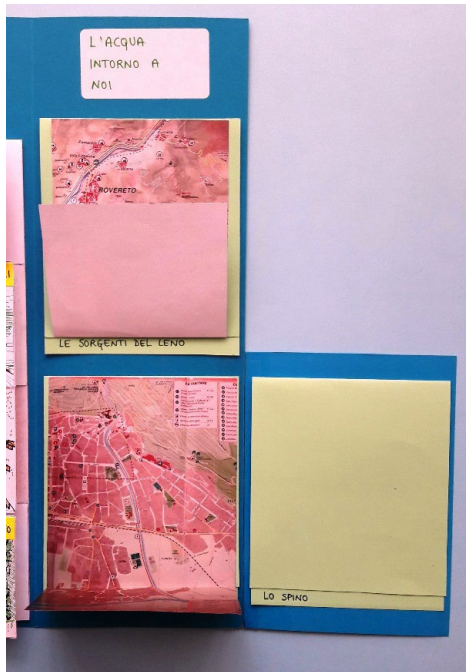
<p>MOTIVAZIONE</p> <p>(10 minuti)</p>	<p>Luogo, modalità e strumenti: come nelle fasi precedenti.</p> <p>Scopi: elicitare le preconoscenze in merito ai luoghi e alle risorse idriche del territorio oggetto delle attività; creare interesse in merito al tema.</p> <p>L'insegnante proietta un video autoprodotta con una applicazione web di <i>screencast</i> a partire da alcune slide con immagini. Il video mostra le risorse idriche del territorio, utilizza alcuni termini specifici (ad esempio "sorgente", "affluente", ...), dà indicazioni geografiche (precisa, per esempio, dove si trovano le sorgenti del Leno, dove il Leno confluisce nel fiume Adige).</p> <p>Il video viene proposto senza l'audio, in modo che gli studenti si concentrino su quello che vedono.</p> <p>Segue un breve confronto su quanto si è visto, finalizzato</p>
---------------------------------------	---

	ad individuare e spiegare le immagini di eventuali luoghi non noti.
GLOBALITÀ (20 minuti)	Attività progressive di comprensione globale del video. Il video viene proiettato più volte, un pezzo alla volta (ad esempio, prima la parte relativa alle sorgenti del torrente Leno, successivamente quella che riguarda il corso del torrente in città fino al fiume Adige). Ad ogni visione si assegna un compito preciso, volto a consentire la comprensione globale. Tra gli esercizi proponibili vi sono vero/falso o vero/falso/correggi, scelta binaria o multipla, individuazione di informazioni all'interno di un elenco, <i>cloze</i> di completamento della trascrizione del testo, ...
ANALISI (70 minuti)	<p>Si concentra sulla dimensione geografica territoriale dal punto di vista dei contenuti, sul lessico e la sequenziazione dal punto di vista linguistico.</p> <p>Attività cooperativa. La classe viene divisa in tre gruppi. Ciascun gruppo riceve una busta contenente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una parte del testo del video relativa ad uno dei tre temi. Il testo è diviso in sequenze e scritto su strisce di carta disordinate e unite mediante graffetta • alcune immagini • la pianta del luogo di cui si parla (le sorgenti del Leno e il luogo in cui confluiscono in un unico corso d'acqua, il luogo in cui il Leno attraversa la città e si getta nell'Adige, la zona della sorgente dello Spino) • colla e cartoncino. <p>L'insegnante, dopo aver suddiviso le persone in gruppi eterogenei, assegna loro i ruoli: responsabile dei materiali comuni, controllore del tempo e del rispetto delle regole di lavoro, segretario, portavoce, motivatore.</p> <p>Prima parte attività. Ciascun componente del gruppo (oppure una coppia di studenti, a seconda del loro numero) riceve una striscia di carta con una sequenza del testo. Non deve mostrarla ai compagni, in un primo momento, ma leggerla a voce alta. Le progressive letture a voce alta delle semplici frasi del video, dovrebbero consentire ai corsisti di ricostruire l'ordine del testo.</p> <p>Una volta ipotizzata la sequenziazione corretta, essi appoggiano in ordine le loro sequenze sul tavolo e controllano insieme la ricostruzione del testo operata, avendo ora sott'occhio tutte le sue parti.</p> <p>Con un'attività di abbinamento immagine-testo, gli studenti pongono in relazione le immagini con i relativi paragrafi del testo, poi ricompongono il tutto e lo incollano sul cartoncino ricevuto.</p> <p>L'insegnante sovrintende al lavoro dei gruppi e interviene, laddove necessario (meglio se su sollecitazione degli apprendenti), per sostenere, dare indicazioni e chiarimenti, ... L'esercizio, svolto in questo modo, richiede molta attenzione e numerose riletture delle sequenze, esercitando la com-</p>

	<p>preensione dell'ascolto, la lettura a voce alta, l'interazione orale e la negoziazione delle scelte prima, la comprensione della lingua scritta e l'individuazione degli elementi morfologici e logici che consentono di ricostruire l'ordine del testo poi.</p> <p>Seconda parte attività. I gruppi prelevano dalla busta la pianta che rappresenta l'elemento idrografico sul quale hanno lavorato, corredata di domande-guida e di griglia di osservazione. Mediante tali supporti, scrivono, in un testo collettivo composto da poche frasi, una breve descrizione (Ad esempio: <i>Sulla pianta c'è la zona di Borgo Sacco. A Borgo Sacco il Leno si getta nel fiume Adige ... – Il Leno e l'Adige sono colorati di azzurro... – In città ci sono cinque ponti sul Leno...</i>).</p> <p><i>In plenum</i>, il portavoce di ciascun gruppo presenta la descrizione della pianta sulla quale ha lavorato con i compagni, mentre l'insegnante la proietta alla LIM. Legge poi le frasi scritte dal proprio gruppo.</p> <p>Insieme, con l'aiuto dell'insegnante, a partire dai testi prodotti dai gruppi, si scrive un testo collettivo da copiare all'interno del <i>lapbook</i>.</p>
<p>SINTESI RIFLESSIONE/ REIMPIEGO</p> <p>(30 minuti)</p>	<p>Attività di gruppo. I corsisti si riuniscono nuovamente nei gruppi, rileggono il testo che hanno ricomposto nella prima parte dell'attività precedente e, mediante esercizio di evidenziazione, cercano i termini specifici (torrente, fiume, affluente, ...) e sottolineano la spiegazione degli stessi. In una griglia fornita dal docente inseriscono termine e definizione.</p> <p>Successivamente, espongono <i>in plenum</i> termini e definizioni incontrate e si confrontano.</p> <p>Il docente assegna, poi, a tutta la classe, per il controllo e la fissazione, un esercizio di abbinamento termine-definizione oppure un <i>cloze</i>.</p>
<p>REALIZZAZIONE PAGINA 6 DEL LAPBOOK</p> <p>(50 minuti)</p>	<p>Materiali necessari per ciascuno studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cartoncino bianco A3 200 g/mq o inferiore di colore diverso rispetto a quelli utilizzati nelle pagine precedenti • due fogli bianchi A4 80 g/mq (carta da fotocopie) • un'etichetta rettangolare • stampe delle cartine utilizzate nelle attività • matita, righello, forbici, colla, pennarelli 2.8 mm e 0.4 mm. <p>Gli studenti realizzano tre <i>template</i> verticali a <i>flip flap</i> che riportano all'esterno la pianta/la carta su cui hanno lavorato, all'interno la relativa didascalia, frutto dell'attività di scrittura collettiva svolta in precedenza. Incollano il tutto sulla pagina 6 del <i>lapbook</i>, scrivono il titolo e completano l'indice.</p> <p>Per posizionare il terzo <i>template</i>, si rende necessario aggiungere al cartoncino-contenitore una falda richiudibile.</p>

Foto n. 13: Lapbook, p. 6: «L'acqua intorno a noi». Le immagini

Foto n. 14: Lapbook, p. 6: «L'acqua intorno a noi». I testi



Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2002, 4a edizione 2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Caon, F. (2016). "Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD." In *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, a cura di F. Caon. Torino: Loescher.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula!*. Perugia: Guerra.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: UTET.
- Johnson, D., R. Johnson, e E. Holubec (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Mariani, L. (2013). "Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire," *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLII, No. 2, <https://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm>.
- Mariani, L. S. Madella, R. D'Emidio Bianchi (2004). *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Pona, A. (2015). *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda*. http://allegati.po-net.prato.it/dl/20180202103148763/Modelli_operativi_nella_didattica_dell_italiano_L2_articolo_Alan_Pona.pdf.
- Rutka, S. (2006). "Un approccio cooperativo nella CAD". In *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. Caon, 172-193. Perugia: Guerra.

Riferimenti normativi

- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. GUUE n. L. 394 del 30 dicembre 2006.
- LEGGE 28 marzo 2003, n.53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. GU n. 77 del 2 aprile 2003. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>.
- Decreto 24 maggio 2018, n. 92. *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Supplemento ordinario n. 35/L, GU n. 173 del 27 luglio 2018, Serie generale; <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/07/27/173/so/35/sg/pdf>.

Considerazioni conclusive

Alessandro Borri e Catia Civettini

Il lavoro qui presentato raccoglie gli esiti di un percorso di formazione progettato e coordinato da IPRASE nell'anno scolastico 2018-2019. Tale percorso ha visto il coinvolgimento attivo e partecipato di docenti ed operatori della Provincia Autonoma di Trento impegnati nell'Educazione degli adulti. Il focus ha riguardato il Propedeutico, inteso, nel Regolamento nazionale e in quello provinciale, come un'opportunità per maturare le competenze di base necessarie alla partecipazione consapevole e capace alla Scuola Secondaria di Primo Grado. Considerata la specificità del target di riferimento, in gran parte persone che non hanno concluso un percorso di istruzione formale, si è ritenuto doveroso proporre una riflessione sulle caratteristiche degli apprendenti e sui loro bisogni educativi, attraverso la strutturazione di Piani di Studio rispondenti ai profili di apprendenti e a proposte didattiche mediate ed attente.

Le discussioni teoriche e i materiali di lavoro, che intessono il presente volume, costituiscono, pertanto, un primo e solido punto di partenza per le istituzioni formative, anche esterne al Trentino, che intendano organizzare percorsi propedeutici. L'auspicio è che tali materiali possano essere oggetto di una revisione continua e partecipata per meglio rispondere ai bisogni di un'utenza vulnerabile sempre in cambiamento (oggi in prevalenza richiedenti asilo, domani, chissà, donne immigrate, minori stranieri non accompagnati, persino italiani che sono stati costretti, per diversi motivi, a disertare il diritto-dovere all'istruzione) che, nonostante tutto, chiede, più o meno esplicitamente, di partecipare alla scuola e alla società con un ruolo sempre più attivo.

Promuovere e sostenere la cultura del *lifelong learning*, in grado di offrire un sistema di Educazione degli adulti che consenta la possibilità di colmare i diversi "vuoti formativi" che possono costellare la vita di ognuno, è un tangibile aspetto di civiltà, di democrazia e caratterizza in modo inequivocabile una società evoluta, che ha a cuore il benessere di tutti i cittadini per i quali tiene, consapevolmente, ben aperte le porte dell'istruzione.

