Scuol@Europa

Organo della Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa

ISSN 2038 – 3185 Anno VI n.16 - Ottobre 2013

Direzione: Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – tel. 081 5788295 – Fax 081 2141590 – e-mail: fenice.eu@libero.it Periodico semestrale Poste Italiane S.p.A. – Spedizione in abb. postale – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1, comma 2 e 3, CNS/CBPA S /09/06

Un'Educazione europea di qualità elevata per tutti

Sentiamo di frequente che bisogna ritornare ad investire in una scuola di qualità per tutti (OECD, 2013a) per gestire con lungimiranza la questione della disoccupazione giovanile e della crescita, in senso politico culturale, sociale ed economico di un paese. L'Europa offre un percorso e degli obiettivi strategici con lo scopo di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e adeguate prospettive di impiego. La Tabella 1 seguente mostra il perché l'Italia debba **tornare a crescere e cambiare in modo concreto il futuro di chi studia e vuole avere i mezzi migliori per formarsi.**

Avvertiamo meno di frequente come la formazione del cittadino europeo e la centralità della persona passano anche attraverso la promozione di **un'educazione alla cittadinanza e all'interculturalità.** In Italia, in virtù del crescente trend registrato anche durante l'anno scolastico 2011/12 dove l'8.4% degli alunni sono di cittadinanza non italiana, è sempre più urgente **attrezzarsi per valorizzare nel miglior modo possibile una diversità culturale** che costituisce un fenomeno relativamente recente, al contrario di Francia, Germania ma anche Belgio, Lussemburgo, Olanda e Austria. Un ulteriore aspetto fondamentale riguarda gli alti livelli di **dispersione scolastica** presenti in Italia con circa il 18% dei giovani che non raggiungono un titolo di studio superiore alla scuola media inferiore. Oltre 600.000 ragazzi e ragazze rimangono di fatto fuori dal percorso educativo e formativo. La crescita dell'Europa e dell'Italia passano invece attraverso il recupero di questi giovani, creando una scuola più inclusiva in cui tutti (al di là delle difficoltà personali, famigliari, sociali ed economiche, che allontanano dalla scuola) possano trovare opportunità di crescita. Molto importanti, ed in Italia poco usati, sono gli esercizi di **valutazione trasparente delle competenze**. In Ottobre 2013, l'OCSE, in Italia supportata dall'istituto per lo sviluppo della formazione professionale del lavoratore ISFOL, ha pubblicato uno studio molto importante, Si tratta del terzo studio di questo genere, in passato condotto nel 1994-98 e nel 2006-8. Due sono gli indicatori di competenze che sono stati misurati durante il periodo 2011-12: la *literacy* e la *numeracy*.

La ***literacy*** è definita come: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale". La ***numeracy*** è definita come "l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta".

Tabella 1 Analisi Comparata in EU

Indicatori (inclusi i benchmark di Lisbona 2020)	Media UE	Italia (IT)	Obiettivi UE	Posizione IT in UE
Scarsa competenza in lettura (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) - scala di lettura (PISA 2009)	20%	21%	15%	**16°**
Scarsa competenza in matematica (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) - scala di lettura (PISA 2009)	22%	25%	15%	**21°**
Scarsa competenza in scienze (15 anni): % di 15enni che hanno livello 1 (o meno) - scala di lettura (PISA 2009)	18%	21%	15%	**22°**
Abbandoni precoci: % di 18-24enni con solo licenza di I grado (o meno) e che non frequentano percorsi di istruzione/formazione (Eurostat 2012)	13%	18%	10%	**24°**
Livello alto di istruzione della popolazione: % di laureati nella fascia di attività lavorativa (30-34 anni), 2012	36%	22%	40%	**27°**
Insegnanti scuole secondarie sotto i 39 anni % (Eurostat, 2009)		11%		**27°**
Occupabilità: % di diplomati che lavorano nel loro campo di studio (20-34, 2012)	ca 69%	ca 47%	82%	**26°**
Occupabilità: % di laureati che lavorano nel loro campo di studio (20-34, 2012)	ca 82%	ca 54%		**26°**
Tasso di occupazione giovanile - tutti i livelli istruzione (20-34, 2012)	76%	54%		**26°**
Mesi per trovare lavoro con diploma secondaria superiore (2009, ex. Germania)	7.4	10.5		**23°**
Mesi per trovare lavoro con laurea (2009, ex-Germania)	5.1	9.8		**24°**

Fonte: OCSE, Commissione Europea, Eurostat-Eurydice (2013), elaborazioni di Marco Laganà

Tabella 2

		in termini assoluti		in termini relativi		
	Indicatori OECD su Education	Media OCSE	Italia	# Italia in OCSE	# Italia in EU	meglio di
Literacy	Tutti adulti (16-65 anni)	273	250	21°/21	15°/15	
	senza diploma	246	235	17°/21	13°/15	CN, FR, US, ES
	con diploma	272	264	17°/21	12°/15	ES, FR, US, PL
	con laurea	297	282	21°/21	15°/15	
	con lavori qualificati	294	274	21°/21	15°/15	
	con lavori elementari	250	230	21°/21	15°/15	
	Giovani (16-24 anni)	280	261	21°/21	15°/15	

	Indicatori OECD su Education	Media OCSE	Italia	# Italia in OCSE	# Italia in EU	meglio di
Numeracy	Tutti adulti (16-65 anni)	269	250	20°/21	14°/15	ES
	senza diploma	237	229	16°/21	12°/15	IE, CN, FR, ES, US
	con diploma	268	264	15°/21	12°/15	KR, CN, ES, FR, PL, US
	con laurea	296	280	20°/21	15°/15	CN
	con lavori qualificati	293	276	20°/21	14°/15	pari con ES
	con lavori elementari	242	224	20°/21	14°/15	ES
	Giovani (16-24 anni)	271	251	20°/21	15°/15	US

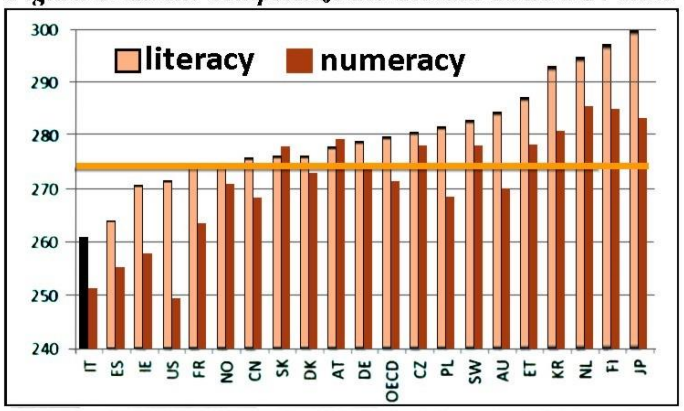
Fonte: OECD pubblicato ottobre 2013, su dati 2011-12, elaborazioni di Marco Laganà

Vi sono diversi livelli di competenze e il livello 3 è il minimo indispensabile per un positivo inserimento nella società d'oggi. I livelli sono: sotto livello 1 (0-175), livello 1 (176-225), livello 2 (226-275), livello 3 (276-325), livello 4 (326-375), livello 5 (376-500).

La tabella 2, tra le altre cose, mostra come l'Italia, per gli adulti ma in particolare per i giovani tra i 16 e 24 anni, si posizioni sistematicamente in fondo alle graduatorie dei 21 paesi OCSE e dei 15 paesi EU membri dell'OCSE.

La figura 1, focalizzandosi sui giovani, mostra in maniera più evidente lo stato di **ritardo della fascia di giovani in Italia** che, come confermato dall'ISFOL, non ha avuto miglioramenti rispetto le due rilevazioni passate.

Figura 1: Livello competenze dei Giovani da 16 a 24 anni



Fonte: OCSE (2013), su dati 2011- 12, elaborazioni di Marco L

Come realizzare un'educazione di qualità per tutti, plurilingue e interculturale?

Il **curricolo scolastico** è lo strumento che le scuole hanno a disposizione per realizzare un'educazione di qualità per tutti, plurilingue e interculturale. Esso dovrà essere costruito in modo da garantire l'apprendimento di almeno due lingue, oltre alla lingua di scolarizzazione, per tutti fino al **Diploma** a conclusione della secondaria superiore. Il curricolo scolastico comprenderà anche l'insegnamento di almeno una disciplina detta non linguistica in lingua straniera, oltre alla storia dell'integrazione europea e l'educazione alla cittadinanza attiva, compresa la dimensione europea.

Come realizzare un curriculum di qualità che conduca al Diploma europeo?

La Commissione Europea dovrebbe considerare una *Roadmap* con tempi certi ed un piano di finanziamenti addizionali dall'UE, per incentivare la transizione a quella **quota (ad esempio tra il 10% e 20%) di curriculum scolastico che potrebbe diventare comune nei paesi dell'UE:** Una **roadmap con un sistema di incentivi, che ne promuova l'implementazione e assicuri l'elevata qualità**. Questo sistema di incentivi dovrebbe poter contare su finanziamenti dall'UE, e comprensibilmente **basarsi sui principi di merito e trasparenza** per monitorare come verrebbero spese le risorse dell'UE.

Il riconoscimento del ***merito***, per la quota di curriculum scolastico comune in UE, deve riguardare sia le scuole (compresi i dirigenti scolastici) sia gli insegnanti. Riguardo le **scuole**, è da notare che l'Italia, istituendo il Sistema Nazionale di

SOMMARIO

Un'educazione europea di qualità elevata per tutti	**Pagg. 1-3**
La politica europea per la molteplicità linguistica e culturale	**Pagg. 4-5**
Learning city, learning school	**Pagg. 6-7**
Sull'integrazione dei ROM	**Pagg. 8-9**
Fiabazione e narrazione autobiografica fra filosofia e metacognizione	**Pagg.10-11**
Fenice: cos'è?	**Pag. 12**

REDAZIONE

- *Editore: Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa*
  Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli
  Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05
- *Direttore responsabile: Giampiero de Cristofaro*
- *Comitato Scientifico – Professori:*
  Laura Carlucci (Univ. Granada), Roberta Piazza (Univ. CT),
  Mario Salomone (Univ. BG), Maria Rosaria Strollo (Univ. Federico II, NA)
- *Direzione: Pierangela Diadori (Univ. per Stranieri di Siena)*
- *Grafica: Rino Schettini*

Valutazione (SNV) studiato con il progetto VALeS (vedi www.invalsi.it/invalsi/ri/vales), si è recentemente allineata alle richieste UE per accedere ai fondi strutturali. Riguardo gli **insegnanti**, un importante passo avanti è il processo autovalutativo introdotto dalla legislazione italiana in vigore dal 19 Luglio 2013, processo che ogni scuola potrà effettuare, in particolare sulla base dei dati forniti dal SNV). Pur non esistendo una convergenza sul tipo di sistema, un'ampia maggioranza dei paesi UE ha consolidato da tempo un sistema di valutazione degli insegnanti.

Il secondo e complementare principio del sistema di incentivazione con i finanziamenti UE sarebbe la ***trasparenza***. Alla mancanza di valutazione si aggiunge un altro aspetto che vede l'Italia come un'eccezione alla regola europea: la mancanza di una forma di disciplina esterna data dalla **pubblicazione dei risultati** delle scuole: l'Italia e la Polonia sono gli unici paesi nella UE che riconoscono alle scuole la discrezionalità di pubblicare o meno i risultati.

In Italia l'esperimento del sistema di reclutamento dei docenti attualmente in vigore nelle scuole pubbliche statali, basato sulle cosiddette graduatorie di merito, non sembra aver dato i risultati sperati nel valorizzare e riconoscere i talenti e il merito degli aspiranti. Esso si basa principalmente sul computo degli anni di servizio e non considera adeguatamente competenze (comprese le numeracy and literacy) ed esperienze didattiche, pedagogiche, culturali e linguistiche, acquisite sia in Italia che all'estero, che invece potrebbero contribuire ad un reale miglioramento della qualità della formazione offerta agli studenti.

Al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento, sarebbe dunque auspicabile attrezzarsi, almeno per la quota del curriculum scolastico che vedrebbe standard comuni e finanziamento dalla UE, affinché vi sia una forma di **autonomia scolastica nella selezione, formazione permanente e valutazione dei docenti da parte delle scuole**. Riguardo la selezione, si segnala che, nella UE, quattro sono i paesi dove le scuole non hanno autonomia nella selezione e dimissione degli insegnanti (Italia, Grecia, Malta e Cipro).

La proposta

La discussione tra i *stakeholders* in Italia sembra confermare la bontà di definire **curriculum scolastico ed una Road Map che conduca al diploma europeo a conclusione degli studi.** In questo contesto e con un'analisi comparata dove l'Italia si presenta in UE come una delle eccezioni, l'autore ha colto e sta raccogliendo un crescente consenso attorno alle seguenti **linee guida prioritarie di riforma del sistema scolastico**, **per la parte di curriculum scolastico comune nella UE** (ad esempio tra 10% e 20%)**:**

1) **Un'educazione plurilingue e interculturale** (lingua materna, lingua di scolarizzazione, lingue straniere, storia dell'integrazione europea, educazione civica europea, programmi di scambi per studenti e docenti…);

2) un sistema di incentivi con finanziamenti UE, con **valutazione delle scuole e pubblicazione dei risultati**;

3) forme di **autonomia** delle scuole che ricevono finanziamenti UE nella **selezione, valutazione, formazione permanente e mobilità** degli insegnanti da parte del dirigente scolastico, coadiuvato da figure specializzate nella gestione delle risorse umane, parliamo di un HR della scuola che valorizzi gli insegnanti meritevoli, non di una macchina che elabora una graduatoria che ha prodotto i risultati attuali;

4) valutazione a 360° dell'operato degli insegnanti, intesa sia come autovalutazione, che come valutazione tra pari;

5) per gli istituti tecnici e scuole professionali, creare le condizioni per una collaborazione tra scuola ed impresa (e.g. vedi progetto Alleanza europea per l'apprendistato), con *stages* negli ultimi due anni delle scuole secondarie superiori, anche in altri paesi UE durante periodi estivi;

6) raccolta sistematica di dati sull'impatto sociale, e sulle competenze informali e non formali che possano rivelare e monitorare il ruolo del sistema di istruzione per lo sviluppo della persona, come cittadino oltre che come lavoratore.

Tale proposta può diventare realtà, in quanto esiste un nuovo diritto dei cittadini europei: il diritto di iniziativa, previsto dall'Articolo 11 del Trattato UE. Come tutti i diritti, presuppone anche il dovere di conoscerlo ed esercitarlo in modo informato e consapevole. Di cosa si tratta? E' dalla fine dell'anno scorso che, in base al Trattato UE, i cittadini europei dispongono del diritto di iniziativa: un invito rivolto alla Commissione europea perché proponga un atto legislativo. Un'iniziativa deve essere sostenuta da almeno un milione di cittadini europei maggiorenni, con un minimo in almeno 7 dei 28 Stati membri dell'UE.

Marco Laganà, Coordinatore Nazionale - Italia - Iniziativa dei Cittadini Europei "Un'educazione europea di qualità elevata per tutti", MEET. europa@marcolagana.eu Senior Adviser Centro Studi Europei "RiFare l'Europa"

L'INIZIATIVA DEI CITTADINI EUROPEI (ICE) PER CONCRETIZZARE LA PROPOSTA

Che cosa propone l'ICE? Creare una piattaforma di discussione tra i soggetti interessati che proponga un modello educativo di qualità, pluralistico e orientato alla strategia di crescita dell'UE 2020. Riguarda tutte le scuole pubbliche (statali e paritarie), a partire dalla scuola primaria, e vuole definire le linee guida per implementare questo modello che termini con un **Diploma Europeo**.

Chi ha proposto e sostiene l'ICE sull'Educazione Europea di qualità elevata per tutti?
L'associazione europea proponente si chiama *MEET*, che sta per Movement towards a European Education Trust. In Italia, numerosi sono gli **enti sostenitori**. Tra i quali le principali associazioni di insegnanti (tra cui la FENICE), di cittadini attenti alla scuola (Cittadinanza Attiva, Intervita), dei genitori (AGE), e movimenti Europei (Associazione dei comuni e delle regioni d'Europa (AICCRE), il Movimento Europeo, il Partito Federalista Europeo , l'associazione RiFare l'Europa) etc.

Perché la FENICE sostiene questa iniziativa? Primo perché oggi, durante l'anno Europeo dei Cittadini, è vitale tornare ad una scuola fucina di cittadini, anche Europei. Secondo, perché nei confronti internazionali vi è ampio spazio per migliorare la qualità dell'istruzione nella scuola italiana, rimettendo al centro questo diritto degli studenti.

Come esprimere il sostegno alla proposta di questa ICE? È sufficiente andare sul sito ufficiale della Commissione europea **https://ec.europa.eu/citizens-initiative/ECI-2012-000008/public/index.do?lang=it** ed esprimere il proprio sostegno.

Scadenza 31 Ottobre 2013

Il sito della campagna europea è www.euroedtrust.eu/it mentre http://europa.marcolagana.eu è il sito della campagna italiana.

La politica europea per la molteplicità linguistica e culturale

I diversi sistemi politici, economici, sociali e nazionali europei individuano uno spazio geografico connotato dai rispettivi patrimoni identitari e culturali e, nello stesso tempo, dalle lingue che rappresentano di tali sistemi il veicolo e il mezzo di trasmissione all'interno e all'esterno.Le diverse concezioni di spazio europeo si sono colorate di aspirazioni di carattere politico in un percorso che si è svolto in tappe e che ha portato ad una legislazione comune e alle politiche di avvicinamento tra i singoli Stati membri. Nello stesso tempo l'Europa è sempre più diventata anche uno spazio sociale e culturale comune, con una fisionomia in parte controversa perché corrispondente a diversi criteri e concezioni, susseguitesi nel tempo. I confini interni e quelli esterni sono diventati meno chiari, perché quelli geografici vanno a confrontarsi con confini "altri", dettati da ispirazioni storico-politiche, etiche e sociali, che toccano anche i delicati territori delle norme morali e civili e in generale i diritti umani, gli aspetti riservati alla religione, allo Stato, alla politica. Alla base del percorso di unificazione europea c'è l'idea di molteplicità, ben rappresentato dai concetti di multilinguismo e di plurilinguismo: l'articolo 22 della Carta dei diritti fondamentali dell'UE, adottata nel 2000 e firmata nel 2004 dai capi di Stato dei Paesi membri, garantisce il rispetto delle diversità culturali, religiose e linguistiche, mentre l'articolo 21 conferma una posizione ferma contro qualsiasi forma di discriminazione, basata sulle differenze, tra cui quelle linguistiche. Le tappe fondamentali dell'evoluzione dei concetti di multilinguismo e plurilinguismo coincidono in grande misura con le tappe dell'evoluzione dell'identità europea, con le iniziative della Comunità prima e dell'Unione Europea poi e con quelle di altre istituzioni europee non comunitarie, come il Consiglio d'Europa. Si è partiti dai Trattati di Roma del 1957, contenenti agli articoli 149-150-151 le basi per la diffusione di una dimensione europea nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento e della diffusione delle lingue degli Stati membri, per arrivare fino al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, passando per la vastissima produzione di documenti europei, precedenti e successivi, su questi stessi temi. L'idea principale che si affermava a "Lisbona 2000" consisteva non solo nel valore intrinseco della formazione culturale e interculturale ma anche nel valore strumentale della formazione e istruzione professionale, in vista del raggiungimento di obiettivi economici comuni. In questo ambito rientrava naturalmente l'importanza del ruolo delle lingue straniere e la necessità di potenziarne la diffusione e l'insegnamento in età precoce e "durante l'intero arco della vita" (lifelong learning). Un'altra tappa importante si è avuta nel 2002, quando i rappresentanti dei Paesi membri convenuti a Barcellona hanno riconosciuto la necessità della realizzazione di un obiettivo concreto: giungere nel più breve tempo possibile alla conoscenza da parte di tutti i cittadini europei di almeno due lingue straniere. Nel 2007 la Commissione, con la presidenza di José Manuel Barroso, ha riaffermato l'importanza della difesa delle diversità identitarie, istituendo un portafoglio ad hoc per il multilinguismo, presieduto dal commissario Leonard Orban. Sempre nel 2007, la Commissione europea ha incaricato un gruppo di intellettuali, sotto la guida dello scrittore franco-libanese Amin Maalouf, di avviare nuove riflessioni nel cosiddetto "Rapporto Maalouf", disponibile anche in rete in ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_it.pdf. In esso spicca l'introduzione del concetto di "lingua adottiva personale": ribadendo l'obiettivo «lingua materna più due», ogni cittadino può scegliere una di queste lingue non soltanto per motivi strumentali, ma per approfondirne gli aspetti culturali e identitari, identificandola come propria lingua di adozione o lingua "del cuore". Ciascun cittadino europeo può così scegliere una "lingua di comunicazione internazionale" da utilizzare nelle più diverse situazioni ma anche privilegiare lo studio e l'approfondimento di un'altra lingua, la "lingua personale adottiva… una seconda lingua materna…. orientata da un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, ai legami affettivi, all'interesse professionale, alle preferenze culturali, alla curiosità intellettuale, ecc." (Maalouf et al.: 11). Nonostante l'importanza di tali iniziative, naturalmente non si è trascurato di rilevare come nella realtà dei fatti le cose vadano in modo piuttosto diverso. La ricerca "Eurobarometro" del 2012 ha mostrato che, su una popolazione europea di circa 450 milioni di individui, circa il 54% ha dichiarato di saper comunicare in una lingua straniera. Tali percentuali, di per sé relativamente incoraggianti, nascondono una realtà alquanto diversa se le stesse percentuali vengono calcolate su base nazionale: dal 98% dei lussemburghesi al 35% degli ungheresi, passando per il 38% degli italiani, il 39 % di inglesi e portoghesi, il 40% degli irlandesi. Lo stesso Rapporto Maalouf ha inoltre rammentato il pericolo insito nella diffusione di una sola lingua, l'inglese, che potrebbe agire da deterrente per la diffusione di tutte le lingue e di tutte le culture. Tra queste, una particolare attenzione va data alle lingue immigrate non autoctone in Europa e alle difficoltà che le comunità che le rappresentano incontrano ad essere accolte in condizioni di reciprocità.

L'indicatore europeo di competenza linguistica

Nella primavera del 2011, la Commissione ha realizzato una raccolta di dati sulla padronanza in due lingue non materne dei giovani europei, definito come "indicatore europeo di competenza linguistica". La rilevazione è stata realizzata, in 14 Paesi europei: Belgio, Bulgaria, Croazia,

Estonia, Francia, Grecia, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia e Regno Unito.
Il target era costituito da studenti di una lingua straniera per almeno un intero anno scolastico, al loro ultimo anno di scuola secondaria inferiore o al secondo anno delle superiori. Il campione, di quasi 54.000 studenti, è stato valutato sulle due lingue maggiormente insegnate nelle scuole (tra francese, inglese, italiano, spagnolo) e su due abilità (tra ascolto, lettura, scrittura) in riferimento ai livelli da A1 a B2 del QCER. Nella seguente TAB.1. si riportano i risultati percentuali della ricerca, tratti da ec.europa.eu/languages/eslc/docs/executive-summary-eslc_it.pdf.

TAB.1. Risultati percentuali ottenuti nella prima e nella seconda lingua straniera

Tab.1.	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Prima lingua straniera	14%	28%	16%	19%	23%
Seconda lingua straniera	20%	38%	17%	14%	11%

Le rilevazioni hanno mostrato un livello complessivo di competenza piuttosto basso, sia nelle prime che nelle seconde lingue testate. Il livello indipendente (B1 e B2) è stato raggiunto soltanto dal 42% degli studenti nella prima lingua straniera e soltanto dal 25% nella seconda lingua straniera.
Il livello più diffuso, sia nella prima che nella seconda lingua straniera, è l'A1, benché risulti anche una percentuale significativa di studenti che non è riuscita a raggiungerlo: il 14% per la prima lingua straniera e il 20% per la seconda.
Dai dati percentuali, relativi alle diverse abilità, riportati in TAB.2a. e TAB.2b., si assiste a un prevedibile riscontro di maggiore competenza nella prima lingua rispetto alla seconda. Questo dato ribadisce anche la fortuna dell'inglese, che nella gran parte dei paesi è la prima lingua straniera studiata, rispetto alle altre.
Per quanto riguarda la prima lingua studiata, l'abilità in cui si riscontra il maggior numero di studenti di livello B2 è l'ascolto (30%), seguito a breve distanza dalla lettura (27%), mentre è di gran lunga più basso il dato relativo alla scrittura (13%). La stessa abilità di produzione scritta trova invece molti più allievi di livello B1 (27%), ma anche A2 (24%) e A1 (25%). Questo stesso livello, definito nel QCER come livello "di contatto", è quello che mostra maggiore diffusione, attestandosi per il 33% degli studenti nella lettura, per il 25% degli studenti sia nella lettura che nella scrittura.
Per quanto riguarda la seconda lingua, i risultati sono ovviamente più modesti: il dato percentuale relativo al livello B2 nell'ascolto è inferiore alla metà del dato relativo alla prima lingua (14%) e di poco superiore alla metà per la lettura (15%). I risultati più consistenti sono anche in questo caso per il livello A1, rilevato al 41% nella lettura, al 37% nell'ascolto e al 36% nella scrittura.

TAB.2a. PRIMA LINGUA STRANIERA

Livello	Lettura	Ascolto	Scrittura
B2	27 %	30 %	13 %
B1	14 %	15 %	27 %
A2	12 %	13 %	24 %
A1	33 %	25 %	25 %
PreA1	14 %	17 %	11 %

TAB.2b. SECONDA LINGUA STRANIERA

Livello	Lettura	Ascolto	Scrittura
B2	15 %	14 %	5 %
B1	12 %	13 %	17 %
A2	13 %	16 %	21 %
A1	41 %	37 %	36 %
PreA1	19 %	20 %	21 %

Dal punto di vista nazionale, l'indagine mostra risultati percentuali molto diversi nei diversi paesi e tra la prima e la seconda lingua straniera studiata. Alcuni paesi hanno ottenuto ottimi risultati, per esempio la Svezia, nella prima lingua straniera, ma risultati insufficienti nella seconda lingua straniera.
Se consideriamo la diffusione del livello indipendenza (B1-B2), vediamo che si va dall'82% di Malta e Svezia (inglese) al 14% della Francia (inglese) e al 9% dell'Inghilterra (francese).
Per la seconda lingua straniera (in cui non si trova mai l'inglese), il livello B (B1-B2) è raggiunto solo dal 4% in Svezia (spagnolo) e dal 6% in Polonia (tedesco), mentre sale molto nei Paesi Bassi (tedesco), in cui raggiunge addirittura il 48%.
I risultati ottenuti mostrano dunque una realtà molto eterogenea, che può tuttavia avvalersi del confronto di "buone pratiche" tra Stati, come ad esempio dell'avvio più precoce dell'insegnamento delle lingue straniere e della formazione glottodidattica dei docenti.
Dai questionari somministrati nell'ambito della ricerca emerge che nella maggioranza dei casi si propongono due lingue straniere fin dalle scuole primarie ma risultano anche differenze rilevanti circa l'esatto momento di inizio dello studio linguistico e circa il numero delle ore di insegnamento. Inoltre risulta di grande importanza la possibilità di "immergere" gli studenti in un ambiente in cui si realizzi il contatto tra codici linguistici e culturali diversi, che incoraggi l'apprendimento e la conoscenza di tutte le lingue e di tutte le culture.

Roberto Tomassetti
Centro DITALS - Università per Stranieri di Siena

LEARNING CITY, LEARNING SCHOOL

per una cultura dell'apprendimento permanente

L'importanza di tutti i settori della comunità locale come luoghi che riconoscono il ruolo chiave dell'apprendimento nell'affermazione della prosperità, della stabilità sociale, della crescita personale impone da tempo la considerazione di tali settori come *stakeholder* nella costruzione di interattive *learning city*.

Il modello delle "città che apprendono", sviluppatosi a partire dagli anni Settanta (allora si parlava di *educating city*) e da tempo affermatosi in Europa, rinvia infatti a un'idea di città nelle quale obiettivo ineludibile è raggiungere la prosperità, la stabilità sociale e il benessere per tutti attraverso diffuse attività di apprendimento che coinvolgano tutte le persone e i diversi contesti nei quali esse vivono.

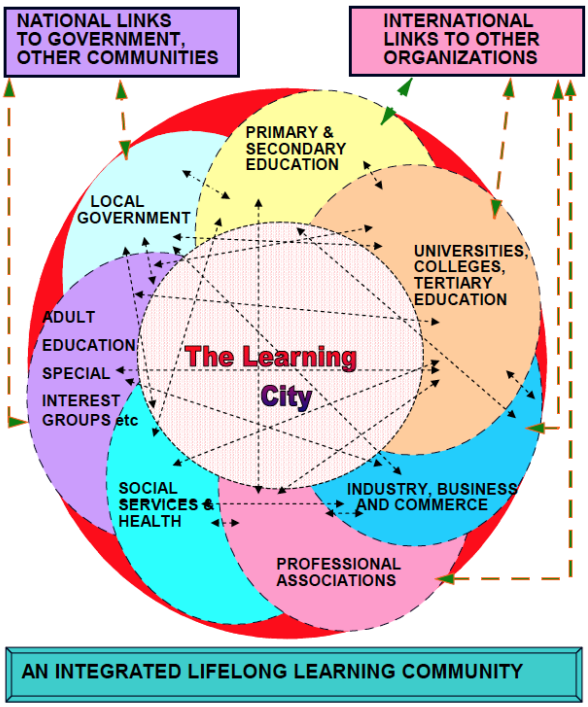
Un'utile descrizione della *learning city* afferma che essa "va al di là del suo compito di fornire educazione e formazione… per creare un ambiente umano vibrante, partecipativo, culturalmente consapevole ed economicamente sostenibile attraverso l'erogazione e l'attiva promozione delle opportunità di apprendimento al fine di rafforzare il potenziale di tutti i cittadini" (Commissione europea, 2003).

La città, di fatto, si trova a occupare un posto unico nello sviluppo della *cultura del lifelong learning* per una serie di ragioni: le persone creano le loro relazioni e costruiscono la propria identità principalmente nel posto in cui vivono e lavorano; le città costituiscono un punto nevralgico per le attività di apprendimento che dovrebbero, però, essere maggiormente collegate ai bisogni degli individui; il sistema educativo e, in particolare, quello post-scolastico non rappresentano un sistema coerente, ma frammentato e spesso competitivo. L'attenzione sulla città potrebbe favorirne la collaborazione e la coordinazione; la natura comunitaria di gran parte dell'apprendimento in età adulta rende possibile costruire occasioni d'apprendimento nella città collegandole alle attività della comunità stessa. La città rappresenta, in quest'ottica, uno strumento per l'azione comunitaria.

Nel formulare una visione condivisa dell'apprendimento, centrale appare fin da subito il tema della collaborazione degli *stakeholder*, grazie alla partecipazione di quattro gruppi distinti: la comunità, le agenzie dell'istruzione e della formazione, le imprese e il governo locale. Per favorire l'emergere di una cultura dell'apprendimento appare sempre più necessario sviluppare *learning community*, favorendo la nascita di partenariati a livello locale, capaci di coinvolgere non più solo le agenzie formali, non formali e informali (come già accadeva nell'elaborazione del Sistema Formativo Integrato negli anni Settanta), ma tutti gli attori chiave ai fini dello sviluppo dell'apprendimento permanente.

Tuttavia, è indubbio che la realizzazione di una positiva attitudine all'apprendimento *lifelong* riguarda *in primis* le agenzie formali, perché l'esperienza maturata nel percorso scolare è in grado di produrre degli effetti sugli atteggiamenti successivi e sulle attitudini di migliaia di adulti.

Come sottolinea l'OECD (*Apprendere a tutte le età*, 1997), se è palese che le scuole non rappresentano più l'unica esperienza di istruzione per la maggioranza della popolazione, è pur vero che esse costituiscono le principali istituzioni all'interno delle quali gli studenti sviluppano le basi per gli ulteriori apprendimenti durante l'intero corso della vita. Pertanto, perché i soggetti possano assumere un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento *lifelong*, che rappresenta la base della prosperità locale e regionale, la scuola deve impegnarsi nel trasformare se stessa in un'istituzione che stimola processi di apprendimento permanenti. Le istituzioni scolastiche sono così chiamate a giocare un ruolo più ampio, giacché punti nodali per le attività educative e culturali, capaci di coinvolgere l'intera popolazione della città. Tale visione dei sistemi formali mette in crisi, evidentemente, l'immagine convenzionale della scuola come il luogo "in cui si fa il pieno delle conoscenze per tutta la vita". Le scuole devono convincersi a considerare se stesse come partner attive, assieme agli enti locali e a tutte



le organizzazioni del territorio, nella creazione della *learning society*, una società caratterizzata da individui capaci di organizzare le conoscenze, di integrarne di nuove, di riorganizzarle continuamente e di gestire il loro futuro. Il cambiamento si rivela, perciò, inevitabile: in relazione allo status di istituzioni culturali e sociali, alle modalità di gestione, ai metodi di insegnamento e di apprendimento, alle tecnologie didattiche, alla valutazione ed alla certificazione, ed al modo in cui l'istituzione scolastica interagisce con la comunità locale.

Nell'ottica di un cambiamento delle scuole in direzione del *lifelong learning*, a partire dal 2002, la ricerca internazionale ha cercato di individuare indicatori capaci di aiutare le scuole e le comunità a riconoscere e misurare le loro prestazioni. Il progetto *Indicators* (2002-2004), ad esempio, ha promosso l'elaborazione di un *audit* creato per impegnare le scuole in un'approfondita discussione sulle strategie messe in atto e su quelle future nell'ottica dell'apprendimento permanente, così

come sui rapporti con le altre agenzie e le altre istituzioni nella città. L'*audit* si è proposto, dunque, alcuni obiettivi, ciascuno dei quali connesso al soddisfacimento di criteri utili all'attuazione della *learning city*:

- rendere capaci le scuole di misurare le loro *performance* in termini di *learning organisation*;
- individuare tutti i parametri che dovrebbero consentire a una scuola di indirizzare l'ampio numero di bisogni e di domande di cambiamento che nascono all'interno dell'istituzione (genitori, insegnanti, alunni, staff) e all'esterno dei essa (comunità circostante) verso la costituzione di una *learning society*;
- esaminare il contributo che la scuola potrebbe dare per la costruzione di una *learning city*;
- costituire una base per il confronto con scuole di altre aree territoriali.

Le sezioni dell'audit hanno riguardato aspetti concernenti: la leadership nella scuola*;* l'interazione comunità-scuola; l'organizzazione scolastica e i modelli di apprendimento; la formazione continua del personale; la tecnologia nella scuola; le risorse e le fonti di finanziamento (di seguito un esempio tratto dall'*audit*).

	La scuola come learning organisation….	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.3.3.1	Pone proattivamente i bisogni di ogni soggetto in apprendimento alla base delle sue strategie politiche					
2.3.3.2	Fornisce le strutture di supporto per consentire agli studenti di sviluppare pienamente il loro potenziale					
2.3.3.3	Fornisce le strutture di supporto per consentire allo staff di sviluppare pienamente il potenziale come docenti					
2.3.3.4	Ha procedure particolari per aiutare attivamente i soggetti svantaggiati					
2.3.3.5	Non è gerarchica – Le decisioni sono prese dalle persone più competenti nella scuola					
2.3.3.6	Applica un sistema premiante per lo staff nella scuola					
2.3.3.7	Tratta ogni persona nella scuola con pari rispetto					
2.3.3.8	Gradisce i riscontri su tutti gli aspetti che riguardano la vita scolastica					
2.3.3.13	È il luogo dove ogni persona dello staff cerca costantemente di migliorare la propria performance					
2.3.3.18	Richiede un feedback formale da parte degli studenti sui contenuti dell'apprendimento e sulle performance dei docenti					
2.3.3.19	Organizza incontri frequenti durante i quali ciascuno, studenti inclusi, può esprimere le proprie opinioni					
2.3.3.20	Incoraggia la creatività e modi innovativi di apprendere					

L'obiettivo dell'*audit* non è quello di giudicare le procedure, le idee e le pratiche, ma piuttosto fornire uno strumento in grado di aiutare le scuole ad affrontare il prossimo futuro, caratterizzato da costante cambiamento, per il quale è necessario possedere le abilità necessarie a rispondere alle richieste di rapido adattamento. L'*audit* si presta, pertanto, a essere utilizzato da parte dei dirigenti e degli insegnanti come uno strumento per mettere in dubbio assunzioni di base che potrebbero determinare le future strategie e politiche; gli alunni stessi potrebbero essere chiamati a partecipare al dibattito, così da assumere – e non subire – decisioni circa il loro futuro.

Difatti, la diffusione del modello educativo proposto dal *lifelong learning* è volta a dotare gli allievi di saperi, competenze, attitudini e valori utili a sostenere, dal punto di vista cognitivo e metacognitivo, il loro *pieno inserimento nella società*. La dimensione dell'apprendimento permanente non può prescindere, allora, dalla diffusione di un modello educativo volto a formare un *allievo strategico*, capace di *apprendere ad apprendere* e di *apprendere ad essere*.

Ciò significa, per le istituzioni formali che assumono la logica dell'apprendere *lifelong*, il deciso orientamento verso i saperi e le competenze; l'apertura, aldilà delle specifiche funzioni di trasmissione, legittimazione e validazione del sapere, alla produzione di altri beni sociali e culturali (come le attitudini cooperative e la buona cittadinanza democratica); il rispetto delle diversità culturali dei soggetti; l'impegno alla formazione continua degli insegnanti; la valorizzazione delle diversi componenti dell'organizzazione scolastica e del territorio; il contatto più ravvicinato col mondo del lavoro.

Le basi di una buona formazione *lifelong* andrebbero ricercate, allora, in una solida e ampia istruzione generale, che dovrà includere la comprensione e, nei limiti del possibile, l'esperienza del mondo del lavoro. Per realizzare ciò, è imprescindibile l'accesso a tutti gli studenti ai percorsi dell'istruzione e della formazione iniziale, evitando di selezionare troppo presto gli alunni «a seconda di quelle che spesso prematuramente vengono considerate abilità cognitive differenti» (OECD 1997).

Fondamentale, inoltre, che la strategia del *lifelong learning* abbia inizio fin dall'età prescolare, in considerazione dell'effetto che producono le prime esperienze, soprattutto se ricche e articolate, e in considerazione della plasticità neuronale del bambino, che potrebbe essere adeguatamente sollecitata e motivata ad apprendimenti continui.

Ancora, è di primaria importanza creare ambienti positivi per l'apprendimento: la scuola dovrebbe essere «un luogo in cui piace stare, in cui si fanno esperienze del proprio valore, degli stimoli ai quali [gli allievi] sono esposti e di risultati durevoli», un luogo in cui si sia appreso ad apprendere, «in condizioni motivate e autogestite» (OECD 1997). Solo se la frequenza nella scuola avrà rappresentato un'esperienza positiva, potremo pensare ad avere degli adulti capaci e ben disposti a impegnarsi di continuo in compiti mirati allo sviluppo personale e al benessere dell'intera collettività.

Roberta Piazza
Università di Catania

Riflessioni sull'integrazione dei ROM

Si è svolta a Călărași, Romania, dall'8 al 10 settembre 2013 la seconda conferenza promossa nell'ambito del "**European Network for Research and Cooperation on Roma issues**". L'evento è stato promosso in partenariato con l'Università di Napoli "Federico II", il Comune di Călărași, le associazioni PAKIV, European Roma Fund, RomanoButiQ ed il Forum Campania Rom. Focus dell'evento la mobilità/migrazione internazionale delle comunità Roma e loro impatto a livello locale. Il tema è stato curato partendo dalle linee d'indirizzo emanate dall'Europa e la ricaduta sulle politiche regionali e locali italiane e Romene con l'esperienza acquisita attraverso le "buone pratiche".

È stato messo in luce come è cambiato il modo di migrare dei Rom e come permane nella coscienza dei cittadini europei una analisi stereotipata di questa condizione. Siamo partiti da Călărași e la vita dei Roma in questa cittadina e siamo arrivati a Napoli, alle immagini dei campi insistenti sulla nostra città. È stata per me una sorpresa seguire questo flusso, comprendere la modalità di migrazione costante fra queste due città, fra queste due nazioni europee. I Roma di Călărași si spostano stabilmente fra queste due città, per di più gemellate, vivendo gli spazi e impattando con i servizi locali di queste due realtà dandoci un feedback immediato dello stato dei servizi in due realtà europee. Le domande aperte di riflessione:– *"Perché Calarasi - Napoli?" - "si parte per povertà o per pregiudizio?" "l'identità come si mantiene?".*

Dai racconti dei ROMA sono uscite queste priorità: la famiglia, il lavoro, la casa. Il racconto dei Roma stessi ha reso bene l'idea: la migrazione di questa piccola comunità, portandosi figli, nonni o partendo da soli, rassomiglia in tutto e per tutto al modo di migrare dei nazionali romeni e di tutti i migranti. Dove avviene la differenziazione? È nell'etnia che poi i percorsi si differenziano? I Roma in questione sono a tutti gli effetti rumeni, sono europei, ma appartengono soprattutto ad una minoranza etnica. Un Rom mostra l'appartenenza per la sua l'etnia ma la sua cittadinanza non è operativa. "Sono figlio di....." " A chi appartieni ...?" " Di dove sei..." All'interno della comunità Rom esiste un forte codice morale, una etica della famiglia: il Rom vuole rispetto per la sua famiglia ed ha il rispetto che gli garantisce appartenere a quella famiglia, a quella comunità. Al di fuori del suo nucleo l'impatto con la comunità locale il più delle volte gli restituisce spesso un senso di "Vergogna" rivolta ad una cultura che non gode di "Rispetto".

Lavoro e parentela vanno di pari passo. Per i Rom il "campo" offre uno spazio sicuro... di stoccaggio... di approvvigionamento per la sua famiglia. Al di fuori del campo si espone ad una comunità che non approva le attività di economia marginale, spesso al limite del legale come per la raccolta del ferro.

I racconti dei Roma sono stati un susseguirsi di perdita della dignità concatenata a perdita del lavoro e nel tempo perdita dei valori morali, esclusione sociale, tutti processi che sussistono nelle migrazioni delle fasce di popolazione in condizioni di povertà.

Le motivazioni per cui si parte sono uguali a quelle degli altri migranti. Si parte per il lavoro, per scappare dalla povertà. Sono migrazioni che spesso creano problemi sociali spiacevoli quali la prostituzione, la droga, la delinquenza…. Questi sono problemi di vasta portata su cui l'Europa si deve esprimere, deve introdurre politiche adeguate a problemi che si risolvono al livello locale. Dal punto di vista politico, la migrazione di piccole comunità, con una loro etnicità e cultura, ha creato un vero problema di capacità di gestione politica prima a livello nazionale e poi locale. Non si tratta di gestire flussi d'ingresso di singoli migranti fra nazioni. I ROMA comunitari dovrebbero godere a pieno titolo della libera circolazione garantita a tutti i cittadini Europei. Parliamo dei Rom in modo generico invece è un problema specifico che richiede un'attenzione diversa. La presenza di militanti Rom, o associazioni che li rappresentano è piuttosto recente, ma di grande importanza. La questione Rom ha sempre sofferto per la mancanza di rappresentanza e di capacità di mettersi attorno ad un tavolo per discutere. I singoli governi europei hanno maggiori o minori difficoltà a riconoscere le comunità Roma come composte da cittadini europei. L'incapacità di dare dignità alle cultura, alla lingua, alle tradizioni dei Rom appartiene a tutti i paesi europei. I Rom sono vissuti come zingari, nomadi di passaggio a cui non è concesso mettere radici.

L'evidenza di un modello di migrazione inter-europea, del tutto particolare, come quello fra Napoli e Călărași, ci pone difronte alle nostre responsabilità di comunità europea. Ci troviamo difronte a bambini che vivono in Romania ma parlano e scrivono l'Italiano che hanno imparato nelle scuole italiane. Parlano il rumeno ma non sono scolarizzati in Romania. In più nella loro famiglia parlano la loro lingua ROMA. Tanti sono nati in Italia e vivono buona parte della loro infanzia a Napoli. I nonni vivono in Romania, tengono aperte case graziose e colorate, costruite da loro e dai loro figli con materiale povero, ma con grande creatività e arte povera. Sono insediamenti in piccoli borghi di tipo rurale, anch'essi chiamati "campi", non ben serviti dal comune locale, ma accettati. A Napoli, le stesse famiglie vivono in campi lager, il più delle volte non riconosciuti dai comuni ove risiedono, senza i servizi più vitali quali acqua o elettricità, in stato di estrema povertà e ad alto rischio per la salute. Gli sgomberi sono all'ordine del giorno e pochissimi quelli che riescono a sistemarsi in civili abitazioni. In molti campi in provincia di Napoli si riscontra che molti Roma hanno l'iscrizione o la possibilità di godere dei servizi sanitari, ma vi accedono poco e male. La scolarizzazione rimane bassa e discontinua come anche le vaccinazioni per i minori. La salute degli adulti è estremamente precaria e l'aspettativa di vita paragonata a quella dei cittadini nazionali, molto bassa. La mortalità infantile fra i bambini Rom in Italia è ancora molto alta. La mancanza di assistenza a fasce deboli presenti nelle piccole comunità Rom, quali anziani malati o disabili, è sempre un problema. In una Europa dei diritti umani non ci si può più parare dietro ad un generico "non hanno diritto" in quanto non cittadini. I modelli di insediamento osservati nelle due città "gemellate" sono similari. Si "riconosce" l'appartenenza Roma, il tenersi insieme di una comunità. Ma perché questa migrazione Napoli-Călărași? Girando per

queste piccole comunità a Călărași in una giornata di sole, fra casette colorate ed addobbate con arte di latta, piante in fiore, tendine ricamate alle finestre, bambini e nonni per i viali con nomi fantasiosi quali "via del violinista", mi sono chiesta: perché vengono nei campi lager di Napoli? La risposta è venuta dai loro racconti. Come i nostri migranti dai paesini spersi del profondo Sud, in tempi di grande povertà si parte per uscire dalla povertà. Si va dove sembra possibile guadagnare, anche a grandi sacrifici, anche campando in maniera precaria, per poi riportare tutto alle radici, dove ti è concesso avere una casa che ti sei costruito tu. Il sogno di tutti i migranti. La condizione a Napoli, pur drammatica, gode di maggiore ricchezza materiale, possibilità di fare soldi, in confronto alla depressione economica del piccolo comune di Călărași. La presenza del mercato nero del lavoro, le attività anche illegali tollerate nel contesto napoletano, un giro di soldi comunque maggiore, diventa attraente per persone in grave stato di povertà. Come a Napoli, anche a Călărași, i Rom sono trattati ai margini. Il sindaco di Călărași commenta: "*che posso farci se il ferro di scarto in Romania è finito?...*" Molti Rumeni si preoccupano che i Roma possano essere la causa di un pregiudizio che subiscono anche loro per assimilazione delle due culture. Si innesca, in egual misura, un rifiuto a riconoscere la cultura ROMA vissuta come degradata e povera.

Qualche conclusione.

A livello Europeo: bisogna lavorare nella cornice europea che garantisce i diritti umani - diritto alla casa, al lavoro, alla salute, all'educazione, alla libera circolazione, alla cittadinanza.

Ai livelli Nazionali: bisogna lavorare nei contesti nazionali in conformità alle linee guida che sono scaturite dalle indicazioni EU e recepite dalle Regioni per la programmazione.

A livello locale: bisogna lavorare nel contesto locale, comunale, analizzando i problemi e trovando soluzioni condivise fra autorità, popolazione Roma, rappresentanza delle comunità, istituzioni. I problemi si manifestano a livello locale.

Il cambiamento del vocabolario è importante. Si deve lavorare sulla trasformazione dei pregiudizi e stereotipi e conoscere il fenomeno. Il cambiamento del linguaggio usato per i Rom è un atto politico. I problemi sociali non esistono da soli ma vengono creati così come viene creata l'immagine sociale che ci portiamo dentro e che attribuiamo agli altri.

C'è bisogno di strategie integrate ed a lungo termine. I singoli progetti non risolvono le criticità ma creano l'esperienza che ci permette di non ripartire sempre da zero, di mettere radici nella storia. Ci vuole ampia cooperazione delle amministrazioni e delle Comunità di accoglienza e di vicinanza ai Rom. Bisogna in prima istanza parlare con i Rom, coinvolgerli nella partecipazione alla contrattazione delle comunità locali. Non serve fermare la migrazione per fermare il fenomeno.

Nel congresso è stato ribadito come **il razzismo in Romania come in Italia è in aumento**. I politici dipendono dall'immagine sociale e sono spesso costretti a sostenere il razzismo per ottenere la fiducia dei loro concittadini. Ci vuole coraggio a sostenere i diritti della minoranza Roma perché la società civile è largamente contraria ed influisce sulle misure poi adottate in politica.

A conclusione dei lavori le autorità rumene auspicano la continuazione delle attività per raggiungere livelli più elevati in tempi più brevi.

I 4 pilastri su cui bisogna lavorare sono: educazione, salute, abitazione e lavoro. Principalmente i diritti da sostenere sono quelli dell'infanzia. Mettere a punto anche la libera circolazione entro la comunità europea, lavorando, come in questo caso, sui gemellaggi ed esercitare i diritti di cittadinanza. I due comuni si sono impegnati ad attuare tutte le iniziative che migliorino la vita dei Roma, di quella comunità locale che transita sui due comuni, a modello anche di future iniziative. Misure di accompagnamento per i bambini per ridurre la discontinuità nell'educazione, nell'accesso alla salute e per migliorare la loro permanenza sia in Romania che in Italia senza fargli perdere lo status di cittadini.

Vorrei chiudere questo articolo ricordando Nicolae Gheorghe, attivista Roma, sociologo e professore universitario, deceduto nell'estate di quest'anno 2013, che ha ampiamente difeso i diritti della comunità Roma nel mondo. È stato il promotore, prima della sua morte, di questa iniziativa di studio sulla comunità Roma presente a Napoli e Călărași e riporto in seguito una sua riflessione:

"I grew up with the idea I am a Tzigane, I wanted to get rid of this identity, I was taught to be Romanian, (…). I rediscovered my identity (...). I want to die as a Human person." - (Nicolae Gheorghe)

Christina Harrison
ASL NA2 Nord
UOS Politiche ed Attività Socio Sanitarie per Immigrati

Fiabazione e narrazione autobiografica fra filosofia e metacognizione

A ricordo del nostro amatissimo e compianto direttore riportiamo qui di seguito sue interessanti riflessioni contenute in un articolo apparso sulla rivista scientifica on-line "Scienze del pensiero e del comportamento"
http://www.avios.it/spc/news24/Schettini.pdf

La tecnica della fiabazione impegna il bambino nel mondo della fantasia, ma lo chiama anche a dare forma di progetto alle soluzioni a cui intende pervenire nella costruzione della fiaba, abilitandolo a dare senso al tempo e simboli allo spazio, a costruire e a dotare di significato gli eventi che desidera fortemente che accadano, a vincere la frustrazione del tempo differito, ma anche a modificare gli obiettivi in funzione dello svolgimento degli avvenimenti e dei contesti attraversati. Da questo punto di vista, la fiabazione si inserisce a pieno titolo all'interno del costruttivismo e del costruzionismo sociale secondo un orientamento sistemico perché consente – e nello stesso tempo costringe – a chi si impegna nella fiabazione, di fare i conti con le molteplici retroazioni circolari che accompagnano il lavoro della mente.
La fiaba ha l'indubbio vantaggio, rispetto ad altri generi letterari, della indiscutibile centralità e primari età del linguaggio nei confronti dei contenuti. Il linguaggio, cioè, usato dalla fiaba consente di instaurare agganci con la psiche del bambino e, laddove questi agganci corrono il rischio di vanificarsi per la presenza di contenuti (azioni) ansiogeni e violenti, permette il "dosaggio del linguaggio", il ridimensionamento degli stessi contenuti, senza peraltro snaturare la fiaba, giacché non ne vengono alterate le funzioni narrative. E' importante non lasciare i bambini in balìa della fiaba come lettura isolata, dato che proprio questo aspetto richiede la presenza attiva di una guida o tutor che, ponendosi come compagno di viaggio, impedisca alla fantasia di degenerare da una realtà che il soggetto non riesce ad accettare e precipitare in una vera e propria evasione solipsistica.
Dal punto di vista dinamico, leggendo o costruendo una fiaba, è possibile dare volto e voce a quei processi interiori profondi che nella vita di tutti i giorni restano nascosti alla nostra coscienza e che, tuttavia, una parte di noi sa che vive dentro di sé. In fondo, la simbiosi tra noi e la fiaba esprime la nostra storia o la parte più vulnerabile di essa rappresentata sotto forma di metafora. La tecnica della fiabazione, tuttavia, non utilizza la fiaba come strumento diagnostico, bensì come strumento di autorappresentazione congruo all'età dei narratori che, impegnati nel rappresentarsi simbolicamente, possono avvicinarsi ai loro processi più profondi in corso e portarli alla coscienza con effetto auto noetico. Nello stesso tempo, la tecnica della fiabazione con le sue regole narratologiche, attraverso il momento immaginativo positivamente diretto, consente a genitori, insegnanti, educatori – senza farsi interpreti intrusivi ed ansiogeni dei racconti – di utilizzare la fiaba come strumento di conoscenza dei propri figli o di essi anche come allievi. Le fiabe, costruite secondo la tecnica della fiabazione, non propongono soluzioni magiche ai problemi e dunque inapplicabili alla realtà della vita quotidiana, ma al contrario accostano gli individui alla realtà talora problematica, favorendo un vero e proprio processo di empowerment, dal momento che certi sentimenti ed emozioni non attendono che dall'esterno giunga il "principe/demiurgo" risolutore del problema, ma necessitano senz'altro che vengano attivate forze e capacità sul piano intrapsichico che sono rappresentate attraverso un linguaggio tipicamente simbolico e mediante personaggi e passaggi della fiaba che non hanno il significato di rappresentanti di situazioni reali, bensì di attivatori delle nostre personali forze interiori per superare le difficoltà e raggiungere equilibri più armoniosi. Il discorso sembra allora farsi ancora più interessante perché l'evoluzione del progetto educativo implica il passaggio, senza soluzione dei continuità, dalla fase di lavoro attraverso la tecnologia della fiabazione alla fase della narrazione autobiografica, perché consente al discente, ormai svezzato al linguaggio della fiaba, di accostarsi al linguaggio corrente utilizzando la molteplicità dei generi letterari, ma impegnandosi anche a costruire una storia di sé con i frammenti della sua stessa storia fiabesca.
Le storie ci dicono sempre chi siamo e chi siamo stati e, soprattutto, senza l'ascolto delle storie degli altri non possiamo conoscerci e riconoscerci mentre "il confronto con altri facilita la riflessione sui processi cognitivi attivati perché nello scambio dialogico i partecipanti sono chiamati a giustificare le loro asserzioni" (Mortari L., Aver cura della vita della mente, La Nuova Italia, Milano 2002, p.158).

L'autobiografia si configura come decifrazione dell'io con le sue dimensioni personali, affettive, emozionali e biografiche e sociali che si rendono esplicite mediante un processo riflessivo – auto noetico – di ricostruzione dell'esperienza vissuta. A partire da ciò è possibile pensare ad una autobiografia che si disvela nella modalità del prendersi cura di sé, intesa come possibilità di ripensarsi, riscoprirsi, modificarsi e ricostruirsi in un'esperienza vissuta come racconto di sé a se stessi e agli altri e come ascolto del racconto di sé, dell'altro, a noi.
La pratica autobiografica non esprime solo importanti dimensioni dell'esperienza vissuta, ma, più radicalmente, "cura" il soggetto; essa configura il paradigma del prendersi cura e si rivela come strumento formativo che favorisce i processi di autoriflessione. Il passaggio dalla

fiabazione ad accenni autobiografici, prima ancora che ad una vera e propria narrazione autobiografica è un passaggio graduale e non frettoloso, che deve seguire il lento maturare della capacità dei soggetti impegnati ad utilizzare non soltanto il racconto orale, il disegno, la metafora, ma anche la propria vita quale contenuto ricorsivo del raccontare e la scrittura quale momento di oggettivazione della parola e mezzo a cui affidare se stessi.

Se la tecnologia della fiabazione si addice di più ai bambini della scuola primaria, perché congeniale al loro mondo mentale ed affettivo, quella dell'autobiografia si addice di più a quei ragazzi che entrando nel ciclo di vita adolescenziale avvertono con urgenza il bisogno di dare un nuovo senso alla loro esperienza di vita, presi come sono dalla voglia di scoprire il mondo e le riserve di potenzialità accumulate nell'età precedente. Ecco che l'autobiografia, anche in ambito didattico, appare come un felice e naturale accompagnamento perché, in fondo, utilizzando ancora una tecnologia narrativa prende per mano il fanciullo – che quell'adolescente è stato - e lo traghetta verso la nuova età che esige il recupero di tutte quelle risorse di svelamento autonoetico che la fiaba a suo modo proprio aveva prodotto e che ora tornano ancora una volta, ma come svelamento consapevole di chi si è stati e su che cosa sia possibile costruire il futuro attraversando il presente. In realtà, questo è un vero e proprio lavoro filosofico e meta cognitivo che serve per costruire e ricostruire se stessi e il mondo circostante (Cf: Kohan W.O., Infanzia e filosofia, Morlacchi Editore, Perugia 2006).

Questo atteggiamento è proprio di chi si dà il tempo per avere cura di sé, ma anche degli altri in quanto genitori, insegnanti, educatori e tutto ciò è possibile soltanto se tutte le figure che gravitano intorno al fanciullo, ora adolescente, si sono impegnate nel percorso di svelamento metaforico di sé a se stessi e agli altri ed hanno a loro volta partecipato del processo altrui (fiabazione), prima di transitare in quello del racconto timidamente autobiografico.

Il pensiero autobiografico è, quindi, quell'insieme di ricordi della propria vita trascorsa, di ciò che si è stati e di ciò che si è fatto. E' uno stato che entra a fare parte della nostra esperienza umana e intellettuale solo quando siamo in grado di dargli uno spazio quotidiano, quando siamo in grado di fare esercizio filosofico, cognitivo e metacognitivo su noi stessi domandandoci chi siamo e chi siamo stati e soprattutto chi saremo.

Il soggetto è l'unico che può ritrovare, nel personale processo di trasformazione, le coordinate che hanno dettato il cambiamento e attribuirne il significato dopo avere a lungo cercato il senso delle cose. Ed è proprio in questa capacità attributiva che è ravvisabile la dimensione autoformativa del pensiero autobiografico che è anche un vero e proprio lavoro di sensemaking che richiede il passaggio dalla metacognizione procedurale, alla presa di coscienza, alla metacognizione dichiarativa (Cf: Formenti L., La metacognizione e la facilitazione cognitiva, in Scandella O., Interpretare la tutorship, Franco Angeli, Milano 2007).

Il vero prendersi in carico, la vera cura di sé, inizia quando non più il passato, ma il presente entra in scienza e diventa terreno fertile per inventare e svelare altri modi di sentire, osservare, scrutare e registrare il mondo dentro e fuori di noi. Per quanto i ricordi possano essere sbiaditi e lontani, il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere organizzato, controllato, meditato. In ciò è possibile esprimere una filosofia personale che è a suo modo proprio conoscenza e, quando narrata agli altri, è conoscenza condivisa anche sul necessario piano dell'esame di realtà che è apertura verso versioni molteplici, discordanti rispetto alla storia e alla teoria di sé che si stanno costruendo.

Dal punto di vista pedagogico ciò qualifica l'azione didattica propria dell'insegnante-facilitatore perché la narrazione, sia essa ora intesa come fiabazione che come autobiografia, favorisce una visione personale olistica di sé, degli altri, della cultura e del mondo, promuove anche la trasformazione in competenze personali della capacità narrativa che è ad un tempo costruzione retrospettiva di storie individuali e sociali in funzione progettuale. In questo senso il genitore, l'insegnante, l'educatore aiutano il bambino e l'adolescente a prendersi cura del funzionamento della propria mente attraverso l'esercizio dell'auto-osservazione e dell'autocontrollo. Esercizi che richiedono di nutrire la stima di sé nella possibilità di comprendere e di comprendersi, ma anche di conoscere le regole del proprio pensiero.

Bruno Schettini

cos'è Fenice ?

Federazione Nazionale Insegnanti
Centro di iniziative per l'Europa

FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **20** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù** e **Lifelong Learning**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti **www.fenice-eu.org**, **www.languagesbysongs.eu** **e** **www.languagelearning.eu** ed una **newsletter** in tre lingue **(IT-EN-FR)** inviata a circa 6500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

LIFELONG LEARNING PROGRAMME	**Comenius Multilateral**	**"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language"** (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP
	KA2 Languages	**"CreaLLe: Creativity in language Learning"** Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM **"Be My Guest: Russian for European Hospitality"** - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; **"Learning Arabic language for approaching Arab countries"** Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	**"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO)** Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "**French and Spanish language competence through songs" (FRESCO)** Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 **Star Project 2012** **"Languages & Integration through Singing" (LIS)** Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 **"Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT)** (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - **E-Quality Label 2009**
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	**Azioni Congiunte**	**"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool"** (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	**Attività di disseminazione**	**"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL)** (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	**"Le français par les techniques théâtrales"** (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	**"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning"**, (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	**"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM)** (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	**Progetti Pilota**	**"e-GoV – e-Government Village"** (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); **"Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA)** (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); **" Un Portale per la New Economy"** (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); **"TES – Telework Education System"**: un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro", (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).