

Il come e il perché di una buona scuola

Roberto Maragliano

(Università Roma Tre; <http://LTAonline.wordpress.com>)

Qualunque giudizio si voglia dare della legge 13 luglio 2015 n. 107 nota come “*La buona scuola*” (d’ora in poi, qui, LbS) non si potrà evitare di prendere in considerazione per un verso la lunga vicenda politica di cui tale provvedimento è l’esito, almeno cronologico, e per un altro verso il contesto culturale entro il quale esso si viene ad inserire. Insomma, dietro a questo disegno normativo c’è tutta una storia e attorno ad esso c’è tutta una geografia che in un qualche modo ne hanno condizionato, talora fortemente determinato sia la fattura sia la ricezione. LbS non arriva da Marte, come a taluni farebbe comodo credere e far credere, né piomba nel vuoto, come sembrerebbe ritenere chi si stupisce dell’accoglienza tutt’altro che serena che le è stata riservata. Trattare in profondità i due aspetti di cui ho detto, ossia quel che è venuto prima di LbS e quel che le si trova attorno (e anche un po’ sopra), richiederebbe spazi e impegni che non sono propri di un intervento come questo. Ma qualcosa in proposito ritengo di doverlo dire, anche per consentire un più corretto inquadramento della valutazione politica, sia pure sintetica, parziale e provvisoria, che vorrei sentirmi libero di formulare sull’intera vicenda, e che intendo proporre in coda al presente ragionamento. Sul primo versante, quello del tempo (che, lo anticipo, sarà preponderante), parto da una constatazione personale, ma non solo. La scuola che ho seguito da studente, a Genova tra gli anni cinquanta e sessanta, era di prima della

riforma.

Forte impianto elitario, netto distacco rispetto al mondo circostante, pieno riconoscimento sociale della sua funzione, cesura indiscussa fra la componente primaria e quella secondaria, e, sul piano del funzionamento, centralismo e burocrazia, nonché adesione ad un ordinamento culturale e didattico inteso come irrinunciabile e senza alternative: questa era la sua identità di scuola, questi erano i suoi tratti costitutivi, questa era per così dire la sua “natura”. Subito dopo il mio passaggio il tronco della media è stato revisionato, e quel pezzo locale di scuola (che oggi, per una sorta di burocratica regressione linguistica, chiamiamo secondaria di primo grado) è diventato unitario e di tutti, mentre prima era solo per alcuni: i capaci e i meritevoli, verrebbe da specificare riprendendo la formula della Costituzione.

Ritengo di poterlo sostenere qui senza tema di essere smentito: quella del 1962 è stata l’unica grande “riforma di struttura” che la storia della scuola italiana del dopoguerra ha potuto conoscere. A tal proposito, apro qui una piccola parentesi terminologica: la formula “riforma di struttura” oggi non è più in uso, almeno nel contesto scolastico, e se la ripropongo qui non è per nostalgia sentimentale; tutt’altro, lo faccio semplicemente perché mi sembra utile a designare un tipo di provvedimento che avrebbe come mira in primo luogo la revisione dell’impianto di un sistema, in questo caso, appunto, il sistema scolastico (da notare en passant, che in altri comparti sociali ed economici l’espressione è tuttora in uso).

Lo ripeto, a scanso di equivoci: nessuno può negare che la riforma della media (ops: secondaria di primo grado), pur con tutti i suoi limiti e con gli esiti che ha prodotto (paradossalmente, questa è tuttora la zona di maggiore instabilità del sistema nel suo complesso), è stata una “riforma di struttura”.

Altro fatto indubitabile è che da allora, cioè dall’inizio degli anni sessanta fino grosso modo agli anni novanta questa esigenza di dar vita a delle riforme di struttura che ridisegnassero l’intero ordinamento scolastico è stata costantemente perseguita in sede politica, legislativa e non solo, ma con gli esiti che sappiamo, cioè nulli.

SOMMARIO

Il come e il perché di una buona scuola	Pag. 1-3
Quale scuola vogliamo	Pag. 4-5
La laicità a scuola: i nodi del sistema italiano	Pag. 6-7
E-learning e apprendimento dell’Italiano	Pag. 8-9
Classi plurilingue in condizioni di super-diversità	Pag. 10-11
Fenice: cos’è?	Pag. 12

Nessuna azione di tale rilievo è andata, infatti, felicemente in porto. Non che non ci siano stati interventi riformativi, lungo il trentennio che ho detto, ma nessuno ha avuto la portata di un'azione sulla struttura. Di modo che tutte o quasi le caratteristiche individuate sopra (quando ho parlato di una sorta di "natura" dell'istituzione) sono rimaste immutate, o quasi.

Non avrebbe senso ora mettersi a distribuire accuse e attribuire responsabilità a questo o quel soggetto, di fatto nulla è accaduto sul piano della revisione delle norme costitutive della scuola nazionale, dopo l'eccezione del 1962. Cosa, questa, particolarmente grave perché nel frattempo il sistema scolastico ha cambiato e di molto i suoi connotati interni, in termini sia di quantità sia di qualità. L'esito di tutto ciò è che la scuola è diventata "di massa", come si suole dire dando generalmente all'espressione una valenza negativa (non qui però). Questo ha profondamente mutato il suo clima interno (ma anche esterno), che se prima era di fatto fortemente condizionato dal principio dell'omogeneità (principio garantito anche e soprattutto dagli sbarramenti materiali e sociali negli accessi: i pochi felici erano ovviamente omogenei tra di loro e al modello di scuola) si è trovato via via invischiato nel problema di convivere con una sempre più pronunciata eterogeneità (sociale, culturale, ideologica) in fatto di utenza in primo luogo ma anche di "addetti ai lavori". Tutto è avvenuto senza che il sistema riuscisse a dotarsi di strumenti adeguati per fronteggiare questa sua intima eterogeneità e, cosa ben più grave, senza che emergesse dal suo interno (e dalla parte della realtà esterna che le era più prossima) un'adeguata consapevolezza di quanto, parallelamente, il mondo andasse fortemente modificando il suo assetto economico, politico, culturale, comunicativo e di come il complesso dei fenomeni che ne risultavano arrivasse ad intaccare ed indebolire i presupposti stessi del fare scuola (e di farlo nei modi che sappiamo).

Se ne può concludere che in questo periodo la scuola italiana ha mancato l'obiettivo che almeno a parole intendeva darsi, quello cioè di diventare "democratica e di massa". Dopo, le cose, se possibile, sono andate ancora peggio. Dagli anni novanta ad oggi l'investimento prioritario su interventi di struttura che ponessero la scuola all'altezza delle grandi domande indotte dalle

trasformazioni socioeconomiche e culturali in atto del paese è andato via via perdendo di sostanza e carica.

Anche perché il clima generale stesso è drasticamente cambiato: se prima era dominante, anche a livello di senso comune, un'ideologia del progresso, che guardava con una qualche fiducia nel futuro (o, comunque, nel fatto di avere un futuro), man mano è andata imponendosi una cultura del regresso, orientata a vedere il bene in quel che era stato, meglio ancora: in quel che avrebbe potuto essere.



1962: La riforma della scuola media
2015: Finalmente una seconda riforma di struttura!

Ma attenzione: il suo ridimensionamento in ambito scolastico è maturato soprattutto sul versante dell'elaborazione normativa, dunque della politica "ufficiale" dei governi e dei parlamenti, figurando come una presa d'atto dell'impossibilità di far convergere molte e diverse anime su un unico progetto. Pochi effetti ha invece avuto sui modi di pensare e di agire dei soggetti a vario titolo coinvolti nel fare scuola quotidiano, o in un qualche modo vicini ad essi. Si è così venuta a costituire una sorta di spaccatura che ha separato e rese non più comunicanti le due lingue, quella della politica ufficiale e quella dell'agire e del pensare quotidiano della scuola. Da una parte, si registra l'abbandono della prospettiva anche teorica di un intervento normativo che abbia

Editore:	<i>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</i>
Direttore responsabile:	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
Direttore:	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
Comitato Scientifico:	<i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada- ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggio (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</i>
Grafica:	<i>Rino Schettini</i>



carattere risolutivo, dall'altro si registra il permanere dell'idea che un simile intervento possa e debba comunque maturare: il pragmatismo delle piccole cose e la forza delle idealità fuori tempo. Certo, provvedimenti di innovazione legislativa non sono mancati anche in questi ultimi trent'anni, anzi, se ne sono allineati fin troppi, ciascuno modificando od annullando in parte i contenuti del precedente e destinandosi a sua volta ad essere revisionato dal successivo intervento; e comunque lasciando sul campo qualche frammento di sé, dentro un mosaico sempre più informe.

Ma nessuno di questi provvedimenti ha toccato il cuore della questione, né si è disposto, sia pure in termini di semplice enunciazione, a ridisegnare il profilo della scuola e a renderlo più consono allo scenario esterno e interno profondamente mutato. Tutto questo ha anche favorito il permanere dentro l'istituzione di una cultura messianica del cambiamento difficilmente separabile da una fatalistica accettazione della sua impossibilità.

Ci sono altri tre aspetti di cui tener conto, a questo proposito. Il primo è che, anche per ragioni più generali connesse alle trasformazioni in atto dell'agire politico, all'impegno volto al sostegno degli ideali (in primo luogo quello di puntare ad una riforma di struttura) si è andato sostituendo, in questo periodo, un altro tipo di impegno, più orientato a rispondere agli interessi delle diverse parti in gioco, con esiti squilibranti che nell'accontentare una parte scontentavano le altre.

Il secondo è che, in ragione di questa scelta di campo della politica, interessata (o costretta) a far valere interessi locali su idealità generali, e quindi non più impegnata a sostenere visioni complessive, la parte che più è riuscita a far sentire la sua voce, fino a rischiare di far coincidere l'identità della scuola con la sua stessa identità, è quella dei docenti.

Se c'è del merito in tutto questo, ne va anche riconosciuta la parte di criticità. Diventando prevalentemente "il problema degli insegnanti" il tema del cambiamento della scuola ha via via perso di

mordente e appeal a livello di opinione pubblica, ed anche tra coloro (giornalisti e intellettuali vari) che tale opinione contribuiscono a formare: e questo è il terzo aspetto, il più grave, che dagli altri due deriva. Come ognuno avrà potuto notare, con queste annotazioni sono gradatamente passato dalla materia storia alla materia geografia.

Non deve stupire, dunque, che LbS, giunta alla fine di una simile vicenda, abbia trovato l'accoglienza che abbiamo visto, più di dissenso che di consenso. Non poteva andare diversamente, troppo immobilizzata risultando la situazione generale, con la propensione rinunciataria della politica ufficiale (non si può pensare in generale, ma solo agire sui particolari) e la propensione fatalistica della cultura diffusa (vogliamo tutto, e subito, ma cosa? e se non l'otteniamo, va bene, così saremo sempre in credito con la storia e la realtà).

L'intestazione di un gruppo attuale su Facebook esprime bene la situazione: La scuola non si tocca.

Comunque la si pensi, è difficile negare a LbS un valore positivo, almeno sul piano strategico. Esso consiste nell'intento di infrangere l'incrostazione "storica" che ha fatto della scuola nazionale un edificio materialmente e idealmente immutabile (ho pubblicato anni fa un e-book dal titolo *Immobilista scuola*: è disponibile gratuitamente nelle principali librerie di rete): ossia un sistema non riformabile in assenza delle condizioni politiche per fare un cambiamento e pure di un consenso culturale e sociale ad esso.

L'occasione per portare questo "affondo" è stata colta nella pressione che l'Europa stava esercitando affinché si ponesse mano al precariato docente con adeguate azioni correttive.

Sull'onda di tale iniziativa si è provveduto a elaborare un progetto orientato nella sostanza a rinforzare l'esecutivo, dunque la dirigenza scolastica, e a fare di questa leva la condizione utile a rendere la scuola più flessibile e autonoma di quanto non sia stata fin qui.

Dal punto di vista rigorosamente "contenutistico" nessuno dei tanti aspetti toccati da LbS è assolutamente nuovo, ognuno trova un qualche precedente o un qualche aggancio in precedenti provvedimenti, ma assolutamente nuovo è lo spirito. Ma non nuova, anzi antica è l'identità di una scuola, di una cultura scolastica che è rimasta identica a se stessa per un così lungo periodo, salvo scoprirsi oggi sprovvista del sostegno di una società nel frattempo descolarizzata.

Per questo LbS è stata accolta nei modi che sappiamo. Per questo personalmente le riconosco una positiva dose di coraggio.

Sarà della disperazione ma è pur sempre coraggio. E nei confronti di chi alimenta la geografia dell'apocalisse o della rassegnazione non posso far altro che esercitare il "monito alle istorie".

Quale scuola vogliamo

L'accesso dibattuto dei mesi scorsi sulla riforma della "Buona scuola" richiede necessariamente l'indicazione della posizione della nostra associazione. A tale scopo sarà bene partire da alcune considerazioni di fondo non molto presenti nel dibattito.

Una corretta analisi dello stato della scuola italiana deve necessariamente partire dai risultati del rapporto «*Education and Training Monitor 2014*» pubblicato dall'Unione europea relativi all'Italia in rapporto a quelli della media dei 28 paesi UE.

INDICATORI CHIAVE E PARAMETRI DI RIFERIMENTO			Italy 2013	Trend	EU28 media 2013
1. Abbandono prematuro di istruzione e formazione (18-24 anni)			17.0%	▼	12.0%
2. Possesso di un diploma di istruzione (30-34 anni)			22.4%	▲	36.9%
3. Educazione e cura della prima infanzia (4 anni di età fino all'età di partenza della scuola dell'obbligo)			99.2%	▼	93.9%
4. Allievi di 15 anni con scarse competenze di base (livello 1 o inferiore nello studio PISA - Program for International Students Assessment)		Lettura	19.5%	▼	17.8%
		Matematica	24.7%	▼	22.1%
		Scienze	18.7%	▼	16.6%
5. Investimenti nell'istruzione e nella formazione	a. Spesa delle amministrazioni pubbliche per l'istruzione (% del PIL)		4.2%	▼	5.3%
	b. Spesa annuale per le istituzioni educative pubbliche e private per allievo in € PPS	Scuola elementare e media ISCED 1-2	€ 6,149	▼	€ 6,297
		Scuola sec. superiore e post-secondaria non terziaria ISCED 3-4	€ 6,044	▼	€ 6,651
		Laurea, laurea magistrale e dottorato di ricerca ISCED 5-6	€ 7,515	▲	€ 9,475
6. Competenze trasversali	Competenze Digitali	a. Allievi di grado 4 (ISCED 1) che usano computer a scuola	60.0%	▼	64.7%
		b. Persone di età compresa tra 16 e 74 con buone competenze digitali	24.0%	▲	26.0%
		c. Persone senza o con insufficiente esperienza di computer	26.9%	:	16.9%
7. Tasso di occupazione dei giovani laureati (età 20-34)		ISCED 3-6	48.3%	▼	75.5%
		ISCED 3-4	40.8%	▼	69.5%
		ISCED 5-6	56.9%	▼	80.9%
8. Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)			6.2%	=	10.5%
9. Competenze di base degli adulti	Competenze imprenditoriali	Persone di età compresa tra 16 e 64 che ritengono di avere le abilità e competenze richieste per avviare un'attività	29.0%	:	42.3%
		Livello di istruzione	Insufficiente (livello di competenza < 2)	27.7%	:
	Buono (livello di competenza >= 3)		29.7%	:	43.3%
	Capacità di calcolo	Insufficiente (livello di competenza < 2)	31.7%	:	23.6%
Buono (livello di competenza >= 3)		28.9%	:	40.9%	










L'OCSE nel suo rapporto '*Going for Growth*' scrive che l'Italia deve "migliorare equità ed efficienza" del suo sistema educativo, che "ha un basso rapporto tra qualità e costo e dovrebbe fare di più per migliorare le opportunità per i meno qualificati" e rileva, in particolare, le poche risorse destinate al settore. La scuola italiana è considerata l'ultima in Europa per la qualità dell'insegnamento, per il numero dei laureati, per l'utilizzo delle tecnologie e la reale possibilità di impiego dei maturati dopo il conseguimento del titolo di studio. Viceversa si distingue per l'alto numero di abbandoni scolastici, così come per le scarse competenze matematiche e linguistiche.

Ma non è tutto. In una ricerca dell'OCSE svolta sugli individui di età 16-65 è risultato (vedi figura) che l'Italia è in testa alla classifica dei paesi con persone funzionalmente analfabete, ovvero persone che pur sapendo scrivere il loro nome e aggiornare il loro status su Facebook, non sono capaci "di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere

in testi scritti per intervenire attivamente nella società, raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità". Un analfabeta funzionale, anche se apparentemente autonomo, non capisce i termini di una polizza assicurativa, non comprende il senso di un articolo pubblicato su un quotidiano, non è capace di riassumere e di appassionarsi ad un testo scritto, non è in grado di interpretare un grafico. Non è capace, quindi, di leggere e comprendere la società complessa nella quale si trova a vivere.

Dunque la scarsa qualità della formazione scolastica ha dei riflessi enormi su tutta la società italiana e sulla realizzazione di una vera democrazia.

Lo stato agonizzante della nostra scuola non può essere risolto soltanto mediante l'immissione in ruolo dei precari e la creazione di un organico funzionale ma richiede necessariamente un intervento (un Piano Marshall per la scuola) che deve prevedere una gran quantità di

Persone funzionalmente analfabete con età 16/65 2003-2008		
	Italia	47,0 %
	Messico	43,2 %
	Stati Uniti	20,0 %
	Ungheria	17,0 %
	Svizzera	15,9 %
	Canada	14,6 %
	Australia	13,9 %
	Paesi Bassi	10,3 %
	Norvegia	7,9 %

investimenti per molti anni. Non possiamo non rilevare il fatto che l'Italia negli anni scorsi ha stanziato per l'istruzione il 4,2% del PIL a fronte di una media europea del 5,3%.

Dunque investire tanto nella scuola è alla base della rinascita della nostra società e solo attraverso un diverso modello di scuola potremo affrontare le sfide del futuro. L'ampia offerta culturale disponibile sul web non riduce il ruolo della scuola ma lo esalta in quanto la scuola deve dare gli strumenti per comprendere la realtà e per saper usare le risorse disponibili sul web. Ma quali sono i nodi fondamentali da affrontare? Anzitutto, date le nuove responsabilità affidate ai dirigenti scolastici, è necessario ed urgente predisporre una riqualificazione ed una formazione in servizio degli stessi. Va poi ripensato il modo di fare scuola e di insegnare.

Sul primo aspetto sarà certamente utile l'istituzione di un think-tank costituito da un significativo gruppo di pedagogisti ed esperti italiani ed europei che possano delineare le funzioni della scuola oggi ed il suo collegamento con la società ed in particolare con il lavoro. Ciò fatto occorrerà un piano almeno decennale di investimento nella formazione iniziale e in servizio dei docenti finanziato con una delle varie voci delle entrate tributarie (vedi riforma della scuola in Cile).

Perché tanta attenzione ai docenti? Perché attraverso loro si può realizzare realmente la "buona scuola". E' necessario fornire gli strumenti culturali, pedagogici e psicologici che permettano loro di svolgere un ruolo delicato in una società dove la scuola non è l'unica fonte di cultura o formazione ma certamente è l'unico luogo dove tutti gli allievi possono ricevere gli strumenti necessari per comprendere la realtà circostante.

Abbiamo bisogno di docenti preparati e motivati: perciò è necessario che la scelta di insegnare non sia causata dalla possibilità di avere il "mitico" posto fisso ma dal desiderio di svolgere un ruolo importante nella società. La non licenziabilità dei docenti così come la mancanza di valutazione del lavoro non induce una reale motivazione.

Come sottolineato di recente dal sottosegretario all'Istruzione Roberto Reggi, "L'Italia è l'unico Paese europeo dove il lavoro degli insegnanti non viene valutato e questo non è più tollerabile. Sto parlando non solo della valutazione interna fatta dai presidi, ma anche della valutazione esterna che deve tener conto del contesto nel quale l'insegnante opera: un conto è insegnare in aree dove

il benessere è tangibile, un altro dove il tasso di abbandono scolastico è altissimo."

A questo proposito fa ben sperare quanto affermato dal sottosegretario: "Questo tipo di misurazione delle competenze sarà operativo a partire da settembre e lentamente entrerà a regime accanto al sistema Invalsi, contribuendo a premiare i docenti davvero meritevoli."

Lo stretto rapporto tra crescita economica, capitale umano e istruzione appare evidente così come la necessità di avviare il processo di valutazione anche nelle nostre scuole. Nostre perché la conoscenza è un bene pubblico. Processo perché la valutazione è un percorso collettivo e dipende, ancora prima che dalle cose da valutare (il curriculum?, le competenze?), dalle finalità che ci si prefigge. Un risultato che si può attendere dalla riforma è la produzione di nuove possibilità di auto-osservazione. Nel nostro caso le diverse modalità di sperimentazione che le autonomie scolastiche predisporranno con i propri organi collegiali, possono fornire prospettive di osservazione e conoscenze sui sistemi concreti di azione nei diversi contesti territoriali. Un'occasione, per gli attori coinvolti, di auto-riflessività critica e consapevole con il principale obiettivo di migliorare le performance scolastiche degli studenti.

Nella società della conoscenza, accanto al bisogno di sviluppare un sistema di istruzione superiore e di alta formazione che permetta elevati livelli di competitività nazionale, è necessario, infatti, porre estrema attenzione alla diffusione e a un buon funzionamento dell'istituzione scolastica di base che mostra delle forti debolezze e una certa incapacità di coinvolgere nella propria azione formativa le nuove generazioni soprattutto in contesti caratterizzati da forte disagio e attori economici troppo deboli per essere inclusi nelle dinamiche competitive che caratterizzano l'odierno mercato.

La valutazione può entrare, diventando pratica condivisa, a far parte della cultura propria del sistema organizzativo.

Le tre attività del decidere, programmare e valutare, rappresentano quindi l'unica formula per tenere unita quella comunità di pratica che dovrebbe essere la scuola dell'autonomia, laboratorio di un confronto senza pregiudizi tra docenti, genitori e studenti.

In Italia la legge 13 luglio 2015, n. 107 di riforma della scuola permette di completare il disegno dell'autonomia attribuendo libertà educativa e progettuale alle singole scuole e rafforzando responsabilità (e conseguenti valutazioni) del dirigente scolastico.

D'altra parte, già nel DPR 8 marzo 1999 n. 275, agli artt. 2 e 4 fu sancito che l'autonomia scolastica "si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento".

Giampiero de Cristofaro
Presidente FENICE

La laicità a scuola: i nodi del sistema italiano

Il principio supremo della laicità dello Stato costituisce uno dei profili della forma dello Stato delineata dalla Carta Costituzionale della nostra Repubblica ed implica non indifferenza dello Stato dinanzi le religioni bensì garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in un regime di pluralismo confessionale e culturale, come emerge dagli articoli 2,3,7,8,19, e 20 della Costituzione.

E' importante sottolineare il fatto che questa definizione della laicità sia affermata da una sentenza della Corte Costituzionale, la n. 203 del 12 aprile 1989, che ha confermato la costituzionalità della presenza dell'insegnamento confessionale cattolico nelle scuole italiane solo a condizione che questo sia pienamente facoltativo, stabilendo per chi non se ne avvale lo "stato di non obbligo".

La scuola è quindi uno dei luoghi in cui il riconoscimento del diritto alla libertà di coscienza e di religione rivela tutte le difficoltà che questo Paese ha nell'affrontare posizioni verso il fatto religioso che non rientrino nell'alveo della confessione cattolica, percepita ancora quale "religione di stato".

La presenza di un insegnamento confessionale qual è l'insegnamento della religione cattolica (Irc) nelle scuole di ogni ordine e grado dovrebbe essere subordinato alla libertà di scelta delle famiglie, delle studentesse e degli studenti, tra una gamma di scelte opzionali adeguatamente pubblicizzate dalle istituzioni scolastiche. A trent'anni dall'emanazione delle circolari applicative della revisione concordataria, assistiamo invece ancora non solo ad un difficile accesso all'informazione sulle quattro diverse attività alternative opzionali ma anche a notevoli difficoltà nella loro attivazione una volta oggetto di scelta da parte delle famiglie o, nella scuola secondaria di secondo grado, delle studentesse e degli studenti.

La corretta gestione da parte della scuola delle possibili scelte alternative all'Irc rappresenta un primo nodo che ostacola il percorso della libertà di scelta, cui seguono ulteriori difficoltà nel rendere effettiva l'opzione relativa alla non presenza a scuola, allo studio assistito o no da personale docente ed all'attività didattica formativa, la cosiddetta "materia alternativa".

L'unica soluzione oggi possibile sarebbe la collocazione oraria dell'Irc al di fuori delle attività curricolari, spostamento che ridurrebbe ancora di più la frequenza, già tendenzialmente in calo, a tale insegnamento. Ma le difficoltà che l'istituzione scolastica incontra nell'essere davvero l'espressione di uno Stato laico non si esauriscono solo nella corretta gestione delle attività alternative all'Irc. Innanzitutto dobbiamo prendere in considerazione tutto il percorso dei docenti di religione cattolica "assunti per fede", visto che per l'idoneità all'insegnamento devono possedere le caratteristiche richieste dall'autorità

ecclesiastica. Un percorso che li pone in una condizione ben diversa rispetto ai colleghi che seguono la materia alternativa o lo studio assistito, attività alternative "precarie" per antonomasia, visto che dipendono da opzioni variabili annualmente, una sorta di curriculum debole che si ripercuote non solo sui diritti dei discenti.

Spostando però l'attenzione su altri momenti della vita scolastica, la percezione che il principio supremo della laicità non sia tenuto in debita considerazione assume rilevanze tangibili laddove si tratta di valutare la capacità di accoglienza delle diversità.

Restringendo il campo alle differenze legate alle appartenenze religiose, il tema del cibo si rivela quale utile indicatore del rapporto tra la scuola ed il pluralismo religioso. Intorno agli aspetti culturali e religiosi legati al cibo prendono forma percorsi di inclusione o di esclusione delle bambine e dei bambini che richiedono diete alternative. La cultura del rispetto si "nutre" anche attraverso la conoscenza delle diverse abitudini alimentari, ed essendo la scuola sia il luogo privilegiato per una corretta educazione alimentare che il punto d'incontro (o di scontro) fra diverse culture e religioni, l'attenzione dedicata al cibo nelle mense scolastiche assume notevole importanza anche sotto il profilo della laicità, intesa quale forma di rispetto verso le scelte alimentari diverse da quelle della maggioranza.

Quanto fin qui sostenuto vale ovviamente per le scuole pubbliche statali, non dobbiamo dimenticare che un altro nodo del sistema dell'istruzione italiano in merito alla piena attuazione del mandato costituzionale è rappresentato dalla legge sulla parità scolastica (Legge n. 62 del 2000) che equipara le scuole private alle scuole pubbliche statali, definendole "paritarie". In nome della libera scelta educativa delle famiglie, le scuole gestite nella maggior parte dei casi da enti religiosi cattolici beneficiano così di ingenti finanziamenti diretti (statali, regionali e comunali) e indiretti (erogati alle famiglie), pur non rispondendo di fatto al dettato costituzionale né per quanto attiene alla libertà di coscienza di chi si iscrive e della propria famiglia, costretta a sottoscrivere un progetto educativo religiosamente orientato, né sotto il profilo delle discriminazioni fondate sull'appartenenza religiosa o sull'identità di genere.

Un docente di altra confessione o religione non può insegnare in una scuola privata cattolica, né può farlo una persona che abbia un rapporto omoaffettivo: come possono quindi richiedere la parificazione istituti scolastici che operano in contrasto con la Costituzione? Anche questo è un esempio di violazione del principio della laicità dello Stato, poiché nell'integrare il sistema privato dell'istruzione con quello pubblico si abdica di fatto al criterio della equidistanza e imparzialità della legislazione

rispetto alle organizzazioni religiose. Inoltre per l'ordinamento costituzionale italiano il fatto religioso è da considerarsi essenzialmente come manifestazione di libertà, essendo quindi rilevante soltanto come tutela della libertà di coscienza e di religione, perciò non può essere oggetto di prescrizioni obbliganti.

Tornando alle aule delle scuole pubbliche statali, anche la presenza dei simboli religiosi ha sollevato nel tempo notevoli perplessità sulla loro ammissibilità, stimolando sentenze molto discusse da parte dei giudici amministrativi ed europei. Mentre per la giurisprudenza dei giudici ordinari l'esposizione del crocifisso negli uffici pubblici non è legittima, poiché gli atti amministrativi che la prevedono confliggono con le norme costituzionali che garantiscono il rispetto della libertà di coscienza e di religione, ovvero col principio supremo della laicità dello Stato, diverso è stato l'esito dei ricorsi avverso l'esposizione nelle aule scolastiche. I giudici amministrativi hanno stabilito che tale esposizione non confligge coi principi costituzionali poiché il crocifisso non sarebbe un simbolo religioso ma sarebbe addirittura un simbolo "laico", proprio della storia e della cultura italiane. La Corte Europea dei diritti dell'uomo, dopo un primo pronunciamento a favore delle posizioni della nostra Corte Costituzionale, ha sì stabilito che il crocifisso non può essere considerato un simbolo laico ma che, in assenza di imposizioni di atti di ossequio e devozione, la semplice esposizione non viola alcun diritto né dei discenti né delle loro famiglie. Tale posizione è decisamente criticabile poiché un simbolo assolve il suo messaggio proprio nell'atto dell'essere esposto, a prescindere da eventuali atti di devozione od ossequio. L'esposizione dei simboli rappresenta quindi il segno di una presenza religiosa predominante sulle altre in un luogo, quello rappresentato dalle aule scolastiche, che dovrebbe essere la "casa di tutti", indipendentemente dalla posizione in merito al fatto religioso.

L'assenza nel nostro Paese di una legge sulla libertà

religiosa unitamente alla mancanza di un'adeguata percezione della laicità quale principio supremo dello Stato, percepito ancora strettamente legato alla confessione cattolica quale "religione di stato", testimoniano la mancanza di un'adeguata attenzione del mondo politico alle diverse posizioni dei cittadini verso il fatto religioso.

Nel contesto europeo l'Italia non spicca dunque per l'accoglienza dell'altro nelle proprie scuole, non riuscendo ad offrire un percorso in cui il fatto religioso sia affrontato in modo laico, storico-critico, attraverso percorsi che coinvolgano l'intero gruppo della classe, superando l'insegnamento confessionale cattolico che, di fatto, opera una divisione netta tra gli alunni all'interno dell'orario curricolare.

Neppure nella riforma cosiddetta della "Buona scuola" troviamo utili riferimenti a percorsi virtuosi in questo senso, pur avendo avuto modo di constatare quanto sia necessario ed urgente, oggi, colmare l'analfabetismo religioso per sanare le fratture sociali che si aprono laddove regna l'ignoranza. La profonda crisi sociale e culturale, oltre che economica, che stiamo attraversando richiede adeguate e tempestive risposte soprattutto a partire dall'istituzione scolastica, che si trova a dover far fronte comunque alle richieste di informazione, aiuto ed integrazione che non trovano riposte altrove, visto il progressivo smantellamento del welfare sociale.

Le paure che alimentano l'intolleranza, il razzismo e l'omofobia hanno radici profonde e la scuola ha grandi potenzialità nel reciderle tempestivamente sia attraverso un adeguato insegnamento che agendo sulla formazione e sull'aggiornamento dei docenti, di tutti i docenti. Per far questo non serve una scuola "buona" bensì una scuola "laica", nel metodo e nella sostanza.

Silvana Ronco

Presidente dell'Associazione 31 Ottobre, per una scuola laica e pluralista, promossa dagli evangelici italiani



E-learning e apprendimento dell'Italiano

La grande e continua espansione dell'e-learning anche nel campo delle lingue ha evidenziato la necessità di studi approfonditi sulle competenze sia dello studente che dell'insegnante che assume il ruolo di tutor. Negli ultimi dieci anni la ricerca ha tentato di categorizzare le competenze e abilità necessarie per questa nuova tipologia di insegnamento a distanza, che sfrutta le potenzialità del Web 2.0 e continua a svilupparsi nell'ambito del Web 3.0. Hampel e Stickler (*"New Skills for the New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online"*. Computer Assisted Language Learning, 18(4), 311-326, 2005) identificano sette abilità per insegnare le lingue online. In ordine, esse sono: competenze informatiche di base, competenze tecniche per i diversi software utilizzati, abilità di gestire le restrizioni e le potenzialità dei mezzi a disposizione, capacità di socializzare online, capacità di facilitare lo sviluppo della competenza comunicativa, abilità creative e di selezione del materiale, definizione del proprio stile. Compton (*"Preparing Language Teachers to teach Language Online: a Look at Skills, Roles and Responsibilities"*. Computer Assisted Language Learning, 22(1), 73-99, 2009) invece propone un quadro pedagogico più ampio per l'insegnamento delle lingue online suddiviso in tre aree principali (tecnologia, pedagogia e valutazione) all'interno delle quali evidenzia ulteriori livelli di competenza relativi ad ognuna della tre macroaree menzionate e organizzati secondo il grado di esperienza dell'insegnante/tutor stesso. Compton specifica infatti le caratteristiche richieste a insegnanti alle prime armi, esperti o molto esperti.

Nonostante questi studi, la ricerca specifica sull'insegnamento delle lingue straniere online è ancora piuttosto limitata, soprattutto per quanto riguarda *case studies* e raccolta di dati scientifici qualitativi e quantitativi riferiti agli studenti che si apprestano a seguire un corso di lingua straniera online al fine di determinarne il profilo anagrafico, demografico, tecnologico, formativo e professionale, nonché la motivazione e gli obiettivi.

Inoltre sarebbe necessaria anche una tassonomia dei vari tipi di corsi che sono erogati online. In molti casi i corsi di lingua disponibili online sono corsi a distanza in cui l'interazione è limitata a discente-computer e non prevedono un'interazione tra i discenti stessi, oltre che tra discenti e tutor. Bisognerebbe pertanto distinguere tra questa tipologia di e-learning e quei corsi che invece utilizzano gli strumenti di social network resi disponibili dall'avvento del Web 2.0 e che facilitano il contatto costante tra gli studenti incoraggiando la condivisione della conoscenza, finalizzata alla costruzione collettiva dell'apprendimento secondo i canoni del socio-costruttivismo e delle più moderne teorie connettiviste. Nell'ambito della crescente offerta di corsi di lingua online, un'ulteriore distinzione andrebbe effettuata tra quelli che rilasciano certificazioni ufficiali e altri che invece vengono seguiti solo per interesse personale senza un

riconoscimento finale.

Dal settembre 2012 il Dipartimento di Italianistica presso la National University of Ireland, Galway (NUI Galway) offre un corso di lingua della durata di due anni, il *Diploma in Italian Online*, erogato in modalità blended-learning. Il *Diploma in Italian Online* è il primo corso di lingua online organizzato da un'università irlandese che rilascia una certificazione ufficiale - corrispondente al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Il corso è parte dell'offerta formativa online rivolta principalmente a studenti adulti e rientra pertanto nel campo del *Lifelong Learning*.

Il *Diploma* ci ha fornito i dati per un'analisi preliminare del profilo dei partecipanti a corsi di lingua online. L'analisi, qui di seguito presentata, fa parte del progetto *OLALL: Online Languages for Lifelong Learning* finanziato dall'Irish Research Council, nell'ambito del New Foundations Scheme, e rappresenta parte di uno studio preliminare pionieristico nella ricerca sui corsi di lingua online con certificazione ufficiale. In questo articolo forniamo una descrizione del corso, del profilo dei partecipanti e diamo indicazioni per la strutturazione e organizzazione di corsi di lingue online.

1. *Diploma in Italian Online*, NUI Galway

Il corso, della durata di due anni part-time, è stato elaborato ed è attualmente erogato da un team di esperti glottodidattici comprendenti le autrici del presente articolo, la Dr Jennifer Lertola e Dott.ssa Valentina Rizzo. Il *Diploma* si rivolge a partecipanti adulti senza alcuna previa conoscenza della lingua italiana, e corrisponde a 30 ECTS, o 15 ECTS l'anno. Si articola in tre moduli per ciascun anno, due di lingua (uno per semestre) ed uno di approfondimento culturale e interculturale. I moduli di lingua comprendono sessioni sincrone di conversazione e approfondimento linguistico, nonché una sezione di laboratorio linguistico sviluppata inizialmente dalla Prof.ssa Carmela Dell'Aria dell'Università di Palermo (con l'utilizzo del programma Praat - www.praat.org) e incentrata sull'analisi e produzione fonologica di enunciati italiani ed integrata successivamente con attività di traduzione audiovisiva: sottotitolazione e doppiaggio, realizzate con la piattaforma ClipFlair (www.clipflair.net).

I corsi di lingua e conversazione mirano a raggiungere un livello A2 alla fine del secondo anno, sono basati su un approccio situazionale comunicativo e seguono la metodologia socio-costruttivista che è alla base dell'utilizzo delle nuove tecnologie del Web 2.0 nell'insegnamento. In questa ottica l'interazione tra pari, e tra studenti e tutor è privilegiata e incoraggiata attraverso l'utilizzo di forum altamente strutturati. I forum, a loro volta integrati con altri strumenti che favoriscono la collaborazione (chat, videoconferenze e strumenti di social network), permettono

lo sviluppo ed il mantenimento di una comunità di apprendenti dinamica e partecipe. Il corso è erogato tramite la piattaforma Blackboard e fa uso dello strumento di videoconferenza Blackboard Collaborate per le sessioni sincrone.

2. Profilo dei partecipanti

Il progetto di ricerca *OLALL: Online Languages for Lifelong Learning* si è integrato a perfezione nel contesto del *Diploma in Italian Online* in quanto ci ha permesso di raccogliere in modo sistematico ed analizzare i dati ricavati da questionari somministrati agli studenti del Diploma stesso e di mettere insieme un elenco ragionato di pubblicazioni accademiche attualmente esistenti nel campo specifico dell'insegnamento/apprendimento delle lingue attraverso e-learning. La raccolta dei dati, effettuata principalmente tra maggio e giugno 2014, ha permesso di tracciare il profilo dello studente-tipo del *Diploma in Italian Online*. Come evidenziato dal grafico che segue, l'età media degli studenti è compresa tra i 36 e i 45 anni. Il 72% degli studenti risiede a più di 150 km dalla sede universitaria di Galway. Ciò nonostante, una parte significativa di studenti ha indicato il proprio apprezzamento per il modello *blended* che prevede sei lezioni on campus per anno, tenute sempre di sabato; gli studenti hanno motivato questa preferenza con il fatto che le lezioni in presenza rappresentavano un'opportunità di incontro non tanto con il tutor, che comunque era presente anche online, quanto con gli altri partecipanti, con cui interagivano face-to-face lavorando ad attività didattiche di gruppo. Si evidenzia così l'importanza di creare, all'interno di un ambiente virtuale, la *Community of Practice* che riduce o elimina il senso di isolamento che potrebbe crearsi in questo contesto.

Per quanto riguarda il profilo professionale, la maggior parte degli studenti (oltre il 72%) ha un impiego full-time, e il livello di istruzione per partecipante varia dalla laurea (22%) alla maturità (17%), qualifiche professionali (Fetac Award, 17%), Master (9%) ad altre qualifiche.



Rappresentazione grafica degli studenti del diploma in *Italian Online*

Oltre al profilo anagrafico, i questionari hanno rilevato le difficoltà tecniche incontrate durante il corso, la percezione che i singoli studenti avevano delle proprie competenze tecnologiche e del proprio miglioramento in relazione a tali

competenze e a quelle linguistiche. Riguardo la percezione delle competenze tecnologiche all'inizio del corso, è emerso che nessuno studente si considerava un principiante in ambito informatico. Data una scala Likert con valori da 1 (principiante assoluto) a 5 (esperto), il 44% degli studenti si è posizionato a livello 3. L'elemento interessante che emerge qui è che dopo il corso online, la maggioranza degli studenti ha valutato le proprie abilità a livello 4 registrando quindi un sostanziale miglioramento.

3. Osservazioni e suggerimenti

In linea con dati ricavati da uno studio parallelo che coinvolgeva studenti online di lingua irlandese, i questionari hanno dimostrato che a conclusione del corso, gli studenti percepivano una maggiore sicurezza nelle proprie capacità tecniche e contemporaneamente un aumento delle proprie competenze linguistiche. Questo rinforza le moderne teorie didattiche che vedono l'apprendimento come un'integrazione tra diverse abilità sia sensoriali che cognitive. Un'altra caratteristica della modalità di erogazione online dei contenuti che gli studenti hanno apprezzato molto è l'elemento *anytime-anywhere* che permetteva loro di seguire il corso in qualsiasi momento e da qualsiasi sede, secondo la propria disponibilità di tempo. Questo elemento non è da sottovalutare in quanto permette di sfruttare al massimo la capacità cognitiva nel momento in cui l'apprendente decide di sua spontanea volontà di dedicarsi interamente alla materia.

La definizione del profilo dello studente ha ripercussioni sulla struttura e sviluppo del curriculum sia a livello di *structural design* che di *learning design*, e sulla scelta degli strumenti tecnologici da utilizzare per la realizzazione del corso stesso. Nel nostro caso questo ha permesso di calibrare o ricalibrare il contenuto dei moduli e gli strumenti con cui essi venivano erogati. Ad esempio, è apparso che strumenti tecnologici non completamente integrati nella piattaforma VLE Blackboard erano meno graditi agli studenti, specialmente quando essi richiedevano di copiare e incollare codici HTML che dovevano permettere la visualizzazione del loro intervento da parte di altri studenti.

Per venire incontro alle esigenze dei partecipanti quindi, è consigliabile evitare tali procedimenti ed è necessario prevedere una certa flessibilità nello *structural design* del corso, in modo che determinati strumenti aggiuntivi possano essere eliminati o sostituiti, se il tipo di studenti lo richiede, senza che la struttura del corso ne risenta in modo particolare. Infine, la ricerca effettuata durante lo sviluppo del progetto *OLALL: Online Languages for Lifelong Learning* ha rivelato un numero relativamente limitato di pubblicazioni accademiche dedicate all'*e-learning* delle lingue straniere e alla formazione degli insegnanti e delle figure professionali coinvolte nell'*e-learning* delle lingue.

Si auspica quindi che in futuro la ricerca in questo settore possa aumentare sostanzialmente apportando nuovi contributi teorici che arricchiranno la pratica didattica quotidiana.

Dr Laura Incalcaterra Mcloughlin
Dr Francesca Magnoni

National University of Ireland, Galway

Classi plurilingue in condizioni di super-diversità

Il plurilinguismo nelle classi è e rimane un punto di preoccupazione per gli insegnanti fin dall'inizio della scuola dell'obbligo. In Italia, così come in tutta l'Europa occidentale, da quando le scuole hanno aperto le loro porte ai bambini appartenenti a comunità immigrate, i docenti si sono dovuti confrontare con studenti che non solo hanno una conoscenza limitata della lingua italiana ma anche si trovano a confrontarsi con lingue di minoranze etniche che è stata causa di discriminazione, pregiudizi, svantaggio sociale, misure di rimedio, e varietà non autoctone della lingua ufficiale (vedi Sebietcheu ed il lavoro svolto sul Camfranglais).

Questa situazione ha dato luogo ad una serie di misure educative che spesso non sono basate sui risultati di una adeguata ricerca empirica. Un esempio significativo viene dai programmi di compensazione precoce, importati dagli Stati Uniti ed ora molto diffusi nel Nord Europa, i cui risultati lasciano ancora oggi a desiderare considerando le spese sostenute per la loro attuazione. Altri esempi includono gli innumerevoli approcci all'educazione bilingue transitoria che, come evidenziato nel lavoro di Ingrid Gogolin e Joana Duarte (2011), sono diventati strumenti implementati per far convergere gli alunni bilingui verso il monolinguisma scolastico e più tardi sociale. Uno dei principali presupposti che sottostà a questi approcci è che sono guidati dal giudizio diffuso che il bilinguismo, così come qualsiasi forma ibrida nell'uso del linguaggio, debba essere considerato come un ostacolo ai percorsi educativi degli alunni immigrati, con un conseguente ritardo scolastico rispetto ai loro coetanei monolingui. Nel corso dei decenni, tuttavia, è diventato sempre più chiaro che bilinguismo e plurilinguismo sia in campo educativo prima che in campo sociale poi, dovrebbe essere considerato come una risorsa positiva per l'apprendimento e più in generale per lo sviluppo 'olistico' degli alunni.

A quanto sopra, si aggiunge anche il fatto che la diversità culturale, religiosa e linguistica posta al centro di dibattiti politici ed educativi e vista come problema da risolvere durante le ultime due decadi del secolo scorso non può più essere usata come base per comprendere le dinamiche sociali degli agglomerati urbani. Prendendo spunto dalla Gran Bretagna, Steven Vertovec espone il fatto che dal 1991 in poi la natura dell'immigrazione "ha portato con sé una

diversificazione delle diversità" cioè ha creato uno strato di nuovi arrivi che si va a sovrapporre a quelle comunità immigrate che si sono insediate in Europa dagli anni 60 in poi. La diversificazione della diversità presentata da Vertovec ha implicazioni non solo in riferimento ai concetti di etnia e di paese d'origine, ma anche in relazione a che cosa voglia dire essere immigrato oggi. Vertovec infatti usa il termine 'super-diversità' per riferirsi ai cambiamenti demografici, giuridici, religiosi e sociologici che derivano dalla globalizzazione in uno dei testi chiave sulla 'super-diversità' (Vertovec 2006):

"La super-diversità si distingue dalla diversità per un'interazione dinamica di variabili, tra cui: il Paese di origine, l'etnia, la lingua, la tradizione religiosa, l'identità regionale, quella locale, i valori religiosi e le pratiche culturali del Paese ospitante. A tale riguardo la migrazione e lo status giuridico del migrante (comprese le categorie legislative che determinano diritti e restrizioni di residenze) diventano sistemi complessi a cui istituzioni come quelle educative, non riescono a far fronte in quanto ancora staticamente ancorate ad un'idea di migrazione basata sul concetto di gruppo etnico per lo più omogeneo e chiaramente definibile in quanto appartenente ad uno specifico Paese d'origine"

In quanto tale quindi, il concetto di "super-diversità" non considera i flussi migratori con la lente del raggruppamento etnoculturale, ad esempio la minoranza turca in quanto turca è parlante di lingua turca, è musulmana praticante ed ha determinati problemi di integrazione culturale, sociolinguistica e religiosa che competono solo ad essa. Così facendo, il concetto di "super-diversità" perciò si scosta dai binari, ormai troppo battuti e logori, della cultura nazionale contro le culture minoritarie ed ha conseguenze profonde anche per il modo in cui la scuola dovrebbe approcciarsi ai flussi migratori più recenti tenendo ben presente che questi ultimi vengono a sovrapporsi ai flussi migratori già presenti. Trovando man forte nella sociolinguistica della globalizzazione, la "super-diversità" rivede anche il concetto di repertori sociolinguistici e con esso invita la scuola a dare un nuovo sguardo a che cosa veramente implichi l'imparare una lingua eleggendo l'uso che i parlanti fanno dei loro repertori sociolinguistici al di fuori dell'ambito scuola.

Questo richiamo ad un nuovo approccio diventa particolarmente evidente in campo educativo, in cui la lingua standard ufficiale di un Paese, è allo stesso tempo chiave per l'integrazione ma è anche il veicolo di insegnamento in tutte le materie scolastiche. Una caratteristica principale della scuola è la normatività. Questo comprende l'esistenza di regole chiare e rispettate su ciò che il linguaggio che dovrebbe essere imparato in campo educativo debba essere. Nel sollecitare gli studenti a utilizzare questo linguaggio, le scuole li trasformano in membri di una comunità linguistico-ideologica che oscura le altre comunità linguistiche locali o virtuali a cui questi studenti appartengono. Se invece ricerchiamo empiricamente come sia composto il repertorio sociolinguistico di un singolo studente vediamo che gli immigrati odierni non solo hanno conoscenze della lingua del loro paese d'origine ma hanno anche repertori linguistici che si sono accresciuti di tutte quelle risorse linguistiche e meta-pragmatiche che sono state incontrate sia durante il loro percorso migratorio che durante il loro insediamento a contatto con altre comunità immigrate. Il dire quindi che Abdul, alunno di nazionalità marocchina è arabofono, non basta più in quanto non solo Abdul parla il francese e il berbero, ma anche l'inglese che incontra quando si collega online su Facebook, il Wolof che sente sul campo di calcio quando parla con i propri compagni di squadra alcuni dei quali sono senegalesi ed il polacco parlato dai suoi vicini che incontra sulla via di casa. Nelle aule super-diverse quindi, gli studenti dovrebbero essere stimolati ed impegnati in attività linguistiche finalizzate sia all'insegnamento della lingua del Paese ospitante, nel nostro caso l'italiano, che in attività di produzione linguistica che rispettino e riflettano il concetto di *plurilingual languaging*, ovvero che chiedano al parlante di usare tutte le risorse e le funzionalità disponibili nel suo repertorio sociolinguistico, accettandole e valutandole come capacità comunicative valide per la società. Più spesso, però, i prodotti di queste attività sociolinguistiche sono considerati negativamente dal sistema educativo perché in forte contrasto con le norme educative curricolari vigenti sull'insegnamento della lingua del Paese ospitante.

Qui una serie di domande sono inevitabili. Infatti, se l'educazione non è una semplice veicolo di trasmissione di nozioni e di norme e se l'educazione non deve essere distaccata dal mondo sociale di questi alunni che già usano una lingua plurilingue, come è possibile per gli insegnanti far sì che la super-diversità linguistica dei loro alunni possa essere parte integrante del curriculum scolastico e delle loro classi già di per sé super-diverse? Come possono questi

insegnanti superare la prospettiva prevalentemente normativa sull'insegnamento del linguaggio che li porta, volenti o nolenti, a disapprovare o a non poter valutare in modo positivo l'uso di forme sociolinguistiche non standard o ibride? Come possono questi insegnanti unire questo punto di vista normativo, con una nuova visione del parlante che usa tutte le risorse linguistiche a lui disponibili?

A questo punto conviene introdurre il concetto di *polylinguaging*, fenomeno derivante dal fatto che gli utenti di lingua utilizzano tutti gli aspetti linguistici a loro disposizione per raggiungere i loro obiettivi comunicativi come meglio possono, a prescindere da quanto bene conoscono le lingue coinvolte. Un primo passo importante verso l'inclusione curricolare del *polylinguaging* potrebbe consistere nell'adottare una prospettiva diversa sul linguaggio, l'insegnamento delle lingue e l'apprendimento delle lingue. Una concettualizzazione basata sull'apprendimento della lingua che attinge dalle risorse sociolinguistiche e biografiche degli alunni e che riflette la complessità presente negli ambienti di apprendimento, è un ottimo punto di partenza. Gli insegnanti, sia in materia di istruzione regolare o al lavoro nel campo delle qualifiche linguistiche volte a certificare l'integrazione, devono essere pronti a funzionare in contesti super-diversi. Ciò comporta anche un cambiamento di conoscenze, atteggiamenti e pratiche degli insegnanti in materia di lingua e di insegnamento delle lingue, che consenta loro di trovare un equilibrio tra l'esigenza di istruzione secondo i programmi previsti dalla normativa e la realtà sociale della diversità linguistica e dell'uso di una lingua plurilingue.

Questo approccio richiede anche un cambiamento nel curriculum della lingua che sia le istituzioni scolastiche che i formatori d'insegnanti usano. Inoltre questo comporta diverse modalità accettabili di apprendimento del linguaggio che mettano in grado i docenti di orientare e monitorare questi processi di apprendimento della lingua e di creare contesti in cui possano svilupparsi. Inutile dire che tutti questi cambiamenti dovrebbero immediatamente incidere su realtà esistenti integrate a livello nazionale e pertanto saranno difficili da realizzare. Ma in un mondo globalizzato dove la mobilità delle persone di background etnico linguistico religioso e culturale diverso rimane un processo inevitabile, l'educazione dovrà decidere non più sul se ma sul come far fronte a questo fenomeno pressante.

Massimiliano Spotti
Babylon - Centre for the Study of Superdiversity
Tilburg University - The Netherlands

cos'è



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 7500 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).