

Ripartire per la strada della crescita: sviluppo umano, intelligenza pratica e capability

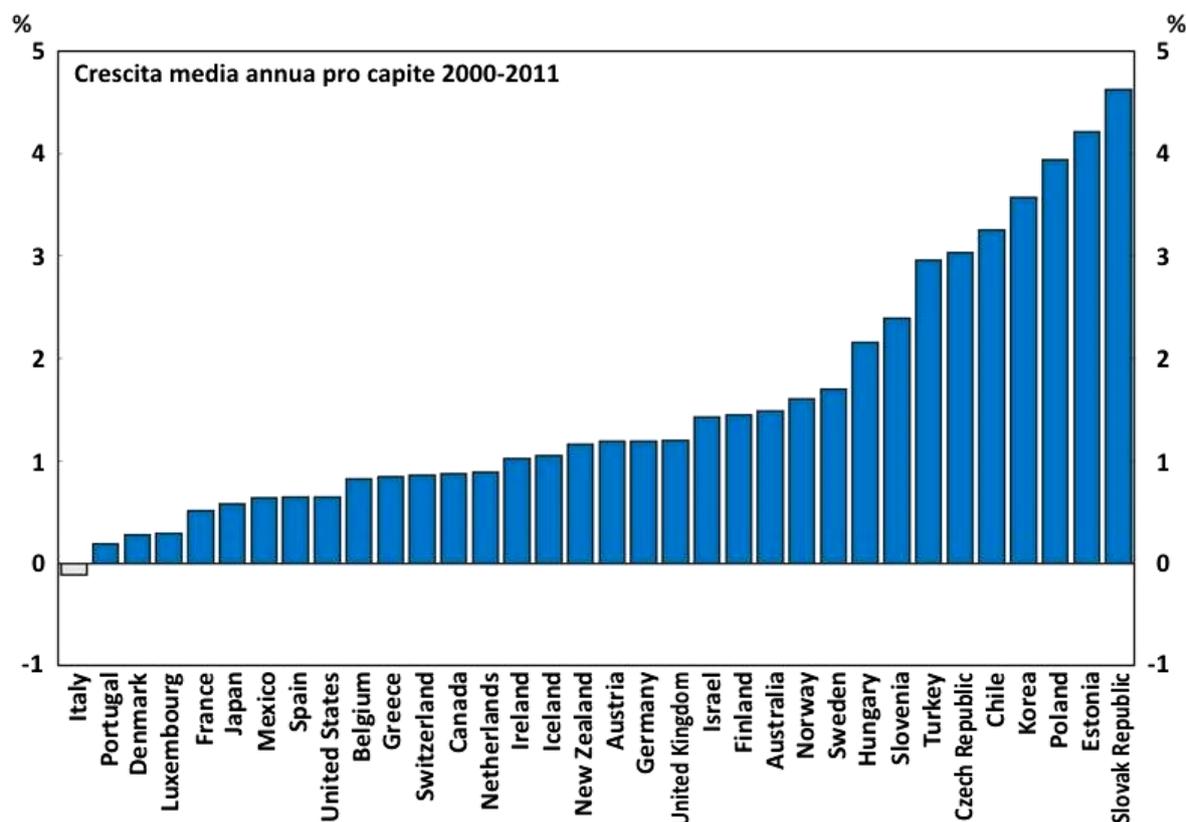
Dall'ultimo Rapporto OCSE emerge a chiare linee l'esigenza di "migliorare il sistema di formazione e d'insegnamento professionale attraverso un coinvolgimento più attivo dei datori di lavoro e una migliore formazione sul lavoro per facilitare la transizione dalla scuola al mercato del lavoro"¹. È indubbio che siamo un paese a rischio competitivo e con un *basso livello di qualificazione del capitale umano* rispetto alla media dei paesi UE (37,5% contro il 19,5%). Per di più l'80% degli italiani tra i 16 ed i 64 anni ha un'insufficiente competenza alfabetica funzionale, contro il 30% della Norvegia o il 50% del Canada, Usa, Svizzera².

Sul fronte della formazione dagli indicatori OCSE negli ultimi rapporti persiste la "fotografia" di un "sottoinvestimento strutturale" nel nostro paese, Le proiezioni al 2020 sulla domanda e offerta di lavoro

evidenziano che il nostro Paese **rischia di farsi trovare impreparato ai prossimi cambiamenti del mercato del lavoro**³. Sul primo versante, la domanda di lavoro, le ricerche del CEDEFOP esprimono la chiara tendenza verso una economia della conoscenza e dei servizi, che avrà bisogno di lavoratori sempre più qualificati.

L'apprendimento va inquadrato nel cuore del welfare attivo, inteso come parte integrante di una *rete di protezione* che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona.

Il tema dello sviluppo richiama anche l'esigenza di una valorizzazione del patrimonio di *competenze artigianali* delle persone, ovvero di quello che possiamo definire "intelligenza pratica". Occorre – in altri termini – riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di



creare occupabilità ma anche di valorizzare il potenziale delle persone.

Richard Sennett in *The Craftsman* – primo volume di una trilogia alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità – analizza le connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana⁴. Le botteghe artigiane in quanto *luoghi di cultura*, hanno elaborato nel tempo rituali sociali, o meglio una sorta di solidarietà ritualizzata. Fin dalla Grecia antica, alla Cina al rinascimento italiano al movimento dell'*Encyclopedie* è emersa un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano.

La perizia tecnica è “narrazione”, è continua riflessione circolare, può anche essere “ossessione” per la qualità; è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole), è rielaborazione continua attraverso il linguaggio. La scuola, a mio modo di vedere, dovrebbe prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla *pratica*, alla dimensione *collegiale e collaborativa*, alle competenze di gestione di *progetti*, allo sviluppo di skills imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell'intelligenza pratica.

Le capacità – secondo la visione di A. Sen e M. Nussbaum –, sono il potenziale effettivo su cui si basa la “fioritura umana”⁵.

Il benessere delle persone – dunque – è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle *capabilities* di cui sono portatori. Da qui il richiamo ad una nuova economia, *un'economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta, in altri termini, della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè “saperi in azione”). Nel nostro paese, il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento ed occupabilità è balzato al centro di proposte formative esplicite, predisposte dalle regioni, competenti in materia, e vita aziendale; mancano però al

momento prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro. L'istituto dell'apprendistato – voluto dal legislatore con l'intento di valorizzare l'incontro tra formazione e lavoro, è spesso ancora di fatto un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore⁶.

L'*empowerment* delle persone, grazie allo sviluppo del “capitale formativo”, può essere il primo passo di un processo che conduca loro a guadagnare “libertà sostanziali”, ovvero – come ripete Sen – “una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé”⁷.

Le capacità sono diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate. Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità. Secondo il pensiero della Nussbaum, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale.

Le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: *Capacità interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le *Capacità combinate* (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente).

Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i “funzionamenti”.

Un ulteriore concetto, quello di “*agency*” (o agenzialità), è fondamentale nello schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*⁸.

Per fare un esempio, possiamo immaginare un'insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo

SOMMARIO

Ripartire per la strada della crescita	pag.1
Una valutazione che ci avvicini all'Europa	pag. 4
Scenari di innovazione didattica dell'Italiano LS...pag. 6	
Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue	pag. 8
L'educazione ambientale oggi	pag. 10
Fenice cos'è	pag. 12

Editore: Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziative per l'Europa
Piazza Quattro Giornate, 64 - 80 128 Napoli
Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 23 del 23.09.2005

Direttore responsabile: Giampiero de Cristofaro

Direttore: Pierangela Diadori (Univ. per Stranieri di Siena)

Comitato Scientifico: Giuditta Alessandrini (Univ. Roma Tre),
Laura Carlucci (Univ. Granada), Roberta Piazza (Univ. CT),
Mario Salomone (Univ. CT), Maria Rosaria Strollo (Univ. Federico II - NA)

Grafica: Rino Schettini

caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore.

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita.

La tavola seguente (1) sintetizza in un quadro unico la tassonomia delle dieci capacità.

L'ampiezza delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata perché considerata più limitata rispetto all'idea di "capacitazione umana".

L'investimento in istruzione può tradursi in aumento della produttività **ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti**

LE DIECI CAPACITÀ	
1. Vita	6. Ragione pratica
2. Salute fisica	7. Appartenenza
3. Integrità fisica	8. Vivere in relazione con il mondo della natura
4. Sensi, immaginazione, pensiero	9. Gioco
5. Sentimenti	10. Controllo del proprio ambiente politico e naturale

Tavola 1 - Le dieci capacità

degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere.

È questa garanzia che genera libertà sostanziali. L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. In questo tipo di welfare si auspica un passaggio dall'*employability* alla *capability*. È una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell'innovazione all'interno dei processi di formazione/lavoro che si sostanzia sul tema dell'istruzione/educazione. È questo *nodo* che acquista il valore centrale di generazione dell'istanza di giustizia sociale e contrasto alle disuguaglianze. Quali sono, allora, i fattori *strutturali* in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzazione delle *potenzialità* delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto di tre elementi: il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale; ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica.

Per dirla con Sen⁹, il "welfare delle capacitazioni" consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*.

Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si "espande" in un arco temporale che si sovrappone all'intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell'idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell'inizio del decennio appena trascorso deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un *nuovo welfare*.

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre

Per maggiori approfondimenti su questi temi cfr. G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, formazione*, Milano: Giuffrè, 2013; ed anche G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli (in corso di pubblicazione).

¹ Per la ricerca OCSE, *Indagine ALL. Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita* (<http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>). Cfr. anche l'ultimo rapporto della ricerca PIAAC.

² OCSE, <http://www.oecd.org/eco/surveys/italy-2013.htm>

³ Cfr. *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* a cura della commissione Europea, 2011.

⁴ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Milano: Feltrinelli, 2008.

⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino, 2010.

⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia: La Scuola, 2011; I. Senatori, M. Tiraboschi, *La sfida della occupazione giovanile nel mercato globale tra produttività del lavoro e investimento in capitale umano*, in *DRI*, 2008, n. 3; M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Milano: Giuffrè, 2011.

⁷ Si tratta di un approccio rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'OCSE, sia nella *Employment Strategy dell'Unione europea*, Cfr. anche A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori, 2000.

⁸ Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "Dunamis" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può essere colta un "insieme di capacità"). Su Aristotele cfr in particolare, E. Berti, *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*, Milano: Bompiani, 2004; G. Howie, P. Innocenti, *Aristotele sull'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1975.

⁹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori, 2000).

Una Valutazione che ci avvicini all'Europa: la proposta di un'APP INVALSI

1. Come promuovere una Educazione di qualità per tutti e combattere la dispersione scolastica?

Si sente parlare di "Educazione di qualità per tutti", plurilingue ed interculturale, con al centro lo studente e basata sull'acquisizione di competenze chiave. L'autore ha provato a descriverne il contenuto nell'editoriale del numero 16 di questo periodico. Di seguito si suggerisce come perseguire questo obiettivo.

L'Europa offre la possibilità di comparare le diverse esperienze dei paesi della UE e ci aiuta ad avere una visione di lungo termine con gli obiettivi strategici per il 2020. Lo scopo principale è il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e dell'offerta educativa. Ciò è necessario sia per elevare la percentuale dei laureati Italiani tra i 30 e 34 anni - nel 2012 la più bassa in EU (22% contro una media del 36%)- sia per ridurre la piaga della dispersione scolastica. Nel 2012, ma la situazione nel frattempo si è deteriorata, l'Eurostat ha certificato il 18% di abbandoni precoci. E' la percentuale di 18-24enni con solo licenza di I grado (o meno) e che non frequentano percorsi di istruzione/formazione.

Nei precedenti lavori, l'autore ha osservato come nei confronti internazionali emerge in modo evidente la situazione allarmante della scuola Italiana e la necessità di un cambiamento strutturale. La proposta dell'autore è quella di spostare **il centro dell'attenzione dall'insegnante allo studente e dalle nozioni alle competenze: una sorta di rivoluzione copernicana.**

Alla base di questo cambiamento di prospettiva vi sono due principi: il merito e la trasparenza, da declinare adeguatamente.

Il riconoscimento del merito deve riguardare non solo gli

studenti ma anche le scuole. Riguardo le **scuole**, l'Italia si è recentemente allineata alle richieste UE per accedere ai fondi strutturali. Ha infatti istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che comprende l'INVALSI, l'istituto competente per la valutazione dell'istruzione scolastica. La strada da compiere per una adeguata valutazione non è breve né priva di ostacoli, tuttavia non si parte da zero, se si guarda l'esperienza e le pratiche dei paesi UE.

Il secondo e complementare principio, tanto più necessario in quanto riferito all'utilizzo di fondi pubblici (*accountability*), è la trasparenza. Secondo gli studi Eurostat-Eurydice, l'Italia e la Polonia sono le eccezioni eccellenti nel panorama europeo quanto alla **pubblicazione dei risultati per ciascuna scuola.**

2. Una proposta per la valutazione della scuola

La proposta è quella di sviluppare una APP INVALSI, con sperimentazione su base volontaria per le regioni e scuole. L'utilizzo dell'APP permetterebbe, una volta sviluppata e estesa in Italia (vedi anche tabella 1) di sostituire le occasionali Prove INVALSI - senza possibilità di appello e di una validità sempre questionabile da chi è andato male - con la possibilità da parte degli studenti di rispondere alle **domande su base continuativa**, senza vincolo di tempo e di luogo. Si tratterebbe di esercizi didattici o meglio di **giochi intelligenti**. L'APP INVALSI, e la conseguente rilevazione continuativa dei dati delle risposte degli studenti, porterebbe dei notevoli vantaggi sia nella fase della PREPARAZIONE/ESECUZIONE che in quella del MONITORAGGIO.

I vantaggi ottenibili nella fase della preparazione/esecuzione sono notevoli. Infatti:

Tabella1 Obiettivi	Utenti interessati	PREPARAZIONE					MONITORAGGIO					
		a	b	c	d	e	A	B	C	E	D	
		tempi e costi	perimetro	studenti	insegnanti	significatività	studenti	insegnanti e DS	USR e MIUR	imprese/Uni	tutti	
Obiettivo 1: Competenze e Studenti	Studenti di Scuole meritevoli		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
	Studenti di Scuole NON meritevoli		X	X	X	X	X	X	X		X	8
	Aziende / Università		X	X		X	X	X	X	X	X	8
Obiettivo 2: Dispersione scolastica	Studenti di Scuole meritevoli		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
	Studenti di Scuole NON meritevoli		X	X	X		X	X	X		X	7
Obiettivo 3: Offerta formativa	Insegnanti, Dirigenti Scolastici (DS) e Scuole meritevoli		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
	Insegnanti, DS e Scuole NON meritevoli				X							1
	Aziende / Università		X	X		X	X	X	X	X	X	8
Obiettivo 4: Accountability, Autonomia Riforme e best practices UE	Ministero Economia	X							X	X	X	4
	Policy Makers (MIUR)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Obiettivo 5: Accuratezza valutazione	Per tutti	X	X	X	X	X			X		X	7
<i>Elaborazioni di Marco Laganà</i>		3	8	8	7	7	8	8	9	6	9	

a) i tempi di preparazione, dagli attuali 18 mesi, verrebbero quasi azzerati; verrebbero ridotti significativamente i costi: le spese di spedizione e di stampa (secondo la stima di Checchi, Ichino e Vittadini 2008 - CIV - più di 5 mln di euro), i costi di somministrazione (secondo le stime di CIV ca 30 mln di euro) e di restituzione dati delle Prove attuali (comunque di limitata utilità vista la scarsa trasparenza, accessibilità e comparabilità). Da notare che l'INVALSI ha stanziato €15 mln per il triennio 2010-13 per il progetto VSQ- valutazione per lo sviluppo della qualità delle scuole; inoltre per il 2012 ha registrato a bilancio spese per progetti e valutazioni per €14 mln, al netto di ulteriori €3 mln per il funzionamento;

b) il perimetro sarebbe completo, effettuando gli esercizi didattici su base continuativa **ad ogni fascia d'età** e non solo per talune classi, senza particolari oneri per le finanze pubbliche ma con i benefici che la valutazione in itinere comporta, in particolare un monitoraggio più efficace per **combattere la dispersione scolastica**;

c) L'uso della APP INVALSI permetterebbe agli studenti di svolgere:

1) i giochi intelligenti - a casa ed in classe - con **modalità ludico-educative** (es. sfida con se stesso, con amici, campionati di zona o di una classe/scuola/città vs un'altra magari contemporaneamente e con costi marginali una molteplicità di studenti, classi e scuole, indipendentemente dalla locazione fisica);

2) un'**ampia gamma di quesiti**, non solo in termini di complessità ma anche di modalità in continuo aggiornamento (con testi, suoni, grafici, o con giochi di logica, memoria, conoscenza lingue straniere, capacità visiva, concentrazione, risoluzione problemi, interazione; premiando velocità e precisione o dando tempi uguali per tutti, etc.). A differenza dei metodi attuali, questo avrebbe l'importante conseguenza di poter **valutare in modo più efficace le competenze testate oggi (linguistico-matematiche) più altre delle intelligenze multiple** di Howard Gardner (e.g. intelligenza spaziale, motorio-cinestetica, musicale, naturalistica). Dal punto di vista pratico, sull'APP si potrebbero evitare domande in forma aperta che sono comunque costose per la correzione (secondo le stime CIV varierebbe dai 18 ai 44 milioni di euro in funzione del numero di domande aperte per una singola prova all'anno);

3) quesiti con una **ridotta probabilità di errori**, con una classificazione sempre più accurata della validità delle stesse e del loro grado di difficoltà, per età, argomento e tipo di scuola, grazie alla registrazione delle continue risposte ed eventuali feedback degli utenti;

d) L'uso della APP INVALSI permetterebbe a ciascun insegnante di **preparare le sue verifiche periodiche** in classe e **valutare gli studenti in modo più oggettivo**, usando domande già esistenti/testate o aggiungendone di nuove (secondo il modello Wikipedia);

e) la significatività della valutazione sarebbe statisticamente molto maggiore grazie all'uso continuativo e non eccezionale dell'APP; questo ridurrebbe i problemi di

cheating e di *teaching to the test*; eliminerebbe il carattere e la portata eccezionale del singolo evento della prova per i dirigenti scolastici, gli insegnanti e anche gli studenti, taluni coinvolti con conflitti di interesse o emotivamente.

Il MONITORAGGIO con l'APP permetterebbe:

A)agli studenti (e genitori) di:

1) **monitorare** senza costi aggiuntivi, in modo confidenziale ed in tempo reale, **il miglioramento personale**, in termini di evoluzione storica, e anche in relazione a studenti e scuole simili;

2) aumentare l'autoconsapevolezza sul proprio potenziale (sia come materie che come competenze) e gli incentivi per un miglioramento stimolante, perché basato su giochi intelligenti;

3) avere facile accesso alle **tabelle comparative** tra le scuole con le indicazioni delle azioni di miglioramento intraprese e

4) **poter scegliere** in modo consapevole la scuola adatta;

B)agli insegnanti e ai dirigenti scolastici di **monitorare** - facilmente, senza costi aggiuntivi, in tempo reale e nel corso del tempo - **il miglioramento di ogni singola classe e scuola**, in relazione a classi e scuole simili, per intraprendere azioni di miglioramento sulle discipline e **valorizzare** le **competenze**;

C)agli uffici scolastici regionali e al MIUR di:

1) **individuare** più facilmente e tempestivamente le istituzioni scolastiche che necessitano un supporto contro la **dispersione scolastica**;

2) riconoscere e dare, come nella maggior parte dei paesi UE, maggiore **autonomia** nella selezione, formazione e mobilità degli insegnanti ai dirigenti scolastici delle scuole meritevoli;

3) poter effettuare un monitoraggio efficace sull'utilizzo dei **fondi pubblici**;

4) gestire in modo efficiente, tempestivo, trasparente, anonimo e comparabile **i questionari e le analisi di qualità** per raccogliere il grado di soddisfazione degli utenti interessati (genitori, studenti, insegnanti, personale ATA) **riguardo le scuole, ma anche riguardo i corsi di formazione per gli insegnanti**;

5) **ridurre** sostanzialmente i costi e la necessità di visite alle istituzioni scolastiche da parte dei **nuclei di valutazione esterna**. Gli ispettori verrebbero sostituiti da esperti di gestione del personale (HR);

D) alle imprese ed Università di **valorizzare le scuole meritevoli** e di effettuare meglio le loro scelte di collaborazione, stage ed assunzione.

E) a tutti, **di avere di fatto un'anagrafe scolastica nazionale** sempre aggiornata, con il profilo dato dagli studenti e genitori, senza particolari oneri per lo stato; questo permetterebbe di monitorare attraverso l'analisi longitudinale e anonima sia **il valore aggiunto di una scuola durante il percorso scolastico** di uno studente, sia **quello della scuola per il percorso professionale e per l'università**, evidenziando le scuole i cui studenti, partendo da livelli simili, raggiungono miglioramenti o risultati significativi.

Marco Laganà

Membro del Comitato Esecutivo dell'Associazione Europea MEET,

Coordinatore per l'Italia dell'Iniziativa dei Cittadini Europei "Un'educazione europea di qualità elevata per tutti", 2013.

Scenari di innovazione didattica dell'italiano LS

Traduzione, accessibilità ed inclusione

La proposta che qui si vuole illustrare si sviluppa lungo due direttrici principali: da un lato, il diritto d'accesso alla conoscenza e la piena partecipazione alla cultura su basi paritarie di tutte le persone, nonché la necessità sempre più impellente di creare misure concrete che permettano a persone con una determinata disabilità sensoriale di accedere alla cultura. Dall'altro, il riconoscimento del valore delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nell'ambito dell'insegnamento e la necessità di promuovere e sostenere l'innovazione tecnologica e didattica in ambito universitario.

L'accesso alla cultura e le nuove tecnologie, viste nelle accezioni sopraindicate, costituiscono il punto di partenza di due progetti di Innovazione Didattica (PID) dell'Università di Granada: il Progetto TACTO (Traduzione ed Accessibilità. Scienza per tutti) ed il Progetto DESAM (Sviluppo del sistema di accessibilità universale multiplatforma e a basso costo per la descrizione, localizzazione e orientamento spaziale dell'Università di Granada). Entrambi i progetti sono stati portati avanti dal gruppo di ricerca TRACCE (*Traducción y Accesibilidad*) del Dipartimento di *Traducción e Interpretación* dell'Università di Granada (di cui fa parte chi scrive), guidato dalla Dott.ssa Jiménez Hurtado, con l'appoggio fondamentale della Fondazione ONCE (*Organización Nacional Ciegos Españoles*), sorta in Spagna nel lontano 1938 come risposta istituzionale alle esigenze dei non vedenti, e della *Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas* (FAAS).

Il presente contributo ha l'obiettivo di far conoscere **queste attività didattiche innovative**, aperte ad una nuova figura del docente di italiano LS, a cui si affianca una nuova figura di studente universitario, partecipativo e direttamente responsabile del proprio processo di apprendimento. Prima di proseguire nella presentazione dei progetti, è opportuno soffermarci brevemente sui concetti che rappresentano le linee guida del nostro studio.

Accessibilità alla cultura e nuove tecnologie.

Per un'integrazione globale delle persone disabili occorre andare oltre l'accesso fisico, ostacolato da barriere architettoniche, e focalizzarsi su aspetti essenziali come l'accessibilità all'educazione e alla cultura, fondamentali per superare le barriere di comunicazione che subiscono questi gruppi e facilitare loro l'accesso alla conoscenza. Riguardo quest'ultimo aspetto, ci sentiamo di affermare che in Italia, a livello legislativo, il concetto resta ancora circoscritto quasi unicamente alla possibilità di adattare siti web per renderli fruibili agli utenti che vengono considerati in condizione di svantaggio, primi fra questi i disabili. Il primo passo concreto verso un'offerta di accesso alla cultura al servizio della diversità degli utenti è stato fatto con la Legge Stanca (Legge 4/2004): "Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici" recentemente aggiornata grazie al Decreto Ministeriale del 20 marzo 2013: ("Modifiche all'allegato A del decreto 8 luglio 2005 del Ministro per l'innovazione e le tecnologie, recante: «Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici»") pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale (Serie Generale n. 217) il

16 settembre 2013.

Esaminando nella fattispecie il concetto di "accessibilità", la Legge Stanca la definisce come: "la capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari".

In Spagna esiste una maggior consapevolezza da parte degli organismi pubblici e privati dell'importanza dell'accessibilità universale e del *Design for All*, intesi come strumento di partecipazione, condivisione ed inclusione. Molto probabilmente, la differenza si deve al fatto che la prima legge spagnola sull'integrazione sociale delle persone disabili venne approvata nel 1982 (Ley 13/1982, de 7 de abril). Da allora, grazie al susseguirsi di decreti governativi che hanno migliorato e completato la legge originaria, il concetto di accessibilità alla conoscenza ed alla cultura sta diventando sempre più normale e sempre meno eccezionale all'interno della società e delle istituzioni spagnole.

Negli ultimi anni, inoltre, grazie ad una serie di norme emesse da organismi nazionali e internazionali, è stato riconosciuto il ruolo delle nuove tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni come strumento per migliorare l'autonomia delle persone disabili. A tutto ciò va aggiunto lo sviluppo esponenziale di queste nuove tecnologie e delle loro molteplici applicazioni in diversi campi, fra i quali quello dell'insegnamento. In poche parole, possiamo intendere le nuove tecnologie come un elemento di trasformazione del modello didattico classico, tanto nella fase di insegnamento come in quella di apprendimento.



Progetto di innovazione didattica.

Dal punto di vista della didattica, la principale finalità dei due progetti è stata quella di pilotare gli studenti verso il raggiungimento di obiettivi didattici e di arricchimento personale, nonché di imparare agendo, progettando ed eseguendo i compiti di traduzione che venivano loro assegnati. In questo contesto, il docente di traduzione diventa una guida che si colloca a fianco degli studenti e collabora con loro nella risoluzione dei problemi, allontanandosi dal classico ruolo cattedratico legato a percorsi di apprendimento più tradizionali. Al centro di

questo processo si trova la motivazione dello studente. In entrambi i progetti si decise di abbandonare l'aula e la lavagna, per cercare strutture esterne all'aula stessa che potessero essere utilizzate con il medesimo scopo. Nel caso del Progetto TACTO, quest'*aula* innovativa ed alternativa fu il Museo *Parque de las Ciencias* di Granada. Nel caso del Progetto DESAM furono gli spazi fisici della facoltà. Per ottenere i risultati che ci siamo imposti all'inizio dell'attività di innovazione didattica, abbiamo sottoposto i nostri studenti a stimoli innovativi, centrati sulla comprensione attiva e partecipativa, anziché sulla classica memorizzazione. Gli studenti si sono trovati a svolgere traduzioni reali con scadenze a breve o medio termine, utilizzando una piattaforma web dove si aprì un forum di opinioni sulle difficoltà specifiche di traduzione.



Grazie al progetto TACTO, è stato creato un prototipo di guida multimedia, multilingue e multisensoriale accessibile, destinata ad utenti ciechi, ipovedenti e sordi, che permette la visita autonoma della sala "Pabellón del Cuerpo Humano" del museo *Parque de las Ciencias* di Granada, un esempio eccezionale dell'applicazione delle nuove tecnologie e della multimedialità ai Beni Culturali. Le caratteristiche proprie del *Parque de las Ciencias* permisero di combinare contenuti differenti: testi, immagini, animazioni, file di audio e di video ecc., che consentirono la creazione di diverse forme di messaggi che gli studenti dovettero saper adattare alle esigenze dei destinatari della traduzione (visitatori ciechi e sordi). La scelta del museo fu dettata dalla necessità di trovare uno spazio comunicativo multimodale ed interattivo dove l'informazione fosse a base visiva ed interattiva, attraverso immagini statiche e dinamiche, contenuti audio-video, vetrine espositive, exhibit interattivi o didascalie, non fruibili da parte di visitatori disabili sensoriali. Questo museo rappresentava lo scenario adatto per stimolare l'apprendimento collettivo, consentendo agli studenti di collaborare tra di loro.

Gli studenti spagnoli di Traduzione Scientifica e Tecnica, del quarto anno del corso di laurea in Traduzione ed Interpretariato -l'attuale Mediazione Linguistica italiana- effettuarono una prima visita guidata al Museo, dove si documentarono sui contenuti e la tipologia testuale specializzata, annotando le difficoltà terminologiche a cui sarebbero andati incontro in fase di traduzione. La registrazione della visita venne visionata in classe, analizzando e discutendo dubbi e proposte.

A progetto concluso, gli studenti effettuarono una seconda visita, per seguire la procedura di verifica della qualità delle

loro traduzioni, mediante il supporto della documentazione iconografica e degli apparati multimediali precedentemente menzionati. Tra i fattori che determinarono il successo di questo processo di insegnamento-apprendimento innovativo situiamo, in primo luogo, l'elevata motivazione. In un contesto di studio reale, esterno all'aula, gli studenti erano consapevoli di svolgere un lavoro che avrebbe avuto un'applicazione reale, un'esperienza che anticipava il loro inserimento nel futuro mercato della traduzione. Dimostrarono una grande capacità di organizzare il lavoro in modo autonomo, un nuovo entusiasmo per i testi che avrebbero dovuto tradurre, la curiosità per questo nuovo metodo di apprendimento e la forte necessità di risolvere problemi autonomamente.

Grazie al progetto DESAM, i principali spazi fisici della Facoltà di *Traducción e Interpretación* dell'Università di Granada sono diventati accessibili a studenti con disabilità sensoriali, tramite l'elaborazione di audioguide multilingue per ciechi ed ipovedenti, e dispositivi per studenti sordi che consentono la riproduzione di video contenenti guide nella Lingua dei Segni, accompagnati da sottotitoli. Agli studenti del corso di Traduzione Generale (terzo anno) venne commissionata la traduzione in italiano dei differenti percorsi di orientazione spaziale della loro facoltà, previamente disegnati ed audiodescritti in spagnolo dai componenti del gruppo di ricerca TRACCE. Come supporto tecnologico di questi contenuti vennero utilizzati dei QRcode, collocati in punti strategici dell'ateneo, che permisero di vincolare lo spazio all'informazione ad esso associata, grazie a un software che funziona su un dispositivo mobile con applicazione Android, tramite l'identificazione preventiva di ogni utente. Nel caso di un utente identificato come "studente-italiano-cieco- borsista Erasmus" si attivano i contenuti dell'audioguida in lingua italiana elaborata dagli studenti spagnoli, permettendo all'utente di seguire in modo autonomo i percorsi che il gruppo di ricerca considerò fondamentali all'interno dell'ateneo, per esempio Atrio-Segreteria, Biblioteca-Presidenza, Servizi-Ufficio Relazioni Internazionali, ecc. Il prodotto finale offre un servizio assolutamente innovativo per la fruibilità degli spazi accademici e l'integrazione di studenti con disabilità visive o uditive, inesistente in qualsiasi altro edificio istituzionale nazionale o internazionale.

TRACCE

Queste due *attività* di innovazione didattica *hanno* consentito agli studenti di progredire nella conoscenza dell'italiano e delle strategie di traduzione verso la lingua straniera. Il maggior risultato dei due progetti, al di là del loro indiscutibile valore sociale, è stato quello di aver offerto ai nostri studenti una preparazione più solida e reale, che ha permesso loro di avvicinarsi a quello che sarà il mercato globale della traduzione, imparando "in loco" a reperire e combinare informazioni, documentarsi, lavorare in équipe in modo assolutamente interattivo e partecipativo. Questo approccio ha migliorato le loro competenze tecniche-digitali, così come quelle linguistiche e traduttologiche, e li ha fatti uscire da schemi più usuali e rigidi di insegnamento, trasformandoli in parte centrale ed attiva dell'apprendimento.

Laura Carlucci – Università di Granada

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): uno strumento per gli utenti delle lingue

Il QCER è davvero uno strumento essenziale per insegnanti, apprendenti delle lingue, ma più in generale per gli utenti delle lingue del terzo millennio, in quanto “chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità” (QCER, ed. it 2002: 55).

Secondo Vedovelli (2010) il QCER

permette di tenere costantemente in collegamento il piano teorico e quello applicativo-operativo, o meglio la dimensione dell'analisi teorica degli elementi costitutivi di un modello di glottodidattica di italiano L2 da un lato, e la dimensione in cui si collocano le politiche gestionali e di diffusione delle lingue dall'altro (da Vedovelli M., Guida all'italiano per stranieri, Carocci, Roma 2010: 27).

Nella prospettiva del QCER, l'insegnamento-apprendimento delle lingue costituisce uno strumento per la diffusione delle “diversità” linguistiche e culturali, intese come risorsa per la conquista della cittadinanza democratica europea.

L'uso delle aggettivazioni, scelte per descrivere il documento, rende l'idea dei suoi molteplici scopi. Secondo gli autori, il QCER è uno strumento “esaustivo”, perché vuole comprendere “nel modo più completo possibile la gamma di conoscenze, capacità e usi linguistici”, inclusi nella pluralità delle competenze; “trasparente”, a fornire informazioni chiare ed evidenti ai suoi utilizzatori e “coerente”, che consenta cioè diverse applicazioni, tra loro compatibili e non contraddittorie (pp. 8-9). E' quindi utilizzabile in modi diversi, “perché non implica l'adozione di un sistema unico e uniforme” a livello metodologico e didattico (p. 9). E' “multifunzionale” e “flessibile”, cioè adattabile alle diverse condizioni di insegnamento e apprendimento linguistico, ma anche all'uso delle lingue in generale, in quanto rivolto a tutte “le persone che usano e apprendono una lingua” (p. 11).

Nel programma di realizzazione del plurilinguismo e della cittadinanza europea, il QCER vuole essere una tappa importante, non un punto d'arrivo. In questo senso è anche “aperto” e “dinamico”, prevedendo sue possibili evoluzioni in documenti successivi, che si occupino della diffusione e dell'insegnamento delle lingue. E' anche uno strumento per facilitare la comprensione dei temi proposti per tutti gli utenti, quindi “amichevole” e utile a fornire indicazioni non prescrittive: è quindi uno strumento “non dogmatico” e “non correlato in maniera esclusiva a nessuna delle numerose teorie e pratiche linguistiche ed educative” (p. 9).

Secondo gli autori il QCER è “(...) una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne” (p. 1), ma non stabilisce come questi devono realizzarsi. Propone però una concezione condivisa e trasparente della competenza linguistico-comunicativa, scandita in “tagli” successivi, che corrispondono a sei livelli (da A1 a C2) di riferimento per l'insegnamento-apprendimento linguistico, per la realizzazione di materiali didattici, per la valutazione e l'autovalutazione delle competenze e naturalmente per la

realizzazione di test di certificazione delle competenze linguistico-comunicative nelle diverse lingue.

A proposito del concetto di competenza, il QCER, in continuità con l'approccio comunicativo e con il *Progetto lingue moderne* del Consiglio d'Europa, sceglie “un approccio orientato all'azione” (p. 11), cioè “la lingua in azione, il cosa, come, quando, dove e perché di ciò che le persone fanno quando usano la lingua per comunicare” (Trim 2005) in un contesto socioculturale, linguistico e comunicativo.



La competenza risulta quindi definita in una concezione pragmatolinguistica, legata alla realizzazione di azioni per raggiungere dei risultati attraverso l'uso della lingua, in diversi ambiti o domini della comunicazione.

Il capitolo 4 del QCER, dal titolo *L'uso della lingua per chi la utilizza e l'apprende*, individua quattro macrocontesti principali in cui si svolge la comunicazione, determinanti “per la selezione di situazioni, scopi, compiti, temi e testi dei materiali e delle attività di insegnamento e di valutazione” (pp. 57-58).

I domini principali della comunicazione sono quello personale, dedicato alla sfera privata delle interazioni; quello pubblico, che riguarda gli scambi sociali più vari, non di tipo personale; quello professionale, legato alla sfera del lavoro e quello educativo, in cui si raccolgono le relazioni sociali legate all'ambito dello studio e della formazione.

La differenziazione dei macro-domini serve a individuare i contesti di azione dei bisogni comunicativi degli utenti, che riguardano temi o argomenti, implicati nei diversi livelli dei discorsi e della comunicazione; i compiti e gli scopi, che si vogliono realizzare; le condizioni e i vincoli e i diversi canali della comunicazione, che caratterizzano le interazioni sociali. Queste si realizzano nelle principali attività della comunicazione linguistica: la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione, che permettono la processazione dei diversi testi, scritti, orali o audiovisivi, in cui gli utenti, a seconda dei casi, sono emittenti, destinatari, mediatori della lingua per altri destinatari.

La comunicazione, che si sviluppa attraverso la pratica delle attività (abilità) avviene secondo le strategie che

sono il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo (p. 71).

Le strategie comunicative si realizzano attraverso la pianificazione dell'atto comunicativo da realizzare; nella sua successiva realizzazione o esecuzione e nel controllo o nella riparazione della comunicazione stessa e dei risultati effettivamente ottenuti, in termini di successo dell'evento comunicativo. A questo, e più in generale ai risultati della



comunicazione linguistica, si aggiunge la comunicazione non verbale, con i suoi tratti marcati dal punto di vista culturale, che riguardano l'uso dei gesti, il linguaggio del corpo e in generale i cosiddetti tratti paralinguistici e paratestuali.

La comunicazione si basa sullo scambio (ricettivo, produttivo, interattivo o di mediazione) di testi, quasi delle "unità di misura" della comunicazione.

Gli autori del *QCER* definiscono il concetto di testo con diversi criteri.

Valga per tutti la definizione di esso come di "qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale sia scritto che chi usa/apprende una lingua riceve, produce o scambia" (p. 115), nella realizzazione di compiti in vista del raggiungimento di scopi. La realizzazione di compiti può infatti riguardare, in tutto o in parte, compiti linguistici e quindi la gestione di testi.

Per svolgere i diversi compiti e le diverse azioni, infatti, gli individui si avvalgono di diversi tipi di competenze: dalle competenze generali, e più "alte", a quelle più specificamente linguistiche e comunicative. Il *QCER* riporta:

Tutti i soggetti adulti hanno una rappresentazione altamente sviluppata e finemente articolata del mondo e del suo funzionamento, strettamente legata al lessico e alla grammatica della lingua madre. La lingua e la rappresentazione del mondo si sviluppano infatti in stretta relazione reciproca (p. 125).

Le competenze generali non riguardano solo l'uso della lingua, ma si riferiscono a una serie di "conoscenze" e "valori" inquadrati in un dato sistema linguistico, sociale e culturale, definibili come:

- **saperi** (conoscenze dichiarative), appresi nella formazione scolastica ma anche attraverso le esperienze più varie della propria vita;
- **saper fare** (abilità/competenze pragmatico-procedurali), inerenti la realizzazione di compiti e azioni, che uniscono le capacità e le abitudini dell'individuo, legati al contesto di azione e interazione;
- **saper essere** (competenze esistenziali), che esprimono il modo di essere e di comportarsi di ogni individuo, in relazione con la propria cultura d'origine, con quella in cui vive attualmente e con la personalità sviluppata;
- **saper apprendere** (capacità di imparare), una sorta di competenza trasversale, che permette all'individuo di continuare a modificare il proprio essere e il proprio agire in relazione alle esperienze e alla conoscenza del mondo, che si modifica nel corso di tutta la vita.

Dalle competenze generali, il *QCER* si focalizza sulla competenza linguistico-comunicativa, intesa come una competenza "complessa", in quanto risultante di diversi ordini di competenze:

- competenze linguistiche
- competenze sociolinguistiche
- competenze pragmatiche

Ognuna di queste diverse aree di competenza riguarda i diversi parametri con cui è gestita la comunicazione da parte degli individui.

Le competenze linguistiche corrispondono alle aree più tradizionali della lingua e rappresentano l'uso della lingua nella prospettiva delle norme che la regolano e quindi della sua maggiore o minore correttezza.

Le competenze sociolinguistiche riguardano l'uso della lingua nei rapporti sociali e quindi secondo la maggiore o minore adeguatezza delle scelte linguistiche in relazione al contesto d'uso, ai ruoli sociali e agli scopi della comunicazione. Le competenze pragmatiche riguardano invece la capacità di portare a termine i propri scopi e quindi di realizzare gli aspetti funzionali (atti comunicativi) attraverso la lingua, con maggiore o minore efficacia.

Le competenze linguistico-comunicative possono essere così sintetizzate nella prospettiva del *QCER* in:

- 1) **competenze linguistiche:**
lessicale – grammaticale – semantica- fonologica- ortografica – ortoepica;
- 2) **competenze sociolinguistiche:**
formule di saluto – regole per rivolgere la parola a qualcuno – regole di cortesia – differenze di registro – eventuali marcatori (età, provenienza geografica, classe sociale ecc.);
- 3) **competenze pragmatiche:**
competenza discorsiva – competenza funzionale – competenza di pianificazione.

In pratica le diverse competenze rappresentano la capacità, differenziata a seconda dei diversi livelli, di gestire correttamente, adeguatamente e efficacemente la comunicazione nelle diverse situazioni, con diversi destinatari e per diversi scopi, attraverso la pratica delle attività o abilità linguistiche.

Roberto Tomassetti
Università per Stranieri - Siena

L'educazione ambientale, oggi

Nel 2014 la rivista mensile “*eco, l'educazione sostenibile*”, che dirigo dalla fondazione, compie 25 anni, essendo stata registrata come testata nel marzo 1989. Un quarto di secolo è un bel successo per una testata che si occupa di una cosa così difficile e scomoda come l'educazione ambientale.

Dico difficile perché l'educazione ambientale è trasversale, interdisciplinare e transdisciplinare, quando scuola e università sono ancora contraddistinte da rigidi steccati disciplinari, e perché abbracciare un complesso arco di temi richiede sforzo e dialogo tra vari linguaggi e vari punti di vista.

Dico scomoda perché se fatta bene e davvero l'educazione ambientale mette in discussione il paradigma culturale dominante, quello neoliberista e “occidentale” del profitto a ogni costo, dell'individualismo, del consumismo, cioè del saccheggio indiscriminato della natura e della società fondata sulla disuguaglianza.

Ho detto difficile e scomoda, ma avrei potuto dire di nicchia e poco importante, perché, a differenza di altri paesi, in Italia l'educazione ambientale è affidata alla buona volontà di spiriti curiosi e indipendenti, a quegli insegnanti che credono a una scuola formatrice di persone critiche e protagoniste, anziché vittime, della Storia, a cittadini che lavorano per il cambiamento, a operatori dei parchi e di alcuni musei, ad associazioni e cooperative che combattono con continui ostacoli e ristrettezze, a un pugno di funzionari pubblici che all'educazione ambientale credono davvero e non perché sono capitati per caso ad occuparsene.

A differenza di altri paesi, da noi non ci sono articoli della Costituzione che la prescrivono (come accade in Brasile), leggi o piani nazionali, né grandi finanziamenti.

Prova, forse, che invece è scomoda e importante e che dunque è meglio esaltarla, riempirsene la bocca, e non farla.

Perché poi, magari, il rischio è che troppa gente si metta a sostituire lo spreco e l'usa e getta con la sobrietà, con i prodotti locali e di stagione e perfino sfusi anziché confezionati, la competizione con la solidarietà, i beni materiali con quello immateriali e relazionali, l'egoismo proprietario con i beni comuni, la crescita esponenziale con la crescita organica, la distruzione del territorio con il rispetto profondo del paesaggio, della natura e della biodiversità.

A rendere l'educazione ambientale povera di mezzi e poco importante, infatti, è anche un'idea limitata e banalizzante dell'educazione ambientale, condivisa da decisori politici, mass media, opinione pubblica disinformata (non per colpa sua) e purtroppo da molti

operatori del settore. È l'idea di un'educazione prescrittiva di comportamenti ecologicamente corretti o semplicemente civili. Un'educazione, insomma, che fa risparmiare le amministrazioni “oliando” la raccolta



rifiuti, che fa risparmiare un po' di acqua o di energia (purché i consumi complessivi crescano, insieme agli emolumenti dei top manager), che ci esorta a fare “Oh oh! Ah ah!” di fronte alla natura, prima di cambiare canale. Mentre invece l'educazione ambientale è “sovversiva”.

“Sovversiva” del modello di produzione e consumo entrato in crisi negli ultimi anni (un modello responsabile del riscaldamento globale, della crisi di cibo, acqua, energia, e anche di molte guerre e conflitti sociali), l'educazione ambientale è anche sovversiva di un modello di scuola burocratico, centralistico, passivizzante, privo d'anima, produttivistico. Anche questo modello di scuola è entrato in crisi, proprio come quello socio-economico che è senza progetto, amorale e senza idea di futuro.

Se parlare di sostenibilità e di transizione ecologica verso società più “verdi” significa avere un'idea di futuro, parlare di educazione ambientale significa avere un progetto di riforma generale dell'educazione.

Il senso di questo progetto educativo a tutto campo è riassunto nel sottotitolo di “eco”, cioè in “**educazione sostenibile**”, espressione coniata dall'inglese Stephen Sterling.

L'educazione – sostiene Sterling – è senz'altro uno strumento fondamentale per la sostenibilità, ma non può avvenire all'interno di un *paradigma educativo occidentale meccanicistico e riduzionistico, sempre più*

manageriale e orientato ad un sapere-merce.

Il *paradigma educativo* va dunque rivisto in senso *umanistico, democratico ed ecologico*, alla luce di una "ecologia dell'educazione" che percepisca il sistema educativo, il suo ethos, il curriculum, la sua comunità come un tutto interrelato.



“Educazione sostenibile“ significa agire sul piano dei valori fondanti, dei contenuti, della valutazione e dei controlli, dell’organizzazione, della gestione, dell’edilizia scolastica, del rapporto con la comunità locale, delle metodologie, dell’attenzione per gli allievi, degli stili di insegnamento e di apprendimento, della concezione stessa di apprendimento.

L’educazione ambientale come approccio integrale scuola deve insomma diventare la leva per un cambiamento radicale della scuola e dell’università come base a un cambiamento radicale (una “rivoluzione”) degli stili di vita, dei modi di produrre e di consumare, dell’organizzazione dello spazio e dell’uso del tempo, del capitale sociale.

Si tratta, come sosteneva Aurelio Peccei, il grande italiano che fondò il Club di Roma, di un’educazione anticipativa e partecipativa: «anticipativa», perché deve prepararci a credere in un avvenire migliore, e allo stesso tempo «partecipativa», perché «la partecipazione dei cittadini all’elaborazione dei programmi della società, alla loro valutazione e alla loro revisione è una funzione chiave della nostra vita in comune», e di conseguenza è una funzione chiave della concezione e della realizzazione di un progetto educativo totalmente nuovo.

Il futuro è un’invenzione collettiva, un’invenzione sociale, che ha bisogno di conoscenze e competenze di tutti i cittadini, ispirate ai seguenti principi:

1. il senso del limite: non è possibile una crescita illimitata in un pianeta finito; e come esseri umani siamo poca cosa (“vermi” su un pianetino tra tante pallottoline nell’infinito universo, per dirla con Jacopo Maraventano della novella di Pirandello) e dovremmo affrontare la vita con l’umiltà della ginestra sulle pendici dello “sterminator Vesevo”, per usare un’altra citazione letteraria, questa volta del grande Leopardi:

2. dobbiamo imparare a condividere risorse limitate, compromesse, decrescenti e a gestire con saggezza, tutti insieme, beni comuni materiali e immateriali;

3. dobbiamo imparare a convivere, in un mondo in cui la competizione per le risorse rischia di accentuare conflitti già intollerabili e in cui le migrazioni per cause ambientali, all’interno dei singoli paesi e tra paesi e continenti, sono già imponenti e destinate ad aumentare sempre più, se non si fermano riscaldamento globale e degrado ambientale;

4. i problemi sono comuni, per cui anche le soluzioni più efficaci da trovare sono soluzioni comuni: bisogna passare dal cambiamento dei comportamenti individuali alla costruzione di comportamenti collettivi;

5. nel futuro, la fine del consumismo, l’eliminazione del superfluo, l’economia della durata, la rivalutazione della manualità e degli scambi non monetari saranno scelte obbligate.

Riassumendo, con “educazione ambientale“ intendo un’educazione a tutto campo, per la sostenibilità di una società complessa, all’interno di un pianeta vivente fondato sulla complessa interrelazione di tutte le sue parti. L’educazione ambientale, declinata in questa accezione, non è dunque *una* delle educazioni, nella lista delle tante di cui negli scorsi anni si è parlato e sparato, ma *l’educazione al futuro*, attorno alla quale ruota il necessario approccio reticolare e sistemico ai saperi del XXI secolo.

Se sia povera e poco importante, o difficile, scomoda e “sovversiva”, anche i lettori di questo articolo sono invitati a dirlo, e a darmi i loro pareri scrivendomi a salomone@schole.it

Mario Salomone* – Università di Bergamo

* **Mario Salomone** dirige il mensile *.eco* e il semestrale scientifico internazionale *Culture della sostenibilità*. È sociologo dell’ambiente e del territorio all’Università di Bergamo e autore di monografie, articoli su riviste scientifiche e capitoli di opere collettive, nonché di romanzi e racconti. Nel 2013 è stato tra i fondatori della FIMA, Federazione Italiana Media Ambientali, di cui è stato eletto presidente per il triennio 2014-2016.

Tra gli altri ruoli ricoperti, è inoltre Segretario Generale dei World environmental education congresses (WEEC), che dal 2003 costituiscono il più grande evento internazionale del settore. Il sito web è www.mariosalomone.it

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 7000 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).