Scuol@Europa

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

ISSN 2038 – 3185 Anno IX n.27 - Marzo 2019

Direzione: Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – tel. 081 2293456 – Fax 081 2141590
e-mail: fenice.eu@libero.it Periodico semestrale

Alcune sfide per la glottodidattica italiana

Carlos Alberto Melero Rodríguez
Università Ca' Foscari Venezia

Nel panorama europeo i sistemi scolastici possono classificarsi in base a come vengono gestiti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali in questo modo (Daloiso e Melero, 2016):

- Educazione inclusiva: dove la quasi totalità degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) vengono inclusi nel sistema principale (ad esempio Italia o Spagna);
- Educazione differenziata: dove gli studenti con disabilità vengono inseriti in un sistema educativo differente (ad esempio il Belgio o Germania);
- Educazione integrata: che prevede la coesistenza dei due sistemi precedenti, dove in base alla gravità della difficoltà e/o alla scelta della famiglia, lo studente viene inserito nel percorso differenziato o inclusivo. Questa è la scelta che più paesi hanno fatto (ad esempio Regno Unito o Francia).

Il sistema scolastico italiano ha la piena inclusione (tutti gli studenti vengono inclusi nel sistema generale) e questo comporta alcune sfide uniche in Europa, tra queste, ci piacerebbe soffermarci su due per ragioni di spazio: l'insegnamento delle lingue a studenti con difficoltà all'interno del gruppo classe (ad es. studenti con DSA) e, d'altra parte, la gestione delle classi ad abilità differenziate (ad es., la didattica delle lingue a studenti neoarrivati o plusdotati).

Questa particolarità del sistema scolastico italiano crea una serie di bisogni nei docenti di lingue e nei progettisti di corsi e curricula linguistici ai quali bisognerebbe dare una risposta.

INDICE

Alcune sfide per la glottodidattica italiana	Pag 1
La formazione linguistica degli studenti universitari	Pag 4
Un appello all'unità della scuola	Pag 7
International Conference MOOCs, language learning and mobility: design, integration, reuse	Pag 8
Elezioni Europee 2019: comunque, un'opportunità per insegnanti e studenti	Pag 9
L'inclusione ed il cambiamento delle istituzioni scolastiche	Pag 11
Fenice: cos'è?	Pag 14

Formazione dei docenti di lingue

Come conseguenza della piena inclusione di tutti gli studenti nel percorso formativo comune, l'aula di lingue è composta da gruppi molto eterogenei per livello linguistico in LS, per caratteristiche personali, ma anche perché appartenenti alla categoria BES.

Questa particolarità crea, a nostro avviso, un bisogno formativo del docente di lingue che dovrà saper gestire tutte queste differenze individuali in classe nel miglior modo possibile. La formazione ai docenti dovrà essere realizzata a tre livelli:

- Docenti già in servizio;
- Futuri docenti nei percorsi di professionalizzazione (FIT o TFA);
- Studenti nei corsi di laurea;

Quanto e come questa formazione venga fatta è una domanda alla quale non possiamo dare una risposta esauriente in questa sede. Alcuni passi sono stati già intrapresi ma crediamo non siano ancora sufficienti (infatti molti sono i docenti che sentono il bisogno formativo su questi argomenti). La questione più interessante è che, avendo nel territorio europeo, sistemi educativi che non solo hanno scelto di gestire gli studenti con BES in modo diverso (educazione inclusiva, differenziata o integrata) ma che hanno interpretazioni diverse del concetto BES, i bisogni formativi dei docenti in Europa sono diversi e, di conseguenza, lo è anche la politica linguistica per quanto riguarda la formazione. Vale a dire, in un paese dove gli studenti con BES vengono inseriti in un percorso scolastico diverso, il docente del percorso generale non ha il bisogno di essere formato sulla gestione di questi studenti ma, d'altra parte, ci saranno docenti specializzati che lavorano con questi studenti nei percorsi a loro dedicati. Ma attenzione, perché il docente di lingue del sistema italiano non sarà la somma di quelle due figure diverse di altri sistemi educativi ma dovrà avere delle competenze diverse perché non lavora con due gruppi di studenti diversi nella stessa classe (un'inclusione a nostro avviso illusoria) ma lavora con un unico gruppo classe all'interno del quale ci sono molte diversità.

Materiali didattici

La sola formazione non è sufficiente per garantire che il docente di lingue possa realizzare l'obiettivo della piena inclusione, c'è anche bisogno di materiali adeguati che possano supportare il docente e lo studente nel processo d'apprendimento/acquisizione della LS.

Le case editrici scolastiche stanno facendo un grande sforzo per rendere sempre più inclusivi i loro manuali di lingue straniere: basta confrontare i manuali dei primi anni del 2000 con quelli prodotti dopo solo 10-15 anni. Si tratta di manuali molto più inclusivi, questo è evidente, ma ancora oggi è normale trovare allegati al corso materiali specifici per studenti con BES o con DSA.

La ricerca glottodidattica

Il punto di unione tra formazione del corpo docente e i materiali didattici lo possiamo trovare nella ricerca glottodidattica che dovrà occuparsi (anche) di creare un quadro di riferimento teorico che possa essere poi declinato in formazione del corpo docente ma anche in materiali didattici sempre più inclusivi e rispondenti alle necessità del docente e lo studente di LS.

Nella scuola italiana, tutti i BES (indipendentemente dalla tipologia di difficoltà o disabilità) sono inclusi nel sistema scolastico generale e, di conseguenza, la ricerca glottodidattica italiana ha una sfida non indifferente per il prossimo futuro, vale a dire, trovare soluzioni teoriche e pratiche per realizzare la piena inclusività di tutti gli studenti.

Attualmente, alcuni di questi studenti possono avere il supporto del docente di sostegno (parliamo di studenti certificati ai sensi della Legge 104/92), ma tutti gli altri studenti con BES non hanno questo supporto (certificati ai sensi della Legge 170/2010 e similari, e studenti con svantaggio socio-economico e/o culturale). L'obiettivo di alcuni ricercatori in Italia è quello di creare un riferimento teorico (che poi diventerà anche pratico) per realizzare una glottodidassi per il gruppo classe con due caratteristiche fondamentali:

- Che possa includere e soddisfare il maggior numero di bisogni di questi studenti con BES, in modo tale che gli interventi personalizzati siano sempre più una eccezione;
- Che sia una didattica il più vicina possibile ai bisogni degli studenti non coperti nel caso precedente, vale a dire, che l'intervento del docente di sostegno sia il più facilitato possibile da una didattica del gruppo già attenta ad alcuni bisogni dello studente.

Solo a modo di esempio, un docente di LS in un'aula italiana, potrebbe trovare un gruppo formato da 25-30 persone dove sono presenti studenti con dislessia, con disturbo specifico del linguaggio, con un ritardo cognitivo, con mutismo selettivo, con problemi di visione, appena arrivati in Italia, studenti con un rendimento intellettivo sopra la norma… la gestione di una tale diversità in aula non è semplice e richiede, come si diceva prima, una formazione del corpo docente e materiali didattici adeguati.

Un appunto etico

Il docente di LS si trova dunque a dover adempiere l'obbligo legale di personalizzare la didattica e facilitare l'apprendimento/acquisizione della lingua agli studenti con BES. Questo comporta (tra l'altro) progettare la loro didattica tenendo presente i bisogni di questi studenti, realizzare la didattica nel modo più inclusivo possibile e, anche, realizzare una valutazione scolastica adeguata di questi studenti. Tutte queste sono azioni, e come tali, hanno una componente etica non indifferente (Balboni, 2011) nelle scelte che il docente realizza.

Nel caso di studenti con BES, ci risultano pochi studi italiani sull'aspetto etico che affronta il docente (Melero Rodríguez, 2015; 2016; 2018) ma la scelta politica della piena inclusione ha delle ricadute sul docente che deve risolvere anche da un punto di vista etico come, ad esempio, Quanto e come devo compensare la difficoltà dello studente per non indurlo nel vizio (troppo compensato e dunque facendo credere allo studente che l'impegno e la fatica non sono richiesti) o nell'illusione (facendo credere allo studente che sta imparando ma i risultati positivi sono più dovuti alla bontà del docente o ad una compensazione inadeguata)?, o quando si affronta la valutazione dello studente essere sicuri che le scelte fatte sono quelle che portano verso il bene, cioè, verso il vero nell'Educazione Linguistica.

Per permettere al docente di fare delle scelte eticamente buone, c'è bisogno di una formazione adeguata, di materiali adeguati e, di conseguenza, di un quadro teorico che possa dare risposte a questi interrogativi.

Le associazioni di insegnanti di lingue

Oltre ai percorsi formativi iniziali / professionali (sul TFA rimandiamo a Serragiotto, 2016), i docenti possono creare in modo autonomo i loro percorsi di formazione professionale seguendo svariati corsi (presenti nella piattaforma SOFIA o no) come Masterclass, aggiornamenti, Master Universitari, ecc.

In questa sede, ci piacerebbe soffermarci velocemente sul ruolo che hanno (o potrebbero avere) anche le associazioni di insegnanti (Balboni, 2016) che fino agli anni ottanta hanno svolto un ruolo fondamentale nella formazione dei docenti Dopo quella data, la formazione si istituzionalizza e, di conseguenza, le associazioni dovranno essere riconosciute dal ministero per poter offrire una formazione certificata.

Editore	*Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05*
Direttore responsabile	*Giampiero de Cristofaro*
Direttore	*Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)*
Comitato Scientifico	*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 Saggioro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)* *Tutti i numeri del periodico sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio*
Grafica	*Roberto Capasso*

Sicuramente il ruolo delle associazioni nella formazione dei docenti potrebbe essere fondamentale per la diffusione di buone pratiche, formazione mirata alla pratica e come punto di raccolta e informazione.
Ma il ruolo più importante di queste associazioni (come indica Balboni nel lavoro precedentemente citato) è quello di poter essere un interlocutore privilegiato come rappresentanti della categoria presso i policy makers dei sistemi scolastici e, dunque, poter intervenire nelle decisioni di politica linguistica che poi ricadano su di essi (per una rassegna normativa rimandiamo al lavoro di Saccardo, 2016)

Altre questioni

Sono molti altri gli aspetti della politica linguistica italiana che meriterebbero un approfondimento, segnaliamo qui solo alcuni che rimandano al volume curato da chi scrive e che è servito quasi da canovaccio per questo piccolo contributo:

- Il ponte di unione e lo sviluppo delle politiche linguistiche europee e la loro ricezione e realizzazione in Italia (Mezzadri, 2016);
- Il ruolo che potrebbe giocare l'intercomprensione nei curricola dei sistemi scolastici europei (Jamet, 2016);
- L'insegnamento delle lingue straniere già in tenera età (Favaro, 2016);
- La comunicazione interculturale come evoluzione naturale della "cultura e civiltà straniera" nelle scuole (Caon, 2016);
- L'insegnamento linguistico a studenti con adozione internazionale (Freddi, 2016), pur sembrando un argomento di nicchia, ci teniamo a ricordare che l'Italia è in testa a tutti i paesi europei in questo tipo di adozioni;
- Una ridefinizione della figura del mediatore linguistico e culturale (Tonioli, 2016), che nella situazione politica generale attuale, acquisisce un'importanza strategica per l'Italia;
- Essendo la lingua inglese di studio obbligatorio nella scuola italiana, bisognerebbe anche chiedersi quale varietà e/o modello d'inglese insegnare ai nostri studenti (Santipolo, 2016).

Come si può dedurre da queste righe, le questioni di politica linguistica sono complesse e hanno ricadute a molti livelli (noi ci siamo concentrati su alcune riguardanti i BES). Per una sintesi abbastanza aggiornata, rimandiamo al volume Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, Edizioni Ca' Foscari, Venezia http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3 completamente gratuito online.

Bibliografia

Balboni, P. (2011), Conoscenza, verità, etica nell'Educazione Linguistica, Guerra, Perugia.

- Balboni, P. (2016), "Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa"
- Caon, F. (2016), "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale",
- Daloiso, M. e Melero Rodríguez, C. A. (2016), "Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali"
- Favaro, L., (2016), "Verso l'insegnamento precoce"
- Freddi, E., (2016), "L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale"
- Jamet, M. C. (2016), "Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa"
- Mezzadri, M. (2016) "Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento"
- Santipolo, M. (2016) "L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello",
- Saccardo, D., (2016), "La politica linguistica nella scuola italiana"
- Serragiotto, G. (2016), "Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera"
- Tonioli, V. (2016) "Una figura da ridefinire. Il mediatore linguistico e culturale"

I contributi suindicati si trovano in (a cura di) Melero Rodríguez, C. A. Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, Edizioni Ca' Foscari, Venezia http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3
Melero Rodríguez, C. A. (2015), "Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche", Educazione Linguistica – Language Education, Vol. 4, n. 3, 2015, pp. 361 -379, Edizioni Ca' Foscari, Venezia http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0
Melero Rodríguez, C. A. (2016) "ELE y Dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético" in Sainz Gónzalez, E., Solís García, I., Arroyo Hernández, I., (a cura di) (2016) Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, doi: *10.14277/6969-068-6/RiB-1-20 permalink: http://doi.org/10.14277/6969-068-6/RiB-1-20
Melero Rodríguez, C. A. (2018), "Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici", in (a cura di) Santipolo, M. e Mazzotta, P., L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni, UTET Università, Novara.

La formazione linguistica degli studenti universitari

L'istruzione e la formazione sono elementi caratterizzanti la politica europea per la crescita e l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Durante l'incontro a Lisbona, il Consiglio d'Europa ha individuato l'innalzamento dei livelli di competenza come priorità strategica per il raggiungimento di una crescita economica sostenibile, maggiori e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Questo obiettivo deve essere raggiunto attraverso la creazione di un ambiente di istruzione superiore a livello europeo, che promuova la mobilità e la comprensione reciproca.

A seguito del processo di Bologna e a causa dell'aumentata mobilità degli studenti, la domanda di formazione linguistica per lo scopo specifico della comunicazione accademica si è intensificata. Un numero considerevole di studenti europei ed extra UE si iscrivono infatti in diversi corsi accademici che vanno da discipline umanistiche a diritto, informatica, e altre ancora. L'enorme fenomeno della mobilità studentesca che caratterizza l'istruzione di terzo livello in Europa è un fatto destinato ad aumentare esponenzialmente man mano che la globalizzazione del mercato e l'internazionalizzazione dell'istruzione si consolideranno. D'altra parte spesso gli studenti che si iscrivono ad università non del loro paese, hanno una conoscenza della lingua del paese di destinazione a livello B1 / B2. Essi sono in grado di affrontare un confronto linguistico quotidiano e di conversare in dialoghi semplici ma possono incontrare notevoli difficoltà nel seguire blocchi di testo ininterrotti più lunghi, come in una lezione o in una conferenza universitaria, caratterizzata da strutture sintattiche e lessicali più complesse. Ciò può avere un effetto negativo sul completamento di un ciclo di studi e sulla capacità degli studenti di migliorare le competenze linguistiche a lungo termine, impedendo loro di raggiungere livelli elevati di multilinguismo.

Un gruppo costituito da cinque università (L'Università Grenoble Alpes, FR, la Open University, UK, l'Università di Bucarest, RO e le Università di León e di Alicante, ES) e dalla Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa ha pertanto ideato il progetto **"LMOOCs for university students on the move"** che mira a creare un percorso di apprendimento, che faciliti lo sviluppo della fluidità linguistica in contesti accademici, supportando lo studente nell'acquisire questa competenza, proponendo metodi e supporto nell'applicazione di tali metodi. Il progetto si concentrerà su metodi che possono essere applicati in molti domini, come prendere appunti, eseguire una breve presentazione orale supportata da diapositive, interpretare figure, produrre vari tipi di testi accademici scritti (note, riassunti, saggi estesi, ecc.) e discutere tali argomenti.

Il percorso di apprendimento specificamente pensato per studenti universitari che si avvalgono di programmi di mobilità o si iscrivono a corsi di laurea all'estero sarà realizzato come MOOC (Massive Open Online Course) in modo da renderlo fruibile al maggior numero di studenti in mobilità e ideato per lo studio autonomo.
Cos'è un MOOC? È un corso online mirato alla partecipazione illimitata e all'accesso aperto via web e alla produzione dei materiali di un corso tradizionale come video, letture e set di problemi. I MOOC forniscono forum interattivi per gli utenti che aiutano a costruire una comunità di studenti, professori e assistenti didattici. I MOOC pertanto fanno sì che lo sviluppo delle competenze linguistiche comunicative progrediscano parallelamente allo sviluppo delle capacità di apprendere ad apprendere, il che consente il raggiungimento di un crescente livello di autonomia nell'apprendimento delle lingue e di buoni risultati accademici in un lasso di tempo più breve, ponendo così le basi per l'acquisizione di altre lingue e l'incremento del plurilinguismo tra i cittadini europei.

Il progetto si propone infatti di sviluppare e sostenere il plurilinguismo dei cittadini europei che, attraverso il raggiungimento di livelli di padronanza superiore in specifici domini di utilizzo, possono muoversi con abilità e facilità nel settore dello studio e successivamente nel settore del lavoro, avendo acquisito conoscenze e strategie per migliorare autonomamente la propria competenza linguistica in L2. Questo obiettivo, oltre ad essere coerente con le politiche linguistiche europee e gli obiettivi della strategia Europa 2020, risponde alle esigenze espresse dai cittadini, come dimostrato dai risultati dell'indagine statistica "Eurobarometro".

Il progetto si concentrerà sulle lingue francese e spagnola. Due MOOC (1 per lo spagnolo, 1 per il francese) saranno creati per l'autoapprendimento, per renderli accessibili anche durante la frequenza di altri corsi di lingua o durante gli studi all'estero. Ciascun MOOC consisterà in 6 moduli, orientati più verso la comunicazione e l'interazione accademica che all'acquisizione delle risorse formali della lingua. I due

MOOC sono finalizzati al raggiungimento dei seguenti obiettivi.

- Raggiungere consapevolezza del processo di apprendimento della lingua e sapere come usare strategie di apprendimento efficaci.
- Diventare consapevoli dei vari registri che esistono in qualsiasi lingua e che variano in base alla situazione della comunicazione.
- Sviluppare strategie di comprensione nel dominio del discorso accademico orale (ad esempio lezioni); imparare a prendere appunti.
- Sviluppare strategie di comprensione di testi espositivi scritti relativi a discipline accademiche.
- Imparare ad usare mezzi elettronici e strumenti per migliorare la produzione di testi espositivi orali relativi alle discipline accademiche;
- Apprendere ad usare criticamente i traduttori e le ricerche online, per migliorare la produzione di testi scritti nel dominio delle discipline accademiche, diventando consapevoli dei rischi del plagio e dei limiti della traduzione automatica.

I moduli comprenderanno materiali multimediali e documenti scaricabili, attività da svolgere online con auto-correzione, e un test di verifica al termine di ogni modulo. Gli studenti saranno in grado di combinare il lavoro individuale con attività collettive, utilizzando gli strumenti offerti dai MOOC, ad esempio quiz di auto-correzione, forum di discussione e valutazione tra pari.

In aggiunta alla creazione dei due MOOC, il progetto prevede anche la produzione di risorse educative aperte (Open Educational Resources - OER), implementate nel portale, scaricabili e disponibili per gli studenti e gli insegnanti di francese o spagnolo che potranno includerle liberamente nei loro corsi. Le OER permetteranno la definizione di un ambiente di apprendimento integrato e personalizzabile, utilizzato dai destinatari per organizzare e gestire scenari di apprendimento delle lingue basati sulle OER.
Le OER disponibili saranno di tre tipi:

- Parti dei MOOC. Video e quiz correlati messi a disposizione anche nei periodi in cui il MOOC non è in esecuzione.
- OER create dal progetto, al fine di integrare i MOOC con discorsi in diverse discipline.
- Una selezione di OER esistenti (con una breve descrizione) che danno l'accesso al discorso accademico nelle rispettive discipline.

Le OER create dal progetto comprenderanno:

1. materiali audio e video per le lingue francese e spagnola comprendenti esempi di lezioni accademiche. Questi materiali consentiranno la riflessione sugli elementi linguistici e paralinguistici della comunicazione accademica, sugli aspetti cinestetici e sulle caratteristiche socio-culturali dell'ambiente accademico, nonché spiegazioni grammaticali, sintattiche e lessicali relative alla lingua. L'audio includerà brani estratti dai video e altri esempi di francese/spagnolo accademico orale, il che permetterà di riflettere sugli aspetti fonetici e fonologici della comunicazione e sulla relazione tra fonologia e significato.
2. testi scritti su argomenti accademici relativi a diversi campi disciplinari da utilizzare come input per attività di apprendimento. Alcuni testi saranno inclusi nei MOOC. I testi scritti saranno OER scaricabili disponibili per gli insegnanti di francese o spagnolo che potranno utilizzarli per integrarli nei loro corsi o agli studenti per l'apprendimento autonomo a distanza. I testi costituiranno la base su cui attuare la riflessione metalinguistica relativa alle convenzioni compositive che a livello testuale, sintattico, morfologico e lessicale regolano la comunicazione scritta in campo accademico.

Un altro prodotto del progetto sarà la Guida pedagogica per l'integrazione di MOOC e OER. L'idea principale alla base di questo output è il riuso degli elementi dei MOOC, in particolare i video, ma anche le attività interattive e materiali testuali o audio autentici. Per facilitare questo riutilizzo, è naturalmente necessaria una descrizione dettagliata degli elementi dei MOOC. Tecnicamente, deve essere possibile estrarre facilmente questi materiali dai MOOC e riutilizzarli in una piattaforma che permette l'erogazione dei corsi in modalità e-learning, in una classe face-to-face con videoproiettore, ecc. La Guida favorirà e sosterrà questo riutilizzo e sarà costituita da:

- Un libro di testo scaricabile con una descrizione dettagliata di entrambi i MOOC (francese e spagnolo) su: obiettivi, approccio pedagogico ("imparare come apprendere") e componenti (video, quiz, documenti autentici);
- "Scenari" pedagogici che utilizzano queste risorse. Gli scenari disponibili prima della fine del progetto (almeno 10 scenari per MOOC) formeranno una parte della Guida e gli scenari post-progetto (e commenti) saranno ospitati in una sezione del portale.

Gli scenari pedagogici, composti da uno o più OER (risorse), un'attività (istruzioni) e un qualche tipo di supporto (tutoraggio da parte di un insegnante e / o interazione / valutazione tra pari) possono a loro volta essere considerati OER per gli insegnanti.
Gli scenari della guida pedagogica saranno integrati con la possibilità di "pubblicare" nuovi scenari nel sito

web del progetto e di commentare gli scenari esistenti dopo averli provati.

Attività

Le attività principali del progetto sono:

- Produzione di specifiche linee guida e di un sillabo per la creazione di MOOC linguistici per scopi legati alla comunicazione in ambito accademico.
- Produzione di specifiche linee guida per la valutazione di MOOC linguistici.
- Pianificazione, creazione e sviluppo di due MOOC uno per il francese ed uno per lo spagnolo implementati rispettivamente sulle piattaforme FUN-MOOC e FutureLearn.
- Creazione di Open Educational Resources (OER) per aumentare le opportunità e l'efficacia della formazione, fornire supporto per l'apprendimento personalizzato e migliorare l'esperienza di apprendimento come risultato dell'utilizzo di un approccio multimediale.
- Pianificazione, creazione e sviluppo di un portale che ospiterà tutte le OER create durante il progetto e link ai due MOOC.
- Fase pilota (sperimentazione e valutazione dei due MOOC).
- Valutazione e creazione di strumenti di monitoraggio.
- Azioni di impatto e disseminazione basate su conferenze internazionali e strumenti diversi (carta, video, newsletter, articoli web in periodici nazionali / internazionali, social media, inserimento di collegamenti in siti Web).

Risultati attesi

- Sviluppo di un approccio innovativo nell'apprendimento delle lingue per contesti accademici.
- Creazione di strumenti per supportare lo sviluppo di abilità comunicative specialistiche rivolte agli studenti in programmi di mobilità.
- Validazione di questo approccio nei contesti accademici nazionali e internazionali.
- Creazione di risorse ad accesso aperto e di alta qualità per l'insegnamento delle lingue.
- Creazione di una rete in cui le persone possono condividere e apprendere le une dalle altre, utilizzando le risorse messe a disposizione attraverso il progetto.
- Miglioramento delle capacità, conoscenze, esperienze necessarie per creare OER per l'apprendimento delle lingue.
- Miglioramento delle competenze linguistiche delle migliaia di persone che seguiranno i due corsi.
- Aumento della consapevolezza dei benefici della Open education in Europa. Il progetto esaminerà il potenziale dei MOOC (corsi e comunità) per abbattere le barriere tecnologiche, consentendo l'accesso all'apprendimento delle persone con bisogni speciali o a rischio di esclusione.
- Possibilità per gli insegnanti delle lingue di destinazione di gestire scenari di apprendimento linguistico (basati sulle OER presenti sul portale del progetto) che avranno la funzione di un ambiente di apprendimento integrato e personalizzabile.
- Dimostrazioni svolte durante conferenze scientifiche internazionali organizzate in centri di eccellenza di alcuni paesi europei.

I gruppi target

I gruppi target del progetto sono fondamentalmente due.

Il primo gruppo è costituito dagli studenti universitari in mobilità sia nell'ambito del programma Erasmus che in altri accordi interistituzionali dove è richiesta la conoscenza del francese o dello spagnolo a fini accademici. Gli studenti possono iscriversi a uno dei due MOOC durante le diverse edizioni o utilizzare le OER caricate sul portale.

Il secondo gruppo è costituito da:

- Studenti a distanza, per motivi di lavoro o altro, che useranno tutte le risorse per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative nel campo accademico, migliorando le loro opportunità di lavoro e l'inclusione sociale.
- Coordinatori degli scambi Erasmus o altre forme di mobilità degli studenti, che avranno un punto di riferimento per sostenere l'inclusione degli studenti in entrata e in uscita nell'ambiente accademico.
- Insegnanti di lingue che possono adattare le risorse al loro campo specifico e utilizzare nei loro corsi le OER caricate sul portale, per stimolare l'apprendimento autonomo e la riflessione sui processi di acquisizione del linguaggio.
- Accademici, professionisti dell'istruzione superiore, linguisti e tecnologi linguistici, studiosi indipendenti, ricercatori, insegnanti di lingue e studenti provenienti da tutto il mondo invitati alle due Conferenze internazionali previste a Napoli (IT) e Milton Keynes (Regno Unito) per incontrarsi, scambiare idee, risultati di ricerca e risultati tecnici relativi a tre settori di ricerca di attualità, come i MOOC, l'insegnamento / apprendimento delle lingue e la mobilità degli studenti.

Per ricevere informazioni sulle attività di **MOOC2move** (conferenze, incontri, OER) ci si può iscrivere alla newsletter semestrale, attraverso il portale del progetto www.mooc2move.eu

Giampiero de Cristofaro

Un appello all'unità della scuola
Contro la regionalizzazione del sistema di istruzione

La Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa aderisce all'appello contro il progetto di regionalizzazione del sistema di istruzione a cui il Governo intende dare avvio e pubblica qui di seguito il testo.

Come è noto, le Regioni Emilia Romagna, Lombardia e Veneto hanno, tra l'altro, chiesto al Governo forme ulteriori e condizioni specifiche di autonomia in materia di istruzione e formazione.

L'obiettivo è quello di regionalizzare la scuola e l'intero sistema formativo tramite una vera e propria "secessione" delle Regioni più ricche, che porterà a un sistema scolastico con investimenti e qualità legati alla ricchezza del territorio. Si avranno, come conseguenza immediata, inquadramenti contrattuali del personale su base regionale; salari, forme di reclutamento e sistemi di valutazione disuguali; livelli ancor più differenziati di welfare studentesco e percorsi educativi diversificati. Di fatto viene meno il ruolo dello Stato come garante di unità nazionale, solidarietà e perequazione tra le diverse aree del Paese; ne consegue una forte diversificazione nella concreta esigibilità di diritti fondamentali.

La proposta avanzata dalle Regioni si basa sulle previsioni contenute nell'art. 116 della Costituzione, modificato dalla riforma del Titolo V approvata nel 2001, che consente a ciascuna Regione ordinaria di negoziare particolari e specifiche condizioni di autonomia. Fino ad oggi quelle disposizioni non erano mai state applicate, essendo peraltro già riconosciute alle Regioni potestà legislativa regionale esclusiva e concorrente in molte materie; ora invece, nelle richieste avanzate da Veneto, Lombardia ed Emilia Romagna, gli effetti dell'autonomia regionale ulteriormente rinforzata investono l'intero sistema dell'istruzione con conseguenze gravissime. Vengono meno principi supremi della Costituzione racchiusi nei valori inderogabili e non negoziabili contenuti nella prima parte della Carta costituzionale, che impegnano lo Stato ad assicurare un pari livello di formazione scolastica e di istruzione a tutti, con particolare attenzione alle aree territoriali con minori risorse disponibili e alle persone in condizioni di svantaggio economico e sociale.

La scuola non è un semplice servizio, ma una funzione primaria garantita dallo Stato a tutti i cittadini italiani, quali che siano la regione in cui risiedono, il loro reddito, la loro identità culturale e religiosa.

L'unitarietà culturale e politica del sistema di istruzione e ricerca è condizione irrinunciabile per garantire uguaglianza di opportunità alle nuove generazioni nell'accesso alla cultura, all'istruzione e alla formazione fino ai suoi più alti livelli.

Forte è la preoccupazione che l'intero percorso venga gestito con modalità che non consentono un'approfondita discussione di merito, dal momento che le Camere potrebbero essere chiamate non a discutere e a valutare, ma unicamente a pronunciarsi su ciò che le Regioni richiedenti e il Governo avranno precedentemente sottoscritto; tutto ciò con vincoli giuridici decennali.

Con l'introduzione dell'autonomia differenziata, che destruttura il modello configurato dalla Costituzione Repubblicana, si portano a compimento scelte politiche che più volte negli ultimi anni hanno indebolito le condizioni di vita delle persone e della società.

A nulla valgono le rassicurazioni circa il fatto che alcune Regioni richiedenti non avrebbero in termini finanziari niente di più di quello che oggi spende lo Stato per i servizi trasferiti. Quelle Regioni insistono in realtà nel voler stabilire i trasferimenti di risorse sulla base della riduzione del cosiddetto "residuo fiscale", cioè la differenza fra gettito fiscale complessivo dei contribuenti di una regione e restituzione in termini di spesa per i servizi pubblici.

Sarà quindi inevitabile l'aumento del divario tra nord e sud e tra i settori più deboli e indifesi della società e quelli più abbienti. In tale contesto, dunque, una scuola organizzata a livello regionale sulla base di specifiche disponibilità economiche, rappresenta una netta smentita di quanto sancito dagli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione a fondamento del principio di uguaglianza, cardine della nostra democrazia, e lede gravemente altri principi come quello della libertà di insegnamento.

La scuola della Repubblica, garante del pluralismo culturale e preposta a rimuovere ogni ostacolo economico e sociale è, e deve essere, a carico della fiscalità generale nazionale, semplicemente perché esprime e soddisfa l'interesse generale.

Un Paese che voglia innalzare il proprio livello d'istruzione generale deve unificare, anziché separare: unificare i percorsi didattici, soprattutto nella scuola dell'obbligo; garantire, incrementandola, l'offerta educativa e formativa e le possibilità di accesso all'istruzione fino ai suoi livelli più elevati; assicurare la qualità e la quantità dell'offerta di istruzione e formazione in tutto il Paese, senza distinzioni e gerarchie.

Regionalizzare la scuola e il sistema educativo e formativo significa prefigurare istituti e studenti di serie A e di serie B a seconda delle risorse del territorio; ignorare il principio delle pari opportunità culturali e sociali e sostituirlo con quello delle impari opportunità economiche; disarticolare il CCNL attraverso sperequazioni inaccettabili negli stipendi e negli orari dei lavoratori della scuola che operano nella stessa tipologia di istituzione scolastica, nelle condizioni di formazione e reclutamento dei docenti, nei sistemi di valutazione, trasformati in sistemi di controllo; subordinare l'organizzazione scolastica alle scelte politiche - prima ancora che economiche - di ogni singolo Consiglio regionale; condizionare localmente gli organi collegiali. Significa in sostanza frantumare il sistema educativo e formativo nazionale e la cultura stessa del Paese. Questa frammentazione sarà foriera di una disgregazione culturale e sociale che il nostro Paese non potrebbe assolutamente tollerare, pena la disarticolazione di un tessuto già fragile, fin troppo segnato da storie ed esperienze non di rado contrastanti e divisive.

Per questo lanciamo il nostro appello ad un generale e forte impegno civile e culturale, affinché si fermi il pericoloso processo intrapreso e si avvii immediatamente una confronto con tutti i soggetti istituzionali e sociali.

Di fronte ai pericoli della strada intrapresa, intendiamo mobilitarci, a partire dal mondo della scuola, perché si apra un grande dibattito in Parlamento e nel Paese, che coinvolga i soggetti di rappresentanza politica e sociale e tutti i cittadini,

come si richiede per una materia di tale importanza per la vita delle persone e dell'intera comunità nazionale.
Contrastare la regionalizzazione dell'istruzione in difesa del principio supremo dell'uguaglianza e dell'unità della Repubblica è un compito primario di tutte le forze politiche, sindacali e associative che rendono vivo e vitale il tessuto democratico del Paese.

Roma, 15 febbraio 2019

Promotori

Sindacati: FLC CGIL, CISL Scuola, UIL Scuola RUA, Gilda Unams, SNALS Confsal, COBAS, Unicobas Scuola e Università.
Associazioni: Associazione Nazionale "Per la scuola della Repubblica", ACLI, AIMC, ANDDL, ASSUR, CIDI, MCE, UCIIM, IRASE, IRSEF IRFED, Proteo Fare Sapere, Associazione Docenti Art. 33, CESP, Associazione "Unicorno-l'AltrascuolA", "Appello per la scuola pubblica", Autoconvocati della Scuola, Gruppo No Invalsi, Link, Lip scuola, Manifesto dei 500, Rete degli studenti medi, Rete della conoscenza, Unione degli Studenti, Uds, Udu.

Come aderire

Chi intende aderire all'appello può farlo inviando una mail al seguente indirizzo restiamouniti1@gmail.com indicando nome, cognome, qualifica, provincia di residenza, scuola di servizio (se personale scolastico) oppure il nominativo dell'associazione

Conferenza Internazionale

"MOOC, apprendimento delle lingue e mobilità: design, integrazione, riutilizzo"

La Scuola di Lingue e Linguistica applicata della Open University (UK), partner del progetto "LMOOCs for university students on the move" (MOOC2Move) <**www.MOOC2move.eu**> finanziato dal programma Erasmus + della Commissione Europea, ospiterà una conferenza internazionale su "MOOCs, apprendimento delle lingue e mobilità: design, integrazione, riutilizzo". La conferenza si svolgerà presso la Open University, Milton Keynes, Regno Unito, il 25 e il 26 ottobre 2019

Relatore principale confermato: Anna Comas-Quinn, Open University

Call for papers (scadenza: 31 maggio 2019)
Ricercatori, linguisti, tecnologi della lingua e dottorandi sono invitati ad inviare proposte relative alle loro ricerche, presentazioni di studi di casi e progetti, nonché poster sui MOOC linguistici, l'insegnamento/apprendimento delle lingue compreso l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue con i MOOC; OER/OEP per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue; e MOOC e mobilità degli studenti.
Gli argomenti includono ma non sono limitati a:

1. Tendenze attuali nei MOOC linguistici
2. OER/OEP per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue
3. Approcci pedagogici nei MOOC linguistici
4. Progettazione di LMOOC
5. Sinergie tra LMOOC e OER/OEP
6. LMOOC e sviluppo delle competenze
7. LMOOC e mobilità degli studenti
8. LMOOC: motivazione e risultati degli studenti
9. Il ruolo dell'insegnante nei MOOC linguistici
10. Valutare la competenza linguistica degli studenti nei MOOC
11. Ricerca nei MOOC linguistici
12. MOOC e OER per insegnanti di lingue: nuovi strumenti per lo sviluppo professionale

I relatori avranno a disposizione 20 minuti per la presentazione. Si prega di inviare i propri abstract (specificando se si tratta di una presentazione o di un poster) in un allegato intitolato di non più di 300 parole di lunghezza, con nome, indirizzo e affiliazione. L'abstract deve essere inviato a: Ou-mooc2move@open.ac.uk entro il **31 maggio 2019** i mittenti saranno contattati entro il 10 giugno.

Una selezione dei documenti presentati sarà pubblicata in una monografia. I dettagli su come presentare il documento completo saranno resi noti a tempo debito.

La partecipazione al convegno è gratuita sia per i presentatori che per i semplici partecipanti ma dato il numero limitato di posti è richiesta una preventiva registrazione
Per ulteriori informazioni sui relatori, per aggiornamenti sul programma e l'invito a presentare proposte vi invitiamo a visitare il sito web **www.MOOC2move.eu** e ad iscrivervi alla newsletter

ELEZIONI EUROPEE 2019:
Comunque, un'opportunità per insegnanti e studenti

Tra il 23 e il 26 maggio si voterà in 27 Paesi dell'Unione europea, per un totale di circa 400 milioni di potenziali elettori.
Questa volta il clima elettorale sarà surriscaldato dall'opposizione di due blocchi, i nazionalisti (termine preferibile a quello polisemico di sovranisti, si veda oltre) e i pro europei. Si tratta di una novità del panorama politico, in quanto, negli scorsi anni, il voto alle elezioni europee esprimeva valutazioni più di politica nazionale che europea: era in pratica un voto sul governo nazionale in carica.
Ora il clima è cambiato. L'Unione europea è diventata il capro espiatorio per forze politiche che imputano (anche) ad essa il peggioramento delle condizioni socio-economiche di ampie fasce di popolazione.
Come ogni costruzione umana, l'UE non è priva di limiti. Gli esempi più recenti sono due. Il primo riguarda la sua incapacità di far fronte alla potente crisi finanziaria –poi economica e sociale–, il secondo il suo sostanziale fallimento nella gestione delle migrazioni.
Ma forse ci dovremmo chiedere se l'UE non sia stata all'altezza del compito perché non dotata di sufficienti poteri di intervento. La risposta alla crisi finanziaria ha seguito per troppo tempo logiche nazionali (Si veda di Carlo Bastasin Saving Europe. How National Politics nearly Destroyed the Euro, Brookings Institution Press, 2012) e il discorso non varia molto quando si tratta del tema migratorio, che ha trovato gli Stati membri concordi nel rafforzare le frontiere esterne ma alcuni di essi dimentichi del principio di solidarietà che sta alla base della costruzione europea. Così le proposte della Commissione europea in materia di condivisione dell'accoglienza dei migranti che ne avrebbero diritto sono rimaste lettera morta. E pure la riforma dell'ormai inadatto ai tempi regolamento di Dublino (che nei fatti ha attribuito all'Italia un onere sproporzionato come Paese di primo arrivo di tanti migranti), già votata dal Parlamento europeo, ha avuto una battuta d'arresto anche a causa dell'opposizione del nostro governo, desideroso di imporre una svolta. Svolta che per altri versi c'è stata, ma ha comportato un caro prezzo in termini di sofferenze umane e anche di attriti istituzionali e politici.
Mi sono relativamente dilungata su questo punto perché esso rappresenta plasticamente la posta in gioco di queste elezioni europee. In sostanza, dobbiamo decidere se consentire all'Unione di progredire nei settori in cui agire su questa scala rende possibile raggiungere risultati concreti. Una gestione civile delle migrazioni è uno di quegli ambiti ma ve ne sono molti altri. Come l'adattamento e la mitigazione del cambio climatico (i cui effetti sono drammaticamente evidenti anche nel nostro Paese); il sostegno alle imprese europee nel confronto con concorrenti agguerriti che spesso si giovano di legislazioni nazionali meno rigorose (in termini di aiuti di Stato, standard ambientali ecc.); la lotta contro la criminalità transnazionale. Ci sono poi i temi sociali e dell'occupazione e ambiti nei quali (Brexit docet) un ritorno al passato avrebbe conseguenze esiziali: il mercato unico, l'unione monetaria, il commercio e la ricerca internazionali, la sicurezza alimentare.

Alcuni fanno notare saggiamente che anche un risultato boom delle forze politiche nazionalistiche non comporterebbe la scomparsa dell'UE, tanta è l'integrazione già esistente tra i Paesi che ne fanno parte e tanti i vantaggi che essa comporta. Sono d'accordo ma una presenza forte nell'assemblea parlamentare di forze nazionalistiche, unita al ruolo sempre più preponderante degli Stati membri (inclusi quelli a trazione nazionalista) nell'operare dell'UE impedirebbe di cogliere quei vantaggi derivanti dall'agire su scala europea anziché nazionale. Non è un mistero che potenze politiche ed economiche esterne alla UE, come gli Stati Uniti (dell'era Trump) e la Cina ma pure la Russia, il cui peso economico è relativo, vedrebbero di buon occhio un'Europa divisa e perciò incapace di continuare ad imporsi come "potenza civile" nello scenario internazionale.
L'UE aveva intrapreso un percorso di rinnovamento che era culminato in occasione, due anni fa, della celebrazione dei suoi Trattati istitutivi. In quella occasione, a Roma, gli Stati UE avevano rinnovato l'impegno a proseguire l'integrazione europea, ponendosi gli obiettivi di un'Europa sicura, prospera e sostenibile, sociale e più forte sulla scena mondiale (http://www.governo.it/sites/governo.it/files/documenti/documenti/Approfondimenti/EU60/RomaDichiarazione_it17.pdf). La Commissione europea aveva presentato una serie di documenti di discussione sul futuro dell'Europa. Complice la ripresa economica, il presidente della Commissione europea Juncker, nel suo discorso sullo stato dell'Unione, aveva osato parlare di un'Europa che aveva di nuovo il vento nelle vele.
Sembra passato un secolo. E il discorso di Juncker del 2018 davanti al Parlamento europeo (https://ec.europa.eu/commission/priorities/state-union-speeches_it) si è fatto più accorato e audace nello sfidare i nazionalisti sul loro terreno rivendicando la necessità di una "sovranità europea":

"...è definitivamente scoccata l'ora della sovranità europea. È il momento che l'Europa prenda in mano il suo destino, che sviluppi quella che ho chiamato "Weltpolitikfähigkeit", la capacità di svolgere un ruolo, come Unione, per influenzare le questioni mondiali. L'Europa deve svolgere sempre di più un ruolo di protagonista nelle relazioni internazionali.
La sovranità europea proviene dalla sovranità nazionale degli Stati membri. Non sostituisce quella propria delle nazioni. Condividere le nostre sovranità -dov'è necessario- rafforza ognuna delle nostre nazioni.
La convinzione che "l'unione fa la forza" è il significato essenziale dell'appartenenza all'Unione europea."

Sulla scia di quanto intrapreso dalla Commissione europea per conoscere l'opinione dei cittadini sul futuro dell'Europa (https://ec.europa.eu/commission/future-europe/consultation-future-europe_it) la nostra associazione, il Centro in Europa, ha lanciato insieme all'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria e ai locali Centri Europe Direct un'indagine sull'opinione degli studenti della scuola superiore sulla UE.

stavoltavoto.eu

Si è trattato di una ricerca, svoltasi tra ottobre 2018 e gennaio 2019, soprattutto tra studenti delle classi quinte che, pur non avendo pretese di "scientificità" statistica riteniamo possa offrire comunque alcuni spunti di riflessione.

Abbiamo proposto 12 domande sull'UE, i suoi vantaggi, i limiti, la partecipazione dell'Italia, la scelta della Gran Bretagna di uscirne, il suo allargamento ad altri Paesi, i cantieri della sua riforma. Ci hanno risposto 575 giovani.

Gli studenti si sono rivelati in prevalenza a favore dell'UE, più divisi sulla Brexit e sull'ipotesi di un allargamento ai Balcani (alcuni Paesi dell'area hanno lo status di Paesi candidati). L'euro, con una certa sorpresa da parte di chi scrive, è stato indicato in più occasioni come uno svantaggio dell'appartenenza dell'Italia alla UE. Per la maggioranza dei rispondenti l'Europa non fa abbastanza per i giovani e dovrebbe investire di più nella creazione di lavoro.

Il risultato più significativo è stato a mio parere il favore col quale gli studenti hanno valutato l'opzione di un insegnamento obbligatorio della cittadinanza europea a scuola. Alcuni di loro hanno riconosciuto la scarsa preparazione sull'argomento e manifestato l'interesse a saperne di più.

L'introduzione di tale insegnamento nell'ambito curricolare è da tempo all'attenzione di gruppi di insegnanti, associazioni (incluso il Centro in Europa) e altri soggetti convinti dell'utilità di contribuire a formare cittadini, oltre che italiani, anche europei, consapevoli dell'ordinamento nel quale vivono, studiano e ci sia augura, potranno lavorare. Quest'anno, il fatto che l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" possa rientrare tra le prove dell'esame di maturità costituisce uno stimolo ad introdurre in modo più sistematico il tema della cittadinanza europea.

In Italia l'UE deve essere percepita per quello che è: un sistema normativo e politico cui il nostro Paese ha scelto di far parte, anzi di contribuire a creare; che ha raggiunto risultati concreti in molti campi e che molto più che in passato richiede di essere orientata, oltre che dai governi nazionali, dai cittadini, attraverso un Parlamento europeo che ha notevolmente incrementato i suoi poteri e direttamente o con i canali previsti (iniziativa dei cittadini, consultazioni pubbliche, dialoghi con le istituzioni europee) o anche semplicemente con opinioni informate. Del resto va ricordato che alla definizione ed attuazione delle politiche europee concorrono altri soggetti come le regioni e gli enti locali, le associazioni rappresentative delle imprese e dei lavoratori e molte altre.

Insomma la UE sicuramente può essere resa ulteriormente democratica ma va abbandonata la visione stereotipata degli "euroburocrati" che occultamente tramano a favore dei poteri forti, a detrimento del "popolo". Più realisticamente, noi italiani dovremmo essere in grado di far sentire con maggiore efficacia la nostra voce, contemperando i nostri interessi con quelli dell'UE nel suo complesso.

In conclusione, l'UE non è un sogno futuribile ma una realtà importante, che potenzialmente potrebbe raggiungere ulteriori significativi risultati a favore delle sue popolazioni. Per farlo, ha bisogno del supporto dei cittadini: è questo il senso della campagna istituzionale del Parlamento europeo **stavoltavoto** per le elezioni europee (in Italia si vota domenica 26 maggio). Per l'occasione il Parlamento europeo ha reso disponibili diversi strumenti, come la piattaforma stavoltavoto.eu (https://www.stavoltavoto.eu/), che ha lo scopo di suscitare dal basso l'informazione e la discussione, attraverso i social media ma anche fuori dal web, e il portale "Che cosa fa per me l'Europa" nel quale si trovano informazioni aggiornate e sintetiche sull'azione della UE anche nei propri territori (https://what-europe-does-for-me.eu/it/portal).

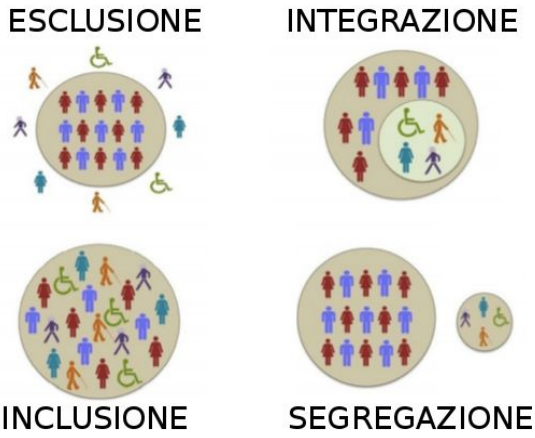
Invito quindi gli insegnanti ad utilizzare questa opportunità per affrontare i temi prioritari della campagna prima di tutto con gli studenti delle classi quinte, chiamati ad esprimere il voto se maggiorenni. L'obiettivo è offrire loro maggiori strumenti di conoscenza su risultati, potenzialità e limiti dell'UE. Ma lo si può fare anche con gli studenti più giovani, chiamandoli a condividere una comunque straordinaria manifestazione di partecipazione popolare e democratica che tra pochi mesi coinvolgerà milioni di persone, in Italia e in altri 26 Paesi dell'Unione.

Carlotta Gualco
Direttrice del Centro in Europa

L'inclusione ed il cambiamento delle istituzioni scolastiche

La questione dell'inclusione nello spazio istituzionale della scuola, nonostante sia problematica e controversa, diviene estremamente rilevante e significativa nel momento in cui pone in questione le prassi consolidate e considerate ovvie e scontate, operando come un elemento critico e demistificante.
L'inclusione quindi, secondo la prospettiva qui privilegiata, non è un concetto che può essere riferito esclusivamente al tema della disabilità, ma riguarda tutta l'istituzione scolastica invitando ad un'analisi dei processi culturali sottesi alle pratiche educative ed organizzative, mediante cui la marginalità viene costruita e riprodotta. Si presenta dunque necessario un esame complessivo ed articolato delle modalità di lavoro in classe, delle pratiche connesse alla valutazione, dell'organizzazione dell'intera istituzione e del grado di coesione della stessa, del ruolo degli insegnanti di sostegno, dello stile relazionale inteso come approccio comunicativo e riflessivo fra i docenti, con gli alunni, e del grado di coinvolgimento e di collaborazione con le famiglie.
Taluni ostacoli alla realizzazione di un orientamento inclusivo originano dalle stesse istituzioni, da un lato per il loro specifico modo di costruire ed assoggettare i soggetti mediante la razionalità implicita delle loro prassi, dall'altro per i paradossi a cui conducono gli eccessi dello sviluppo nell'ambito dell'erogazione del servizio pubblico.
L'istituzionalizzazione dell'educazione e la sua conformazione a servizio si sono realizzate storicamente mediante l'impiego sempre più capillare e meccanico di dispositivi normati di regolamentazione burocratica. Il modello organizzativo attuale di natura fondamentalmente verticistica, ancora prevalente nonostante il regime di autonomia degli istituti, non favorisce certo una partecipazione significativa più estesa, ma soprattutto attraverso l'applicazione di procedure standardizzate impedisce che si possa davvero prestare attenzione all'unicità dei casi e delle situazioni visto che si tratta di applicare strumenti di regolazione, codificazione e di etichettatura. L'educazione concepita come erogazione di un servizio finalizzato a conseguire l'efficacia dei risultati, produce necessariamente la classificazione delle persone in base al loro funzionamento e alla loro distanza dalla norma, configurandosi così di fatto come una forma di abilismo istituzionalizzato, per cui si realizza l'identificazione dell'essente con la sua prestazione e ciò costituisce il criterio normativo in base al quale si valuta la persona e la si riconosce addirittura in quanto categoria capace di definire l'umano in genere.
Le istituzioni statuali moderne, per altro, si sono fatte carico storicamente anche della cura delle persone, ovvero hanno messo in atto "tattiche" legate all'individualizzazione (e l'inclusione in quanto dispositivo legislativo ne costituisce appunto l'esempio più recente) che tuttavia si risolvono molto spesso in strumenti di normalizzazione finalizzati al controllo dei processi di cambiamento. Attraverso le tecniche di addestramento messe in atto mediante le procedure educative, l'istituzione ha operato una costruzione del soggetto vincolandolo in modo forzato all'identità così costituita, senza che tale vincolo si manifestasse mediante un'azione esplicita di assoggettamento.
Riguardo ai paradossi a cui conducono gli effetti secondari della sovrapproduzione nell'ambito dell'erogazione del servizio, le istituzioni, costituite inizialmente per rispondere alla soluzione di un problema sociale chiaramente definito, hanno avuto lo stesso esito delle imprese industriali, nelle quali, superata una certa soglia, l'aumento dell'efficienza ottenuto ha rappresentato in seguito una giustificazione per mettere al servizio l'intero corpo sociale ai valori autoreferenziali dell'istituzione stessa. Una sorta di inversione dello strumento a fine ultimo, che ha impedito di fatto alle persone di modificare il proprio mondo e di conferirgli significato, potendo esse solo rispondere in modo stereotipato e condizionato a strumenti dominanti posti fuori il proprio controllo.
Altre questioni fanno capo al modo di costruire la relazione con l'altro nella cultura occidentale. L'altro è preda di un pensiero scientifico tecnologico che presto induce alla classificazione, all'etichettatura e alla normalizzazione in quanto orientato prioritariamente alla certezza e alla calcolabilità, a risolvere la molteplicità contraddittoria in una serie ben organizzata e definita di saperi. In questo modo l'essenza "oscena" dell'altro in quanto inoggettivabile, diviene visibile ed illusoriamente disponibile. Tale spiegazione della realtà finisce poi per "creare una realtà" rinforzando la convinzione che corrisponda a qualcosa di reale: le etichette categorizzanti vengono conservate e difese anche di fronte ad evidenze empiriche dissonanti e la vittima dell'etichettatura finisce per comportarsi coerentemente con essa. L'origine stessa della discriminazione è da rintracciare in questa modalità di relazione nei confronti dell'alterità per cui la semplificazione e la generalizzazione dell'esperienza finiscono per produrre forme di cecità e di allergia alla

singolarità e alla molteplicità che non consentono di vederne il senso.
Risulta dunque piuttosto evidente, per le ragioni fin qui espresse, che l'inclusione pone in questione le modalità mediante cui la rappresentazione del soggetto viene costruita culturalmente e socialmente, ma anche i valori impliciti materializzati nella presunta oggettività delle procedure istituzionali ed educative. L'orientamento inclusivo delle istituzioni scolastiche non può non sollevare quindi anche il tema delle relazioni di potere ben al di là dell'ambito scolastico, poiché si tratta di decidere quanto sia accettabile che l'educazione sia un servomeccanismo del potere sociale utile alla sua riproduzione e quanta parte invece possa avere nella formazione di un soggetto libero e critico, capace di interpretare la realtà e di modificarla.



L'altra questione che risulta rilevante per un'analisi critica sviluppata secondo la prospettiva inclusiva del sistema scolastico, è quella che individua nella metafora della macchina forme di organizzazione caratterizzate dall'automatismo, dalla rigidità della pianificazione e dalla prevedibilità delle operazioni. L'incremento di tali elementi all'interno di un'organizzazione è inversamente proporzionale al grado di consapevolezza dei soggetti che agiscono al suo interno e dunque anche al grado di pienezza del loro esistere. Fin quando tale modello continuerà a giocare un ruolo così centrale all'interno dell'istituzione scolastica, nel caso specifico, non potrà non entrare in conflitto con l'espressione di esigenze diverse, legate alla richiesta sempre più pressante di riconoscimento dei "casi unici" e della differenza nel modo stesso di pensare al soggetto in quanto tale producendo un'implicita conseguente squalifica dello specifico umano, delle sue possibilità creative, interpretative, della sua vocazione ontologica ad "eccedere" qualunque tentativo di standardizzazione ed oggettivizzazione operato nei suoi confronti.
Per tali motivazioni la questione dell'inclusione nella scuola, così interpretata, solleva immediatamente il tema del cambiamento. Se l'inclusione invita all'analisi critica delle prassi nell'educazione istituzionalizzata, ne consegue che muoversi verso il cambiamento implica la capacità di riconoscere quanto la presunta oggettività attribuita alla realtà di dette prassi sia invece il frutto di un significato ad esse attribuito, di un'ideologia talvolta non coscientizzata, di un frame interpretativo condiviso a cui molto spesso ci si è per lo più adattati automaticamente e/o conformisticamente. Un cambiamento autentico comporta dunque una ristrutturazione completa del significato che tutti gli interessati attribuiscono al loro modo di agire e di pensare nello spazio istituzionale della scuola: l'obiettivo non è un cambiamento che si verifica all'interno di un sistema che rimane immutato, ma un cambiamento che quando si verifica cambia il sistema stesso. Si osserva invece molto spesso che il sistema scolastico di fatto ostacola il cambiamento autentico, proprio mentre fa mostra di cambiare, perché non si agisce al livello delle premesse del sistema, rimanendo preso in un "gioco senza fine" che ha spesso esiti paradossali impedendo di definire correttamente i problemi e producendo tentate soluzioni che di fatto costituiscono i problemi stessi. Tali sistemi dunque tendono prevalentemente all'omeostasi e a liberarsi dei conflitti e dei dissensi al punto che si può presumere che l'unico cambiamento ammesso sia quello che consenta di recuperare la condizione di equilibrio precedente.
Gli ostacoli ad orientare in senso inclusivo l'istituzione scolastica sono certamente presenti a vari livelli, sia all'interno che all'esterno della stessa, alcuni possono essere definiti strutturali, altri, più pervasivi, sono ideologici e appartengono all'ambito dei miti prodotti come "razionalizzazioni" spesso inconsapevoli attraverso cui paradossalmente il sistema resiste strenuamente al cambiamento e collabora alla costruzione delle proprie catene.
Fra questi certamente il culto della razionalità, dell'efficienza, il paradigma della competizione, il costrutto della normalizzazione mediante cui si pretende di perfezionare l'altro assimilandolo a sé ed oggettualizzandolo, il mito della produttività e della crescita infinita, la glorificazione del dato numerico e della misurazione che cela una decisione teorica a monte, non solo su ciò che è degno di essere osservato e che può essere oggetto di conoscenza, ma anche su ciò che un essere umano è, il convincimento pratico-utilista che si risolve in un attivismo frenetico espunto dalla teoresi, in un fare contrario ad ogni forma di problematizzazione e di autentica ricerca, il carattere dogmatico assunto da quel processo di santificazione dell'esistente che risale a forme di oggettivismo epistemologico, capace di far cessare i discorsi, le discussioni attorno al modo in cui la rappresentazione della realtà è stata costruita, concedendo solo che possa essere accertata, scoperta ed accettata come dato di fatto, centrando l'approccio dei docenti sulla "definitività" dei saperi verso una sacralizzazione delle versioni ufficiali e manualistiche proposte, sia in relazione agli aspetti metodologici che

difficilmente permettono un'euristica autentica riducendosi ad un mero addestramento concentrato sulla riproducibilità di quanto detto o scritto.Tali ostacoli vanno determinando forme di allergia alla soggettività e al pensiero sempre più marcate, ciò si manifesta chiaramente quando il sistema scolastico orienta consapevolmente o meno (e a prescindere dal successo reale di tale operazione) tutta la sua azione in funzione del conseguimento dei risultati, piuttosto che osservare i processi e affrontare la questione del significato, ovvero del senso attribuito alle azioni e allo spazio della scuola dal punto di vista simbolico ed esistenziale.
Si materializzano programmi astratti e si aspira a conseguirli mediante automatismi sempre più efficaci condannando tutta l'organizzazione ad un impiego di tempo e di risorse focalizzate attorno all'ossessione dei risultati, cui fa riscontro un'incapacità (e anche ad un'impossibilità) di interpretazione degli stessi che confina il senso di tutta l'operazione a mero rituale. Lo strumento diviene fine in se stesso, la macchina istituzionale ha il proprio mantenimento come scopo ultimo, ma nel frattempo agisce come uno straordinario strumento di distrazione dalle vere urgenze che meriterebbero riflessione, negoziazione e modellizzazione sperimentale, sottraendo tempo, anzi imponendo i suoi tempi e configurandosi quindi come un eccezionale strumento di controllo, rimotivo e repressivo.

Ristrutturare i significati attribuiti ai comportamenti messi in atto è la premessa di ogni cambiamento, ovvero riconoscere le teorie sottese al proprio modo di agire permette di non esserne più vincolati. Un conto è essere pedine di un gioco che si considera reale, un altro essere consapevoli che le regole del gioco sono reali nella misura in cui sono state stabilite ed accettate, consapevolmente o meno. Quest'opera di risemantizzazione è possibile solo nella misura in cui l'istituzione adotterà una pratica riflessiva evitando di costringere la realtà ad adattarsi alle condizioni disponibili, frutto di abitudine, mantenendo inalterato un sistema didattico prevalentemente trasmissivo, monologico, competitivo, individualistico, e un'organizzazione verticistica, rigida, burocratica, standardizzata.
La riflessione sull'esperienza compiuta ed osservata è momento rilevante tramite cui scardinare false convinzioni, predisporre alla ricerca, alla rottura di copioni cognitivi dati per scontati. Si tratta di un habitus che continuamente ricolloca, riqualifica, ristruttura il fare. Comporta la necessità di affrontare il rischio e la paura di non poter far riferimento ad elementi precostituiti e standardizzati. Senza una pratica riflessiva, non c'è cambiamento possibile.
Se il cambiamento implica la conclusione di quello che è stato definito "un gioco senza fine", la conclusione dovrà essere costituita da una mossa di tipo logico diverso da tutte quelle finora compiute all'interno del gioco, ed è per tale motivo che una sperimentazione autentica che si ponesse nelle condizioni di intraprendere un cammino trasformativo, non potrà mai essere il frutto di una normatività prescrittiva tipica di un'organizzazione oggettivante incapace di sviluppare le potenzialità critiche e problematiche degli aspetti che afferiscono alla sua organizzazione. Tale mossa dunque non potrà essere quella di introdurre nell'istituzione scolastica un presunto "modello" inclusivo, continuando a considerarlo in modo paradigmatico, rigido e prescrittivo. Un orientamento inclusivo richiede un modo totalmente diverso di pensare al pensiero, al soggetto, all'apprendimento, allo spazio istituzionale della scuola ed in esso alla funzione liberatrice che i piccoli gruppi potrebbero svolgere, e dunque non può essere il mero frutto di un'azione prescrittiva, ma ha a che fare con il desiderio di appartenere, con il progetto, con la spontaneità, con l'invenzione, con la bellezza. Non lo si può confondere con una delle "tante frecce all'arco" dello stesso tipo di logica istituzionale che ha criminalizzato il benessere in campo educativo e lavorativo esasperando l'importanza della normatività, della ragione, dell'organizzazione scientifica del lavoro, della parità simmetrica dei diritti, cedendo alla mitologia della produttività e che continua a dare per scontato che esista una realtà oggettiva che i soggetti non possono far altro che scoprire. Il rischio è che altrimenti l'inclusione rappresenti solo l'ennesima metafora inoffensiva concessa dal modello di sviluppo vigente affinché il riprodursi della sua logica non venga messo in discussione o addirittura lo strumento mediante cui "includere" nel senso di ricondurre ed assimilare i cambiamenti nel quadro del sistema di sviluppo vigente.

Pierluigi Fabbri, docente nella scuola secondaria ha pubblicato un saggio monografico su Andrea Zanzotto oltre che numerosi articoli di didattica, occupandosi prevalentemente di innovazione metodologica ed inclusione. Attualmente è vicedirettore della rivista "Lavori in corso". Ha pubblicato recentemente il volume "La sfida dell'inclusione nella scuola". È iscritto al registro formatori di OPPIforma.

cos'è Fenice ?

Federazione Nazionale Insegnanti
Centro di iniziative per l'Europa

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

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **23** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù, Lifelong Learning ed Erasmus+**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici;
- 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**, una **newsletter** in tre lingue **(IT-EN-FR)** inviata ad oltre 10.000 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei e la pagina Fb **www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice**.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati sono:

ERASMUS+	**Partenariati strategici KA2**	**"LMOOCs for university students on the move" (MOOC2move)** (Convenzione n°2018-1-FR01-KA203-048165)
		"MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea" (MOVE-ME) (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
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	**"Creativity in language Learning" (CreaLLe)** 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"**, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788)