

## La lingua madre in rapporto alle Lingue altre

**Graziella Conte**

docente di Italiano L2 nel CPIA 1 Roma

### Lingua, Lingue, appaesarsi/radicarsi

Il mio lavoro si svolge in classi multilingui ed è rivolto a studenti plurilingui. Questo contesto, molto particolare e complesso, l'ho usato e coltivato come luogo di sperimentazione didattica ed educativa, non volendolo affrontare con metodi disponibili e mutuabili dalla glottodidattica tradizionale, nei quali ritrovo il limite di tenere fuori aspetti legati alla vitalità della Lingua e delle Lingue e al loro potere di rivelare altro e oltre. Alla luce dell'esperienza vissuta, lo leggo come un "laboratorio di costruzione di rapporti amichevoli", in cui la Lingua italiana e finanche le sue regole grammaticali, hanno svolto il ruolo di metterci davanti alla realtà delle nostre tante e a volte irriducibili differenze, e spesso impossibili comunicazioni. Il gruppo classe è stato un luogo di comunicazione autentica e vi ho operato libera dall'idea che ci sia una lingua modello ingessato di strutture che non si possono violare. Ho cercato e riconosciuto in ciascuno il potere espressivo di repertori anche non "ordinari". Ho osservato e registrato nelle reazioni agli stimoli didattici proposti una costante negoziazione di aspettative e di significati, un lavoro di decentramento cognitivo e affettivo dalle certezze e dalle sapienze originarie.

Mi pongo tante domande, rifletto e vedo in prospettiva possibili trasformazioni, che sono certa in modo lento e graduale ci riguarderanno e ci contageranno sempre più in futuro. Un nuovo linguaggio potrà farsi spazio nelle comunità interculturali se si sarà in grado di valorizzare le immagini profonde presenti nelle lingue madri dei parlanti diversi che coabitano una medesima comunità. Solo dalla consapevolezza del loro valore fondante per l'identità si potrà radicarsi più volte e ovunque nel mondo senza snaturarsi. Non uso intenzionalmente il termine integrazione, preferendogli appaesamento/radicamento.

Lo dico subito, indicare lo studio (io preferisco usare la dicitura formazione linguistica) della Lingua2 nel modo in cui è previsto (liv A1-A2, 200 ore) come criterio di ammissibilità all'ottenimento di un permesso di soggiorno non lo trovo sensato. Non promuove dialogo e nuova conoscenza, non mobilita interesse verso l'altro, non crea le condizioni per l'appaesamento e il nuovo radicamento. Svalisce l'obiettivo del percorso di apprendimento, induce gli studenti a pensarlo solo come "l'ulteriore ostacolo posto dalle leggi italiane alla loro scelta di permanere nel suolo italiano" (G. Conte, "Per la sicurezza", Cooperazione Educativa n° 1/ 2011, ed. Erickson). In generale ho sempre pensato che a scuola si vada non solo per prendere e trattenere nozioni e informazioni, assistendo dal banco come semplici fruitori al noto «rituale», ma per re-inventare cultura, e nel caso di una scuola di Italiano per adulti, per diventare realmente padroni dei propri strumenti linguistici ed espressivi. Questo rende cittadini liberi e forti.

### Il diritto di esserci

I racconti mediatici sui migranti, agglutinano pregiudizi e vari sentimenti stereotipati, sono formati entro cui le storie vere e i vissuti di miriadi di persone si annullano in un calderone di luoghi comuni, di immagini e di avventure

### INDICE

<b>La lingua madre in rapporto alle Lingue altre</b>	Pag 1
<b>International Conference MOOCs, language learning and mobility</b>	Pag 5
<b>Imparare una lingua con le canzoni ed il karaoke</b>	Pag 7
<b>La valutazione tra controllo e sviluppo</b>	Pag 8
<b>La riforma dei professionali: una occasione persa?</b>	Pag 10
<b>Fenice: cos'è?</b>	Pag 12

drammatizzate, romantizzate, tanto gradite agli spettatori dello show.

I dettagli e le specificità che riguardano percorsi di vite più intime e reali si disperdono. La quotidianità non vista attraversa gli schermi dei media come un fantasma; ma, seppure non vista né percepita, essa esiste, e vi accadono grandi e piccole preziose trasformazioni. L'incontro con la Lingua del Paese ospitante per es. ne produce e ne induce.

Toni Morrison nel suo saggio recente *L'origine degli altri* (2018) cerca risposte al perché della costruzione dell'alterità come immagine di specie umana estranea, al perché della paura e del rifiuto di voler conoscere l'Altro, al perché della negazione della sua propria specificità.

Indica le risorse per un possibile percorso formativo umano che riduca le distanze e l'incomunicabilità.

“Le risorse di cui disponiamo per entrare in contatto in modo benevolo con gli altri, per superare d'un balzo la sottile aria azzurrina che ci separa, sono poche e potenti: il linguaggio, l'immagine e l'esperienza, che può comprenderle entrambe, una o nessuna delle prime due.

Il linguaggio (dire, ascoltare, leggere) può incoraggiare, persino imporre la resa, il superamento delle distanze tra noi, che siano continentali o sul medesimo cuscino, che siano distanze culturali o le distinzioni e indistinzioni di età o di genere, che siano conseguenze di invenzioni sociali o della biologia. L'immagine domina sempre più sul nostro modo di organizzare il mondo, spesso contaminando la conoscenza, talvolta divenendo essa stessa conoscenza. Stimolando o eclissando il linguaggio, un'immagine può determinare non solo ciò che sappiamo e proviamo, ma anche ciò che crediamo valga la pena di sapere su ciò che proviamo. Queste due divinità minori, il linguaggio e l'immagine, alimentano e formano l'esperienza.” (T. Morrison, *L'origine degli altri* - Frassinelli, 2018, p.38)

I media hanno in fondo lo scopo di catturare più utenti possibili e pertanto finiscono per condizionare/limitare i meccanismi profondi che sottostanno a qualsiasi conoscenza...Per Toni Morrison, o ci inducono a romantizzare l'Altro, o ad erigere recinzioni interne, che poi si concretizzano in muri veri e propri, per respingere le emozioni potenzialmente sconvolgenti che ci provoca. Si semplificano i fatti in racconti lineari e strutturati in modi accattivanti come fossero merci di un circuito pubblicitario destinate alla vendita, si omettono i dati del contesto per semplificare e abbreviare in modo da tenere

a distanza dalla verità ”i media impiegano immagini e un linguaggio che restringono la visione di come appaiono (o dovrebbero apparire) gli esseri umani e di come siamo fatti in realtà” (Toni Morrison op. cit. pag. 40). Non tutti, certo. Ma chi non lo fa è destinato a nicchie di lettori.

### **Linguaggio, immagine, esperienza, risorse per l'incontro**

Ecco dunque che un lavoro profondo di consapevolezza sul linguaggio, sull'immagine e sull'esperienza, i tre strumenti potenti disponibili per una costruzione di relazioni vere, chiama noi educatori a perseguire un progetto di società dove ci siano meno “intrattenimento” sull'Altro e più esperienza concreta di contatto e incontro, attraverso le parole, i gesti e le immagini che è possibile scambiarsi. Un lavoro educativo e didattico che sappia mettere al centro la relazione, purché si sia disponibili a conoscere e a gestire gli aspetti non idilliaci che sono inevitabili in tutti i gruppi (*L'enfer c'est les autres*, J. P. Sartre).

Le lingue madri e le immagini originarie (quelle nelle quali si è conosciuto e affrontato il mondo dove si è nati) a contatto con le lingue seconde e il nuovo paesaggio, se non negate possono a mio avviso dare luogo a un terreno fertile per l'incontro. I paesaggi, i luoghi dove abbiamo costruito una quotidianità e appreso il linguaggio hanno fatto e fanno la nostra identità, esposti come siamo stati e siamo alle loro manifestazioni sonore, semantiche, simboliche. Ci hanno permesso, fin dalla nascita, e forse anche prima della nascita, di organizzare i dati della realtà. Nelle zone inconse della nostra memoria si sono condensate le immagini, le connessioni, i segni non elaborati: sono lì latenti, nella lingua “di casa”, nel lessico familiare. Quando riusciamo a catturarli e prenderne consapevolezza, la percezione della realtà si fa più ampia, profonda e potente. Solo sostenuti dalle immagini preziose contenute nella lingua madre possiamo incontrare la nostra potenziale creatività espressiva. Dalla Lingua madre bisogna passare per comprendere l'Altro, per dargli il diritto “a una personalità, a un'individualità specifica a cui teniamo tanto per noi stessi” (Toni Morrison, op. cit. pag. 41). Hanna Arendt sosteneva che la creatività linguistica viene amputata quando si dimentica la propria lingua (*La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Mimesis, 1993).

<b>Editore</b>	<i>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</i>
<b>Direttore responsabile</b>	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
<b>Direttore</b>	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
<b>Comitato Scientifico</b>	<i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada - ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</i> <i>Tutti i numeri del periodico sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio</i>
<b>Grafica</b>	<i>Roberto Capasso</i>

## Un progetto didattico: alla ricerca del senso comune

Quando mi sono imbattuta nella poesia *Scrivere un curriculum* di Wislawa Szymborska (Gente sul ponte, Libri Scheiwiller, 2009, p.75 - <https://ilchaos.com/scrivere-un-curriculum-wislawa-szymborska/>) stavo cercando il modo di raccordare frammenti di identità che venivano fuori da narrazioni estemporanee degli studenti da me sollecitati in classe a raccontarsi e raccontare. Volevo dargli valore, trovare un filo rosso, non necessariamente lineare, ma che tenesse insieme i racconti. Un po' sarebbe stata una cornice e un po' una pista di ricerca da percorrere.

Un verso in particolare mi ha illuminata: "cambiare i paesaggi in indirizzi". Non è automatico per uno straniero capire il significato di un'etichetta come è un indirizzo posto su un luogo (via, piazza...). Viale Togliatti, o via Policastro...non sono significativi di niente. L'indirizzo è ritenuto solo una conoscenza necessaria da memorizzare per rispondere a qualche agente o funzionario pubblico. Per recuperare l'immagine del "paesaggio", e quindi il senso che sta dietro a quel nome-etichetta, che non evoca nulla a un non italiano, ci vuole tempo, frequentazione, esperienza. Ci vuole, come diceva l'antropologo De Martino "appaesamento" (*La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 2002). Ricomporre dentro di sé la percezione e l'esperienza elaborata della realtà vissuta (avervi trovato riferimenti, sperimentato distanze, percepito, suoni, odori...) con il modello astratto che altri hanno disegnato per contenerla e definirla, potenza e supporta la comprensione di una nuova lingua. Il Curriculum che gli ho proposto di costruire chiedeva di ritrovare la propria storia dietro le parole "burocratiche" dei dati anagrafici. I focus intorno a cui lavorare: Il proprio nome e il proprio cognome (Qual è la storia? che significa? Chi te lo ha dato? Che ti fa "visualizzare"); il luogo preciso e il tempo di nascita (Dove si trova? Come si dice nella tua lingua? In quale - del tuo Paese- stagione dell'anno sei nato? Come si chiama nella tua lingua?); cosa vedi nel luogo dove abiti adesso (il quartiere, la via o la piazza...?); il tempo della formazione e di appropriazione di saperi e abilità personali: dove, quando, con chi?

Per introdurre questo tipo di Curriculum sono partita dalla storia di Amed, una storia verosimile che mi sono inventata, molto essenziale, e dalla quale ho chiesto di ricavare gli elementi per farne un curriculum conforme al modello in uso per i colloqui di lavoro. Dovevano soffermarsi sui "vuoti" del testo, lavorando in gruppo, per ricostruire con l'immaginario il contesto di vita di Amed: i luoghi abitati, gli incontri che poteva aver fatto, i viaggi. Spingevo ad attribuirvi cose amate e desiderate, elementi a cui fa riferimento la poesia. Nel testo non si parla di come Amed vive la città, né di quella dove abitava prima, né di persone, né di vita quotidiana. C'è scritto come si chiama, di dov'è, dove abita e con chi, che lavoro fa e che lavori ha fatto.

Il nome è il primo segno "pubblico" della storia personale. Ci accompagniamo- con il nome che portiamo - in modo apparentemente poco significativo e scontato, ma sbanalizzandone l'ovvietà ci accorgiamo che in questa impronta depositata su di noi da chi ci ha chiamato per la prima volta, si ritrovano tante cose un po' proprie e

personali, un po' collettive. È la parola della lingua madre (intreccio forte di segno/suono/simbolo) che si accompagna sempre al nostro esserci. Quanto è importante sentirselo pronunciare correttamente. Non è solo un mezzo per identificare noi stessi per l'anagrafe e per i funzionari pubblici, ma porta con sé un mondo di connotazioni, memorie, attributi, evocazioni... "Il mio nome è Saleh, mi ha dato questo nome mia madre e significa uomo buono...Il mio cognome è Ben Ramadan, così si chiamano i miei nonni e mio padre, gli zii, i miei fratelli e i cugini, le mie figlie..."

Tanveire lavora in un ristorante per 12 ore al giorno, nell'acrostico che ho chiesto di fare, in cui associare alle lettere del suo nome elementi che riguardassero la propria vita. Ne emerge la sua quotidianità, fatta di oggetti e gesti abituali, una quotidianità legata al lavoro intorno al cibo... Torta, tavolo, tartufo, tovaglia... Ananas... Norcina... Vino... Europa... Intelligenza... Rucola, ragù, richiedere. Ma c'è anche l'Europa, l'intelligenza, l'elettronica...

Era necessario per fare resoconti di esperienze che si apprendesse l'uso di un lessico funzionale alla comprensione ed all'espressione delle dimensioni dello spazio, del tempo e della durata. Ho proposto la ricerca di immagini di azioni e gesti per declinare i verbi di movimento (andare, correre, partire, venire, arrivare, tornare, ritornare, passare...) e di correlarvi preposizioni, termini topologici, avverbi di luogo. E così pure è stato fatto per i verbi stanziali: abitare, stare, essere. Quest'ultimo con tutte le sue mille sfaccettature relative a qualità dell'identità e del risiedere e collocarsi nello spazio: sono a... sono in...sono di..., sono cittadino, sono un abitante...sono...

I verbi stanziali si rendono funzionali a nominare indirizzi, zone, città ed elementi che connotano tali luoghi, per fargli acquisire il codice di rappresentazione linguistica della spazio in italiano.

I verbi di movimento li ho declinati e rappresentati sia nella dimensione spaziale che nella dimensione temporale.

Il racconto di abitudini quotidiane ha aiutato a costruire i paesaggi del qui e ora; la giornata, il lavoro, la scuola. Cosa è cambiato? Cose nuove, gesti e azioni che non si fanno più perché è cambiato il contesto, il clima, lo spazio domestico, il contesto "culturale". Siamo entrati nella dimensione tempo, con il lessico legato a mesi, giorni, parti della giornata, ore. Le stagioni hanno portato elementi per identificare passaggi di tempo che non sono definibili con i nostri modelli e quindi nominalizzabili con le nostre parole. Lì abbiamo scoperto l'intraducibile, ma allo stesso tempo la specificità di differenze che ci contraddistinguono. Se dico gennaio Elias, studente etiope nato in gennaio, non vede il "mio" gennaio freddo e grigio. Il suo gennaio è mite, quasi piacevolmente caldo, verde, colorato. Ecco un "inciampo" che ci ha consentito di sperimentare un re-incontro con un'immagine scontata per ciascuno di noi nella nostra lingua madre.

Abbiamo lavorato con i verbi di cambiamento: nascere, morire, invecchiare, maturare, crescere..., parole per raccontare un altro genere di movimento che ci riguarda universalmente tutti e che hanno poi consentito di raccontare passaggi relativi alla propria formazione ed

educazione.

Il lavoro sui paesaggi della quotidianità è quello da cui ho ricavato più elementi interessanti. Sono emerse infatti vere e proprie visioni del mondo espresse con un lessico pertinente, inaspettato, fatto di parole a cui ciascuno/a vivendo la città e attraversandola quotidianamente gli ha attribuito valore e senso non banali. Ho chiesto di visualizzare nello spazio se stessi all'uscita di casa tutte le mattine.... Immaginare di camminare ad occhi chiusi visualizzando il percorso, andando dove portano i piedi. Cosa vedi? Cosa incontri uscendo da casa tutti i giorni? Ognuno/a visualizza il proprio percorso abitudinario, ritrova cose, odori, rumori ecc.

Poi ho chiesto:

1. di scrivere un elenco di tutto ciò che si è visto senza un ordine preciso;
2. di rileggerlo, selezionando ed evidenziando le cose che mancherebbero se non ci fossero;
3. di disegnare in una mappa individuale il percorso;
4. di nominare a voce le cose che si vedono uscendo di casa (un albero, un ponte, un muro, una macchina, un balcone, una finestra, un negozio...)

Ne ho approfittato per nominare e fissare i termini topologici: di fronte, di spalle, davanti, dietro, a destra a sinistra, di lato, di fianco. In alto, in basso...E quali sono i luoghi amati che mancherebbero se si andasse via? Chiedo di fissare nella memoria queste immagini e raffigurarle in una sorta di cartolina. Metto a disposizione strumenti per disegnare, colorare, dipingere... le mappe individuali e le "fotografie" vengono poi riportate e messe in comune per costruire una mappa collettiva. Un lavoro complesso che ha visto accostare oltre alle immagini anche i diversi processi cognitivi, i tanti modi di vedere lo spazio urbano, e i vocabolari, che ho scoperto essere ricchissimi. Poi siamo passati alle scritture. Indra, srilankese, residente a Roma da più di 10 anni, è una donna dotata di grande gentilezza e garbo, vede il buono in ogni cosa. "La mia zona ha nome Statuario. È una bella zona. La mia casa è lì. Mi piace molto perché è tranquilla. La gente è molto gentile, molto calma. Nella mia zona c'è un parco dove c'è casa mia. Vado un po' avanti, c'è uno spazio rotondo, lì c'è una panchina per gli anziani e anche una parte per far giocare i bambini (questa è la sua cartolina)".

Elias, giovanissimo bangladesese, inquieto, ma estroverso e sempre sorridente scrive: "Nella mia zona io guardo tante cose, vedo il supermercato, vedo il parco, tante persone, tanti alberi. Vedo giocare i bambini a calcio, mi piace tanto. Poi vedo macchine, la farmacia, il mercato. Vedo tante cose belle nella mia zona. ... tutte importanti per vivere. .... Mi piace il mare che non è lontano da qui. Quando sono triste voglio stare vicino al mare perché l'aria è pulita. Vado con l'autobus a Termini, prendo la metro, scendo a Piramide, poi prendo un treno (la sua cartolina è il mare) e vado a Ostia. Vicino al mare sto tranquillo a posto, sono felice. Così è la mia vita in Italia. GRAZIE Italia !!!

L'esperienza di quotidiana frequentazione di persone che hanno varcato confini, con la forza della loro stessa vita direi, mi porta a rivedere la "Geografia" che ho nella testa, e quanto sia distorto e parziale questo disegno del pianeta diviso in nazioni, nelle quali ciascun essere umano sta, lì nel suo Paese, nella sua casa, con la sua famiglia, con le sue cose, la sua lingua, i suoi riti, il suo dio. Tutto ciò lascia un segno, un'eco che ti percorre il corpo per tutta la vita, ma ci può essere anche un altrove dove accadrà la medesima cosa, un luogo dove ascolterai, e non sempre nella stessa lingua, le parole, le storie, le canzoni di persone con cui condividerai amicizia, affetti, proprio come ho visto accadere in classe. Aver letto, scritto e pronunciato in altri luoghi, quotidianamente, nomi, insegne, etichette, simboli, e aver studiato, scelto, capito, scartato, dimenticato...aver conosciuto e visto sparire, in qualche caso per sempre, persone amate, percorsi quotidiani, codici e lessico. Tutto questo fa linguaggio, fa immagini e costruisce memoria ed esperienza di appaesamento culturale. Non è solo la terra dove nasci che ti radica a qualcosa.

Sono molto cambiata lavorando in questo contesto, sono forse più sola e con un senso molto relativo di appartenenza a, di cui si fa propaganda, se così si può dire. Sicuramente non sono stata formata per svolgere il mio lavoro così come l'ho raccontato in questo scritto dall'amministrazione di questo Stato. Credo che mi si "pensi" più semplicemente nel ruolo di docente che insegna formule e funzioni linguistiche italiane e rilascia attestati di livello A2. Ho imparato invece che bisogna fidarsi delle tante potenzialità presenti nelle lingue, e non "livellarle", che bisogna farsi condurre dai parlanti di lingue madri diverse. Sì, non portare, ma farsi portare, da chi ti pone di fronte alla sfida di affrontare l'inesprimibile. Ho imparato che le "radici" che fanno cittadini compiuti sono in ogni tempo e in ogni luogo sempre nuove. Solo se costruisci buone relazioni tutto questo avviene, e se ti disponi oltre la burocrazia a rinnovarle le radici.

Faccio parte da molti anni del Movimento di Cooperazione Educativa, un'associazione riconosciuta dal MIUR, fondata negli anni cinquanta da maestri di scuola pubblica che si ispiravano alla pedagogia popolare del maestro francese Celestin Freinet. In uno dei gruppi cooperativi operiamo per la ricerca dei più efficaci percorsi per l'educazione linguistica da praticare, in cui sia favorito e sostenuto lo scambio di doni culturali. La Lingua attraversa tutte le discipline; tutti i docenti e gli educatori dovrebbero rendersi conto della funzione significativa che riveste in questa epoca di plurilinguismo, di mutazioni culturali profonde, di crisi dei sistemi democratici. Abbiamo stilato un documento, "Educare alla parola. Per coltivare umanità e costruire cultura. Manifesto per una educazione linguistica democratica" (<http://www.mce-fimem.it/ricerca-didattica-mce/gruppo-lingua/>), che stiamo diffondendo in tutti quei contesti in cui si riflette sulle potenti risorse "educative" della Lingua, delle Lingue, non solo a scuola. Ci auguriamo possa essere sottoscritto anche dai lettori di questa rivista.



## International Conference on: MOOCs, language learning and mobility

Venue: Open University - Milton Keynes (UK)

### Programme

Day 1: Friday 25 October 2019

10,00 – 11,00	<b>Registration:</b> Walton Hall Campus, Library, Ground Floor	
11,00 – 11,30	<b>Welcome to the Conference:</b> Walton Hall Campus, Library Seminar Room 4	
11,30 – 13,00	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 4	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 6
11,30 – 12,00	<b>Ingénieur pédagogique : quel rôle dans la création de capsules vidéos pour un MOOC de Français sur Objectifs Universitaires?</b> <i>Doryce Corny, Université de Grenoble Alpes (France)</i>	<b>An Assessment Instrument for LMOOC-embedded Blended Language Learning Module.</b> <i>Xinying Zhang,</i> The Open University (United Kingdom)
12,00 – 12,30	<b>From a Spanish language MOOC to the development of OERs: Challenges</b> <i>María Tabuena-Cuevas and Teresa del Olmo Ibáñez,</i> University of Alicante (Spain)	<b>Entre transversalité et massivité, comment définir les contenus d'un MOOC en FOU?</b> <i>Catherine Carras and Anne-Cécile Perret,</i> Université de Grenoble Alpes (France)
12,30 – 13,00	<b>Transformación de un MOOC en objeto de aprendizaje: rutas literarias para aprender español a través de Google Earth™</b> <i>Isabel M.ª Gómez Trigueros, José Rovira Collado and Mónica Ruiz Bañuls,</i> University of Alicante (Spain)	<b>The Brave New World and the Education In It</b> <i>Rabia Garib</i> ToffeeTV.com
13,00 – 13,45	<b>Lunch:</b> Waltonall Hall Campus, Library, The Park	
13,45 – 15,15	<b>Paralell Sessions:</b> Library, Seminar Room 4	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 6
13,45 – 14,15	<b>Pluralities in Brazilian Portuguese: debating the challenges of language MOOCs design to foster oral interactions and critical thinking</b> <i>Cláudia Hilsdorf Rocha,</i> University of Campinas (Brazil)	<b>Boosting learner motivation in a beginners Spanish/FL MOOC</b> <i>Ana Gimeno and Cristina Navarro,</i> Universidad Politécnica de Valencia (Spain)
14,15 – 14,45	<b>Speaking Practice on LMOOCs</b> <i>Zsuzsanna Bárkányi,</i> The Open University (United Kingdom)	<b>Creación de cursos online de español: un caso de sinergia entre profesores y alumnos de Máster</b> <i>Olvido Elena Andújar Molina and Juan Redondo Justo,</i> Universidad Camilo José Cela (Spain)
14,45 – 15,15	<b>Tandem MOOC: integrating eTandem into LMOOCs</b> <i>Christine Appel and Joan-Tomàs Pujolà,</i> Universitat Oberta de Catalunya (Spain)	<b>ELEMA: cómo enseñar español de forma online a mujeres en situación de vulnerabilidad</b> <i>Juan Redondo Justo and Olvido Elena Andújar Molina,</i> Universidad Camilo José Cela (Spain)
15,15 – 15,45	<b>Coffee Break:</b> Library, The Park	
15,45 – 17,00	<b>Keynote:</b> Library Seminar Room 4 <b>MOOCs and Language Learning: is Openness the Key?</b> <i>Anna Comas Quinn,</i> The Open University (United Kingdom)	
19 h onwards	<b>Conference Dinner</b>	

## Day 2: Saturday, 26 October 2019

09,00 – 9,30	<b>Registration:</b> Library, Ground Floor	
09,30 – 11,30	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 4	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 6
09,30 – 10,00	<b>Quelques pistes pour pallier les limites des LMOOC: approche systémique</b> <i>François Mangenot,</i> Université de Grenoble Alpes (France)	<b>The Effects of a Mooc in English Grammar as a Remediating Tool for Falling behind first-year Thai Nursing Students Learning English</b> <i>Napat Jitpaisarnwtana and amish Chalmers,</i> University of Oxford (United Kingdom)
10,00 – 10,30	<b>Seis años de XarxaMOOC. Del primer MOOC lingüístico en catalán al aprovechamiento de sus contenidos audiovisuales como OER</b> <i>José Rovira Collado and Natasha Leal Rivas,</i> University of Alicante (Spain)	<b>Teaching writing through LMOOCs, an experimental approach in English as a second/foreign language</b> <i>Rubén Chacón-Beltrán and Raymond Echitchi,</i> UNED and UCAM (Spain)
10,30 – 11,00	<b>An Open Course for Spanish Language and Culture - Lesson Learnt</b> <i>Cecilia Goría, Eduardo Guevara, Manuel Lagares and Rocío Martínez Espada,</i> University of Nottingham (United Kingdom)	<b>Understanding the design of MOOCs for ESL learners: language as an enabler or barrier to learning</b> <i>Francisco Iniesto,</i> The Open University (United Kingdom)
11,00 – 11,30	<b>Current Trend of Massive Open Online Language Courses (MOOLCs) in Southeast Asia</b> <i>Fauzy Rahman Kosasih,</i> Universitas Terbuka (Indonesia)	<b>The impact of linguistic landscapes in MOOCs</b> <i>Serpil Meri Yilan,</i> AICU (Turkey)
11,30 – 12,00	<b>Coffee break:</b> Library, The Park	
12,00 – 13,00	<b>Discussion Panel:</b> Language MOOCs – Attainments and challenges. Library, Seminar Room 4	
13,00 – 13,45	<b>Lunch:</b> Library, The Park	
13,45 – 15,15	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 4	<b>Parallel Sessions:</b> Library, Seminar Room 6
13,45 – 14,15	<b>Investigating language learning in LMOOCs and SPOCs</b> <i>Christelle Hoppe,</i> Université de Nantes (France)	<b>The ripple effect: a case study of how teachers use EMI for Academics MOOC in professional development</b> <i>Kate Borthwick,</i> University of Southampton (United Kingdom)
14,15 – 14,45	<b>LMOOC et autonomisation dans une formation universitaire: le discours des apprenants</b> <i>Dora Loizidou,</i> Université de Chypre (Chypre)	<b>Empowering language teachers on their terms: providing a flexible continuous professional development opportunity through a language assessment MOOC</b> <i>Carolyn Westbrook and Richard Spiby,</i> British Council (United Kingdom)
14,45 – 15,15	<b>Challenges and Opportunities of Using MOOCs to Promote Self- regulated Language Learning</b> <i>Bárbara Conde,</i> The Open University (United Kingdom)	<b>A distributed flipped blend for English teacher education: BMELTET (Blending MOOCs for English Language Teacher Education with Telecollaboration)</b> <i>Marina Orsini-Jones,</i> University of Coventry (United Kingdom)
15,15 – 15,45	<b>Coffee break:</b> Library, The Park	
15,45 – 16,15	<b>Rapporteurs session:</b> Library, Seminar Room 4	
16,15 – 16,30	<b>Conference closure:</b> Library, Seminar Room 4	

[More details on www.mooc2move.eu/events.php](http://www.mooc2move.eu/events.php)

## Imparare una lingua con le canzoni ed il karaoke

Il plurilinguismo in Europa è una realtà, ma è necessario un maggiore impegno per realizzare una vera integrazione linguistica e culturale tra i cittadini europei e non. A tal fine la Commissione Europea fornisce supporto finanziario ai progetti più innovativi ed interessanti che promuovano la diversità linguistica e culturale e incoraggino l'apprendimento delle lingue straniere in Europa.

Un metodo piacevole per apprendere una lingua è quello che ricorre all'uso delle canzoni e, data la validità di tale metodo, la Commissione Europea ha finanziato tre progetti Grundtvig Learning Partnership: "Languages and Integration through Singing" (LIS), dedicato alle lingue italiana, romena e russa, "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) relativo al Francese e Spagnolo e "Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) dedicato al Portoghese.

Alla base di questi progetti, elaborati e coordinati dalla Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE) e realizzati dal 2009 al 2013 da un partenariato transnazionale comprendente oltre la FENICE, sette istituzioni di Bulgaria, Portogallo, Romania, Slovacchia e Spagna, c'è l'idea - non solo didattica ma anche metodologica - di abbinare l'uso di un approccio musicale (che si è dimostrato particolarmente utile per una rapida creazione di abilità comunicative in una lingua straniera) con l'uso di nuove tecnologie basate sulle ICT (Internet, Youtube, karaoke e la lavagna interattiva multimediale). Questo insieme integrato contribuisce non solo a migliorare l'ascolto e la pronuncia ma anche a fornire una migliore conoscenza degli aspetti interculturali attraverso i video. Esso ha dimostrato la sua efficacia per una rapida acquisizione di abilità comunicative negli studenti di lingue straniere e anche nel caso di uno studio autonomo.

Le canzoni scelte come strumento didattico hanno un testo linguistico o poetico spesso più importante della melodia che diventa lo strumento migliore per comunicare emozioni e che viene sviluppato nei materiali didattici anche per i riferimenti socio-culturali presenti.

Il portale web [www.languagesbysongs.eu](http://www.languagesbysongs.eu), creato dal partenariato conteneva sei anni fa oltre 90 unità didattiche, sperimentate da oltre cento docenti di dodici paesi (BG, BR, ES, FR, IT, LT, MD, RO, SK, SV, UK e USA) al fine di verificarne l'idoneità e l'efficacia. Ora le unità didattiche presenti sul sito sono diventate **149** per altrettante canzoni, grazie al contributo volontario di numerosi docenti di lingua. Tra queste, le unità didattiche su canzoni italiane sono 44.

### Il contenuto del portale web

I destinatari del materiale didattico sono i docenti di Italiano, Francese, Spagnolo, Portoghese, Romeno e Russo come lingua straniera, gli allievi che desiderano fare una ulteriore pratica a casa e, infine, coloro che, autonomamente, studiano una delle suddette lingue.

Le competenze linguistiche richieste come prerequisito sono a livello almeno A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo (QCER). I livelli linguistici sui quali il progetto si concentra sono compresi tra A2 e B1/B2

Nella pagina "Karaoke ed esercizi" del sito web, in sette lingue (IT/FR/ES/PT/RO/RU più EN), sono stati inseriti per ciascuna canzone il testo, un video, un karaoke, un foglio di lavoro ed, infine, un foglio risposte finalizzato ad una autovalutazione da parte degli allievi. Il foglio di lavoro, oltre gli esercizi di apprendimento della lingua, contiene informazioni relative alla storia, cultura e costumi del paese di cui si studia la lingua, glossari, contenuti grammaticali, ed esercizi orali con uso del karaoke.

Il sito, con accesso libero e gratuito, è stato mantenuto attivo dalla FENICE dopo il termine del progetto (2013). Non è senza significato il fatto che, al 01/10/19, abbia ricevuto **48.758** visite da abitanti di 153 paesi e che al progetto sia stato assegnato dalla Agenzia LLP - Italia il titolo "**Star Project**", un premio riconosciuto dalla Commissione Europea, che sottolinea l'ottima qualità delle attività svolte durante tutta la fase del lavoro svolto.

Il riquadro seguente, con il numero di visite del sito dei primi dieci paesi, dà un'idea della sua ampia diffusione ed utilità.

Paesi	N° Visite
Italia	16.138
Romania	9.176
Spagna	3.594
Slovacchia	2.620
Bulgaria	1.775
USA	1.630
Francia	1.375
Portogallo	1.344
Germania	1.245
Regno Unito	1.158

Per fornire ai docenti di lingua ulteriori strumenti è necessario incrementare il numero delle unità di apprendimento basate su canzoni. Pertanto i docenti di una lingua neolatina come LS o L2 sono invitati a creare, con i criteri indicati nel sito, una o più unità basate su canzoni di cui avranno precedentemente trovato su YouTube un video ed un karaoke. Il materiale didattico deve essere inviato in allegato ad un messaggio di posta elettronica all'indirizzo [info@fenice-eu.org](mailto:info@fenice-eu.org). I nominativi dei docenti autori delle unità didattiche saranno aggiunti nell'elenco di quelli già presenti sul sito. La pubblicazione dei materiali sul sito web con il nome dell'autore potrà essere utile in particolare ai colleghi interessati ad arricchire il loro curriculum.

**Giampiero de Cristofaro**

# La valutazione tra controllo e sviluppo

In quello straordinario affresco del sistema scolastico statunitense intitolato *The Death and Life of the Great American School System* (2010, Basic Books), Diane Ravitch descrive vividamente come la combinazione di due fenomeni – l'introduzione del testing per valutare, e premiare, l'efficacia di scuole e docenti, e il rafforzamento di meccanismi di scelta degli istituti da parte delle famiglie – abbia effetti devastanti sulla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Tra i tanti esempi presenti nel testo, uno dei più significativi è senza dubbio quello che riguarda il distretto scolastico di Atlanta, in Georgia. Si tratta di un distretto che negli anni precedenti si era guadagnato gli onori delle cronache – e non solo quelli, visti i meccanismi premiali alla base del sistema di accountability educativa vigente nello Stato – per gli stupefacenti miglioramenti manifestati, di anno in anno, da studentesse e studenti nei test. Finché, in seguito ad alcune denunce, un'inchiesta governativa accerta come la crescita nel rendimento ai test fatta registrare dalla popolazione studentesca sia stata ottenuta per mezzo di imbrogli e di intimidazioni (emergono come prassi consolidate l'umiliazione e la minaccia di pesanti ripercussioni per i soggetti "inadempienti") esercitate a cascata da sovrintendenti su dirigenti, da dirigenti su docenti e, ovviamente, da docenti su studentesse e studenti. Il tutto, allo scopo di raggiungere e superare gli standard di rendimento imposti alle scuole a livello statale.

## La valutazione come controllo

L'esempio riportato evidenzia alcune tendenze che, seppur in diversa forma e intensità, sono riscontrabili anche in altri contesti, compreso il nostro, e che anche qui da noi producono effetti deleteri. Tali tendenze sono legate a un certo modo di concepire la valutazione e, conseguentemente, di strutturare determinate politiche educative. Per comprenderle, è utile partire dalla recente polemica sui "licei classisti", innescata dalla pubblicazione di *Rapporti di Autovalutazione (Rav)*. Con il Rav, le scuole rendono noto, tra le altre cose, il loro posizionamento rispetto a esiti di rendimento, come i risultati alle prove Invalsi. L'associazione, presente nei Rav pubblicati da alcuni "licei storici", tra la qualità di apprendimento e insegnamento e la scarsa presenza di stranieri e disabili, ha suscitato polemiche e accuse di classismo, abilismo e discriminazione su base etnica. La scelta di mostrare con orgoglio un quadro omogeneo della popolazione studentesca è un atto che esplicita e dà salienza, e dunque forza, a un fenomeno già presente, ovvero quello della "segregazione scolastica", intesa come tendenza a raggruppare negli stessi istituti studentesse e studenti con le stesse caratteristiche (livelli cognitivi in ingresso, appartenenza etnica, provenienza sociale, abilità). Si tratta di un fenomeno che raggiunge nella scuola secondaria di secondo grado la sua massima intensità: nell'a.s. 2017/18, solo il 23,8%

delle studentesse e studenti con disabilità frequenta il liceo, a fronte del 47,8% di liceali sul totale della popolazione studentesca del secondo ciclo d'istruzione. D'altro canto, il Rav è un tassello fondamentale dell'accountability educativa italiana, ovvero di quel complesso dispositivo valutativo che, tra le altre cose, dovrebbe consentire alle famiglie di studentesse e studenti di scegliere in maniera informata la scuola più adatta. Da questo punto di vista, il Rav non è più solo uno strumento di valutazione, ma è il biglietto da visita con cui la scuola si presenta sul mercato allo scopo attrarre iscrizioni, ed è utile presentarsi con un punteggio soddisfacente ai test Invalsi e con una popolazione in possesso di determinate caratteristiche. Gli istituti ben sanno che il punteggio ottenuto dalla propria popolazione studentesca alle prove Invalsi è considerato da alcune famiglie, sia pure a torto, un indicatore fondamentale per valutare la qualità scolastica. A torto, perché la letteratura scientifica sull'argomento esclude da decenni (basta osservare i lavori di Jaap Scheerens) la possibilità di stabilire in maniera tanto rozza nessi causali tra qualità dell'insegnamento e risultati delle prove, dato che, in assenza di osservazione e descrizione delle prassi didattiche e dei processi educativi, il fattore che spiega maggiormente le differenze nei rendimenti di studentesse e studenti è il loro retroterra sociale, economico e culturale. Ma la ricerca scientifica è impegnativa e si esprime in termini probabilistici mentre, al contrario, i risultati alle prove o le classifiche Eduscopio si presentano come verità rivelate e finiscono col conferire alle chiacchiere da bar, che da sempre caratterizzano i discorsi sulle "buone scuole", il crisma dell'evidenza oggettiva, rafforzando meccanismi di segregazione. Quel che ne risulta è una spirale di disuguaglianza, un circolo vizioso che polarizza ulteriormente realtà che già non brillano per equità.

Come suggerisce un'indagine condotta a Milano (Pacchi, Ranci, *White flight a Milano*, FrancoAngeli, 2017), questo approccio inizia a far danni precocemente: nel capoluogo lombardo già nelle scuole primarie e secondarie di primo grado la segregazione scolastica è più forte di quella territoriale. La tendenza delle famiglie delle fasce medio-alte a selezionare le scuole "migliori" fa sì che in molte realtà le scuole siano più omogenee, dal punto di vista socioeconomico ed etnico, del territorio nel quale sono inserite. D'altro canto, analisi dei dati condotte dall'Invalsi (Working Paper n. 25/2015) segnalano non solo la presenza della segregazione scolastica già nel primo ciclo d'istruzione, ma anche la sua associazione con un rendimento negativo alle prove, in particolare per la popolazione con un basso livello socioeconomico.

L'idea che la qualità di una scuola possa essere giudicata in base a indicatori come i risultati a test (prove Invalsi) o al rendimento di studentesse e studenti nel



corso della successiva carriera universitaria (Eduscopio), e che tali indicatori vadano pubblicamente diffusi, rientra in una particolare visione della valutazione educativa e, più in generale, del rapporto tra scuola e società (d'altro canto, la valutazione è sempre una questione di valori, anche quando nascondiamo tali valori a noi stessi o ad altri). Secondo tale visione, la libera concorrenza tra scuole costituisce una spinta al miglioramento. Tale concorrenza è ovviamente legata a un mercato educativo in cui l'offerta è rappresentata dagli istituti e l'utenza dalle famiglie.

In questa dinamica, la valutazione di scuole e docenti si fa accountability, ovvero rendicontazione volta al controllo della qualità. Sono noti gli elementi che caratterizzeranno i sistemi di accountability educativa: l'assunzione del mercato come paradigma, la presenza di meccanismi in grado di garantire trasparenza al servizio erogato, l'accertamento della qualità di tale servizio e la conseguente assegnazione di riconoscimenti o sanzioni (cfr., tra gli altri, i lavori di Glass, Kirst, e Harris e Herington). Non ci sono evidenze positive di miglioramento nei sistemi educativi improntati a tale concezione e, anzi, ne abbiamo di segno opposto: alla segregazione si sommano la tendenza a imbrogliare alle prove, a selezionare soggetti migliori per non sfigurare, a ridurre l'insegnamento ad addestramento ai test.

### **La valutazione come sviluppo**

La valutazione come controllo, impostasi nel corso dell'ultimo quarto di secolo come funzione complementare rispetto all'autonomia scolastica (e universitaria: si pensi al sistema Ava e alle prove Teco), esercita un'egemonia che la pedagogia fatica a contrastare. Tuttavia, da decenni la riflessione pedagogicamente fondata sulla questione sviluppa teorie e suggerisce prassi che vanno nella direzione opposta, favorendo efficacia e inclusione. In particolare, come altrove suggerito (*Inclusione e culture valutative*. In *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Pensa, 2018), per evidenziare i rapporti tra valutazione e inclusione è utile partire dalle tre caratteristiche che definiscono una appropriata valutazione educativa nei termini di giudizio di valore (prima caratteristica), emesso sulla distanza che intercorre tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata (seconda caratteristica) e finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale divario (terza caratteristica).

La prima caratteristica statuisce la natura soggettiva di ogni valutazione: da questo punto di vista, la locuzione "valutazione oggettiva" non solo è scientificamente infondata, ma è anche ingannevole, perché cela l'incidenza della soggettività nella formulazione dei giudizi e nella scelta di mezzi e criteri per accertare lo scarto tra le nostre aspettative e la realtà. Tuttavia la soggettività non si riduce necessariamente ad arbitrarità: la valutazione è un potere che spesso è gestito autocraticamente, ma funziona solo quando prevede il coinvolgimento attivo dei soggetti e dei contesti valutati.

La seconda caratteristica evidenzia come ogni appropriata valutazione educativa si basi su quella che,

in senso lato, possiamo definire misurazione, ovvero l'accertamento dello scarto tra quel che ci aspettiamo – per esempio: "a questo punto del corso la mia classe dovrebbe conoscere questi argomenti" – e lo stato dell'arte – per rimanere nell'esempio: "interrogò, o somministro test, per verificare fino a che punto la classe è preparata". La misurazione è in posizione intermedia, tra due giudizi di valore: restando nell'esempio, il primo giudizio è relativo alla scelta delle modalità con cui accertare la preparazione di studentesse e studenti, il secondo si riferisce all'adeguatezza di tale preparazione rispetto agli obiettivi. E se è vero che questa fase può prevedere il ricorso all'oggettività – come nel caso dei test – non bisogna dimenticare che tale "oggettività" è comunque frutto di scelte soggettive – argomenti, domande, modalità di somministrazione – e che, dunque, i dati raccolti vanno sempre ricondotti alle preferenze, alle ipotesi e ai valori che hanno reso possibile la loro rilevazione.

La terza caratteristica, infine, definisce il perché della valutazione: la riduzione della distanza tra realtà attesa e percepita. Questo significa che l'efficacia di una valutazione dipende da come verranno impiegate le informazioni raccolte nel corso del processo valutativo.

Dal punto di vista delle prassi valutative, quel che sappiamo è che sono scarsamente motivanti ed efficaci valutazioni aventi finalità premiali o punitive, gestite totalmente dall'alto, che scoraggiano la cooperazione puntando su dinamiche competitive, incentrano il giudizio sul confronto con le prestazioni altrui, privilegiano una ristretta gamma di esiti e di modalità di accertamento, stigmatizzano l'errore. Al contrario, prassi valutative efficaci e inclusive (cfr. Aquario, *Valutare senza escludere*, Junior, 2015) sono finalizzate alla soluzione di problemi percepiti come significativi, incentrano i loro giudizi sul posizionamento di soggetti e contesti all'interno di percorsi di sviluppo, esplicitano chiaramente obiettivi intermedi e, soprattutto, valorizzano gli errori e riconoscono le differenze senza ricondurle a deficit.

### **Per concludere**

Sappiamo che per perseguire sviluppo e inclusione è necessario incentrarsi sulla rimodulazione complessiva di processi e ambienti, non sul mero recupero di un gap definito in termini di distanza da prestazioni altrui. Come ricorda Dunn, nel narrative assessment, chi insegna produce narrazioni dei progressi evidenziati da studentesse e studenti, e così facendo osserva chi apprende, non la disabilità. Tanto la valutazione degli apprendimenti quanto quella di scuole e docenti sono processi che funzionano se non si prefiggono altro scopo che quello di fornire informazioni utili ad affrontare problemi, non a classificare soggetti e istituzioni.

Nondimeno, la robusta evidenza empirica sull'impiego della valutazione come strategia educativa efficace e inclusiva cozza con la cultura della valutazione egemone, concepita come accountability e finalizzata al controllo e alla competizione, che scoraggia l'adozione di prassi valutative inclusive.

**Cristiano Corsini**

Dip.di Scienze della Formazione Università Roma Tre

# La riforma dei professionali: una occasione persa?

Secondo gli ultimi dati diffusi dal MIUR a fine giugno 2019, lo stato di salute degli istituti professionali è preoccupante. Mentre il percorso liceale continua ad essere preferito dagli studenti, con una percentuale pari al 54,6% di iscritti, i professionali registrano un misero 14%. Se si analizzano poi i dati a partire dall'anno scolastico 2015/2016 si evince come il trend sia nettamente negativo: si passa infatti dal 18.6% del 2015 al 14% attuale; una linea di flessione che continua a non fermarsi.

Per cercare di porre un freno a questa discesa vertiginosa, e per dare una nuova identità agli istituti professionali, molto spesso "doppioni" mal riusciti di istituti tecnici, il decreto 61 del 2017 vara una riforma che ha trovato piena applicazione durante l'anno scolastico appena trascorso (il 2018/2019).

Come ogni riforma si è registrata una forte discrasia tra quello che quest'ultima prevedeva in teoria e quello che poi si è riuscito a realizzare pragmaticamente, ragion per cui si analizzerà il risultato pratico della riforma facendo prima una breve sintesi teorica delle varie novità previste dalla riforma, e poi si riporterà l'esperienza concreta di chi ha vissuto sulla propria pelle durante lo scorso anno scolastico gli aspetti nuovi e a tratti controversi della riforma.

## La riforma dei professionali: teoria

La riforma parte da un assunto fondamentale: assicurare la specificità istituzionale, organizzativa e funzionale dei percorsi di IP rispetto agli istituti tecnici e alla Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) realizzata da strutture formative accreditate dalle Regioni. Negli ultimi anni, soprattutto nel settore industriale, gli istituti professionali, proprio per cercare di tamponare la carenza di iscritti di cui sopra, si sono trovati a "rincorrere" nell'assetto didattico e organizzativo gli IT con risultati però controproducenti. Per cercare dunque di delineare una nuova identità del tutto differente non solo dagli istituti tecnici ma da tutti gli altri istituti, la riforma prevede un nuovo approccio didattico/educativo che si può sintetizzare in tre punti essenziali:

a) Favorire l'integrazione tra contesti di apprendimento formali e non formali, valorizzando la dimensione culturale ed educativa del "sistema lavoro" come base per ritrovare anche l'identità dell'istruzione professionale come scuole dell'innovazione e del lavoro.

b) Promuovere l'attivazione e l'"ingaggio" diretto degli studenti stessi visti come risorsa, bene collettivo del paese e del territorio, in quanto portatori di talenti e di energie da mobilitare e far crescere per se stessi e per la comunità, attraverso un nuovo patto educativo.

c) Assumere una prospettiva pienamente «co-educativa» da parte del team dei docenti.

Per realizzare questi assunti, per rendere cioè pratico quello che la riforma prevede, ossia l'istituto professionale come centro di ricerca permanente dal punto di vista didattico per far emergere anche le competenze non formali dei discenti, la riforma prevede per il biennio 264 ore per la personalizzazione degli apprendimenti, lasciando ampia autonomia nella scelta delle discipline da poter impiegare (principalmente quelle di indirizzo, a scapito per esempio, dell'asse linguistico che "perde" un'ora di storia al biennio. Ridurre la storia a una sola ora settimanale a vantaggio di discipline professionali al biennio, quando devono ancora gettarsi le basi per una futura figura professionale che il mondo del lavoro oggi richiede quanto più eterogenea possibile è un reale vantaggio per i futuri scolari?) e innovando la programmazione di tutte le discipline. Se infatti si è abituati a programmare per singola disciplina, la riforma invece prevede una programmazione per assi culturali (scompare, ad esempio, la programmazione di lingua e letteratura italiana a favore della programmazione dell'asse linguistico con inglese e francese) con competenze comuni all'asse e non alla singola disciplina. I programmi dunque oltre che delineare delle competenze in comune tra più discipline devono svolgersi attraverso unità didattiche e non più per singoli argomenti, allo scopo di favorire la flessibilità interdisciplinare, il lavoro di équipe didattica e la ricerca di competenze quanto più condivise.

L'altra grande novità della riforma è la redazione del *Progetto Formativo Individuale* (P.F.I.) per ciascun alunno. Quest'ultimo è redatto dal Consiglio di Classe entro il 31 gennaio del primo anno ed è aggiornato durante l'intero percorso scolastico. Tiene conto dei saperi e delle competenze acquisite dallo studente, anche in modo informale, e si fonda sul «bilancio personale». Ha il fine di motivare e orientare gli studenti nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo ed integra il *Profilo educativo, culturale e professionale* (P.E.Cu.P) dell'indirizzo di studio. Gli studenti partecipano alla sua attuazione e i docenti tutor hanno funzioni di supporto e guida agli studenti.

Il P.F.I. è una sorta di carta d'identità scolastica di ogni singolo studente e deve contenere le sue attitudini allo studio, registrando per esempio il suo stile di apprendimento, le competenze formali e non, i suoi interessi. Tutto l'operato didattico dei docenti deve tener conto del P.F.I. che può essere modificato a secondo di come l'alunno proceda nel suo percorso scolastico.

Ultima grande novità riguarda la valutazione: il biennio è considerato unico, un blocco a sé stante, dunque alla fine del primo anno non si ha uno scrutinio finale ma uno scrutinio intermedio. Possono dunque verificarsi quattro casi:

1. Lo studente ha riportato una valutazione positiva in tutte le discipline di insegnamento, ha maturato le competenze previste e il P.F.I. non necessita di adeguamenti. In tale ipotesi lo studente è ammesso alla classe seconda e il P.F.I. è confermato.
2. Lo studente ha riportato valutazione positiva in tutte le discipline, ha maturato le competenze previste, ma il P.F.I. necessita di adeguamenti (ad esempio, in previsione di un cambio di indirizzo, della volontà di attuare un passaggio o di conseguire anche la qualifica leFP maturando crediti con lo strumento della personalizzazione, ecc.). In tal caso lo studente è ammesso alla classe successiva e il P.F.I. potrà essere modificato anche all'inizio dell'anno scolastico successivo.
3. Lo studente ha riportato una valutazione negativa in una o più discipline e/o non ha maturato tutte le competenze previste. In tal caso il Consiglio di classe delibera che lo studente è ammesso con revisione del P.F.I. alla classe successiva, prevedendo per tempo una o più attività finalizzate al proficuo proseguimento della carriera scolastica, fra cui:
  - a. partecipazione nell'anno scolastico successivo ad attività didattiche mirate al recupero delle carenze riscontrate (es. frequenza di attività didattiche nelle classi del primo anno e/o in gruppi omogenei);
  - b. partecipazione agli interventi didattici programmati ordinariamente dalla scuola durante i mesi estivi per il recupero delle carenze rilevate. Ove ne ricorrano le condizioni, il Consiglio di classe potrà adottare i necessari ulteriori adattamenti del P.F.I.
4. Lo studente ha riportato valutazioni negative e deficit nelle competenze attese tali da non poter ipotizzare il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento al termine del secondo anno, neanche a seguito della revisione del P.F.I. e/o di un miglioramento dell'impegno, della motivazione e dell'efficacia del processo di apprendimento. In tal caso lo studente è dichiarato non ammesso all'annualità successiva e il P.F.I. è rimodulato, prorogandolo di un anno. Nel P.F.I. saranno previste le opportune attività per l'eventuale ri-orientamento e la valorizzazione delle competenze comunque maturate. Tale ultima ipotesi di non ammissione ricorre anche nel caso in cui la votazione sul comportamento degli studenti, attribuita collegialmente dal Consiglio di classe, sia inferiore a sei decimi.

Riassumendo dunque i punti più innovativi della riforma sono: 1) Ampia libertà nel ripartimento delle ore

disciplinari 2) Programmazione per assi culturali e per UDA 3) PFI per ogni singolo alunno 4) Didattica laboratoriale e interdisciplinare 5) biennio unico con scrutinio intermedio alla fine di quest'ultimo. Vediamo come si è tradotta nella praxis quotidiana questa riforma.

### **La riforma dei professionali: pratica**

La riforma mette in campo un cambiamento copernicano nella storia della didattica italiana; è vero che oramai da molti anni si parla di didattica delle competenze (e il nuovo esame di stato rispecchia quest'ultima) ma è anche vero che molto spesso tale didattica è rimasta solo qualcosa di etereo, flautus voci. Con la programmazione per assi culturali, le UDA, il PFI e la didattica laboratoriale, invece, la didattica per competenze assume consistenza. Peccato però che se da un lato il Miur è stato coraggioso a imprimere questa svolta, dall'altro ha in pratica lasciato completamente sole le scuole professionali. Le linee guida (quanto mai essenziali in un anno di sperimentazione) non sono mai state pubblicate, nessun modello ufficiale per il PFI e per le programmazioni, solo nel mese di maggio (inoltrato) è arrivata la specifica su come svolgere lo scrutinio intermedio, nessun corso strutturato per spiegare bene la riforma, e laddove questi corsi si sono svolti, nemmeno i dipendenti del ministero hanno saputo chiarire i dubbi burocratici, didattici e organizzativi che una riforma così complessa prevede.

Alla fine della giostra si può senza dubbio affermare che (almeno per quanto riguarda il primo anno) questa riforma dei professionali è stata una occasione persa. Prima di apportare un cambio di prospettiva forse necessario agli istituti professionali era quanto meno auspicabile formare omogeneamente tutti i docenti, i quali da anni praticano una didattica opposta a quella della riforma e che provengono da percorsi di formazione differenti; prima di rendere effettiva la riforma, bisognava pubblicare le linee guida perché la sperimentazione va bene fino a un certo punto; senza modelli ufficiali, infatti, si crea una differenza naturale tra scuola e scuola e l'istruzione si diversifica in negativo.

L'auspicio è che il prossimo anno scolastico veda la pubblicazione delle linee guida e soprattutto dei corsi specifici per i docenti dei professionali; il rischio, tangibile ed evidente anche dai numeri degli iscritti dell'anno scolastico 2019/2020, è che senza un apparato formativo e culturale alle spalle la riforma diventi l'ennesima noia burocratica per un corpo docenti che di per sé è molto conservatore, soprattutto per quanto riguarda la didattica. Senza un'opera di informazione e formazione convinta da parte del Ministero la riforma non ha un'anima e si delinea solo come l'ennesima imposizione dell'alto non condivisa. Il risultato? Il trend negativo continuerà molto probabilmente a crescere nel corso dei prossimi anni.

**Riccardo Fiorenza**

docente di lettere, I.I.S. "Fortunato Fedele",  
Agira (EN)

# cos'è



**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](http://www.fenice-eu.org), [www.languagesbysongs.eu](http://www.languagesbysongs.eu), il periodico semestrale **Scuol@Europa**, una newsletter trilingue (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](https://www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice).

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

<b>ERASMUS+</b>	<b>Partenariati strategici KA2</b>	"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)
<b>LIFELONG LEARNING PROGRAMME</b>	<b>Comenius Multilateral</b>	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	<b>KA2 Languages</b>	"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
	<b>Grundtvig Partenariati di apprendimento</b>	"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 <b>Star Project 2012</b> "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) - <b>E-Quality Label 2009</b>
<b>SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ</b>	<b>Azioni Congiunte</b>	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
<b>SOCRATES</b>	<b>Attività di disseminazione</b>	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	<b>Lingua 2</b>	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	<b>Lingua 1</b>	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	<b>Grundtvig 2</b>	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
<b>LEONARDO</b>	<b>Progetti Pilota</b>	"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)