



Piano Trentino Trilingue
**VOCI DALLA SCUOLA
E DAL TERRITORIO**

a cura di Francesca Rapanà



IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto

Livia Ferrario

Antonio Schizzerotto

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione ottobre 2015

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-401-5

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



Piano Trentino Trilingue

VOCI DALLA SCUOLA E DAL TERRITORIO

a cura di Francesca Rapanà

Ottobre 2015

Il Profilo delle politiche educative per le lingue o *Language Education Policy Profile* è un format di auto-analisi proposto dal Consiglio d'Europa di Strasburgo, Unità delle Politiche linguistiche ai Paesi membri. Si tratta, in particolare, di un processo di auto-valutazione assistito da esperti, volto a rilevare le modalità di realizzazione della politica educativa per le lingue in una data nazione, ma anche regione, provincia o città. Non costituisce quindi una "valutazione esterna": l'ottica è di attivare un processo di riflessione, guidato da esperti designati dal Consiglio, da parte delle autorità locali e dei membri della società civile sulle azioni in atto e sulle possibili evoluzioni con riferimento al tema delle politiche linguistiche.

I Profili elaborati e validati sino ad oggi dal Consiglio d'Europa, organizzazione che include 47 stati membri di cui 28 dell'Unione Europea, riguardano circa una ventina di paesi (es. Austria, Irlanda, Lussemburgo, Norvegia), alcune regioni (es. Lombardia, Valle d'Aosta) o città (es. Sheffield) - link di riferimento del Consiglio d'Europa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp.

Assecondando questo spirito, con un conchiuso della Giunta provinciale proposto dal Presidente in data 16 marzo 2015 si è inteso affidare all'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa – IPRASE, con il coordinamento del Dipartimento della Conoscenza, il mandato di definire gli "Elementi per un profilo delle politiche linguistiche in provincia di Trento", in collaborazione con l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Ciò in coerenza con la particolare attenzione posta dall'Amministrazione provinciale sul tema del plurilinguismo e al fine di assicurare la miglior implementazione del recente PIANO TRENINO TRILINGUE, varato con Deliberazione della Giunta provinciale 29 novembre 2014 n. 2055.

L'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa ha indicato nella persona del prof. Jean-Claude Beacco, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, il consulente esperto di riferimento per coordinare l'intero processo di auto-valutazione, articolato nelle seguenti azioni:

- predisposizione di uno specifico “Rapporto provinciale”, a partire dalle indicazioni fornite dal consulente indicato dal Consiglio d’Europa;
- realizzazione di “audizioni mirate” (Tavoli di ascolto) con interlocutori privilegiati e attori diversamente coinvolti nell’ambito delle politiche linguistiche: rappresentanti della società civile, delle Istituzioni, del mondo dell’educazione, del lavoro, dell’associazionismo, dei media;
- stesura di un “Rapporto di consulenza” da parte dell’esperto designato dal Consiglio d’Europa.

In questo complesso processo di analisi, realizzato nel periodo tra marzo e settembre 2015, il prof. Beacco è stato affiancato e supportato dal seguente team di lavoro: Gisella Langé, Ispettrice Tecnica di Lingue straniere del MIUR; Mario Giacomo Dutto, Luciano Covi, Sabrina Campregher, Ludowica Dal Lago e Francesca Rapanà di IPRASE; da Livia Ferrario e Boglarka Fenyvesi-Kiss del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento; da Davide Azzolini di FBK-IRVAPP.

Dall’insieme delle diverse azioni sono scaturiti tre distinti rapporti:

- a) *Le lingue e il loro insegnamento in Trentino. Rapporto provinciale*, contenente una generale overview in materia di plurilinguismo in provincia di Trento;
- b) *Elementi per un profilo delle politiche linguistiche della Scuola nella provincia autonoma di Trento. Rapporto di consulenza* redatto dall’esperto indicato dall’Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d’Europa;
- c) *Il Piano Trentino Trilingue. Voci dalla scuola e dal territorio*, in cui sono inclusi gli esiti dei Tavoli di ascolto realizzati nel mese di maggio con interlocutori privilegiati del territorio.

| INDICE

Presentazione. Costruire assieme

di Mario Giacomo Dutto, Iprase

p. 9

LE VOCI DEGLI ATTORI IN CAMPO

Esiti dei tavoli di ascolto, 18-21 maggio 2015

p. 11

Partecipanti ai tavoli di ascolto

p. 12

Tavolo 1

Nidi e infanzia

p. 17

Tavolo 2

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative – I ciclo

p. 32

Tavolo 3

Dirigenti delle istituzioni scolastiche e formative – II ciclo

p. 44

Tavolo 4

Insegnanti di lingua straniera, CLIL e madrelingua della scuola primaria

p. 56

Tavolo 5

Insegnanti di lingua straniera (inglese e tedesco)
della scuola secondaria di 1° e 2° grado

p. 70

Tavolo 6

Insegnanti CLIL e madrelingua della scuola secondaria di I e II grado

p. 81

Tavolo 7

Rappresentanti studenti, associazioni di docenti e di genitori

p. 88

Tavolo 8

Minoranze linguistiche e alunni di origine straniera

p. 103

Tavolo 9 Università, ricerca, organismi internazionali	p. 111
Tavolo 10 Associazioni di categoria	p. 123
Tavolo 11 Associazioni sindacali	p. 134
Tavolo 12 Media e stampa	p. 141
Tavolo 13 Musei e ambito culturale, Enti certificatori, Case Editrici, Enti dedicati alla mobilità	p. 147
Breve analisi del contenuto dei tavoli d'ascolto <i>di Francesca Rapanà, Iprase</i>	p. 159

PRESENTAZIONE

Costruire assieme

L'insegnamento delle lingue, le innovazioni per migliorarne l'efficacia e le scelte tra le numerose opzioni possibili, sono alla radice un'avventura cooperativa.

Come in ogni settore dell'apprendimento per raggiungere qualità e risultati è indispensabile allineare le attese dei genitori, le motivazioni degli studenti, le scelte metodologiche dei docenti, le azioni di supporto tecnico-professionale e le strategie politiche per creare le condizioni ottimali. Molti insuccessi sono derivati dalle contrapposizioni tra i soggetti in campo, dalla non condivisione delle scelte, dalle presunzioni particolaristiche o dalle imposizioni aprioristiche.

Il Piano Trentino Trilingue è anzitutto un banco di prova della capacità di costruire assieme un nuovo sistema di opportunità di apprendimento per gli studenti delle scuole trentine nel campo delle competenze linguistiche. Nell'istruzione non ci sono ricette miracolose, né riforme a prova di insegnanti: ogni innovazione richiede tenacia, visione e strategia. In questa ottica nel primo anno di avvio del Piano è stata avviata una articolata iniziativa di dialogo sulle lingue di cui si dà conto in questo volume.

Insegnanti dei diversi ordini di scuola, genitori, dirigenti scolastici, operatori sociali, rappresentanti sindacali, imprenditori, esponenti dell'economia trentina e operatori dei media hanno partecipato ad una serie di tavoli di dialogo coordinati dal Prof. Jean Claude Beacco dell'università di Parigi Sorbonne Nouvelle. Lo scambio e il confronto hanno reso concreto il dialogo sul tema delle lingue, del loro insegnamento, della loro rilevanza per gli studenti, dei metodi didattici e delle proposte specifiche come il CLIL o l'avvio nei nidi di esperienze di contatto linguistico.

La messa a disposizione delle trascrizioni della ricca e dialettica interazione non ha solo fini di documentazione: è la riconsegna ai partecipanti dei temi del dialogo a testimonianza di un approccio che si intende proseguire per costruire condivisioni, per migliorare le scelte, per accrescere le sinergie, per individuare difficoltà da superare e ostacoli da rimuovere.

Il dialogo e il confronto sono il metodo di lavoro per portare a realizzazione un'impegnativa azione pubblica rivolta ad arricchire il curriculum degli studenti trentini per i prossimi anni.

La dott.ssa Francesca Rapanà ha ritessuto le fila degli incontri rimettendo in ordine le trascrizioni dei dialoghi d'intesa con i protagonisti, aggiungendo una acuta analisi dei loro contenuti proponendo una chiave di lettura che ci permette una più approfondita conoscenza di come l'intero Piano, nella percezione, nelle convinzioni e nelle posizioni dei partecipanti, stia decollando.

L'intero spettro delle istituzioni e dei soggetti rappresentati costituisce una comunità a cui l'IPRASE, con il presente rapporto, intende dare visibilità e assicurare riconoscibilità anche nella prospettiva di mantenere vivo il dialogo con altre iniziative lungo tutta la durata del Piano stesso.

Mantenere un contatto diretto con il Piano in azione nelle scuole, nelle classi, nella percezione dei genitori e nell'opinione di rappresentanti della società trentina è una condizione indispensabile per assicurare alle decisioni che si assumono a livello politico e amministrativo coerenza, efficacia ed equilibrio. La vera cartina di tornasole di quanto il Piano contribuisca al patrimonio linguistico dei nostri studenti è la qualità e la ricchezza della loro esperienza nelle scuole e nelle classi là dove le intenzioni politiche e le azioni amministrative incontrano gli studenti con le loro sensibilità, motivazioni e capacità in costruzione.

Mario Giacomo Dutto

Presidente del Comitato tecnico-scientifico di IPRASE

LE VOCI DEGLI ATTORI IN CAMPO

Esiti dei tavoli di ascolto, 18-21 maggio 2015

Gli scambi avvenuti in occasione dei tavoli di ascolto, che hanno avuto luogo nei giorni dal 18 al 21 maggio 2015, sono stati audio registrati e trascritti integralmente per il successivo lavoro di analisi. La ricchezza di idee e prospettive emersa nel confronto ci ha suggerito di pubblicare i materiali, che possono costituire un contributo al dibattito in corso.

Ciò che proponiamo di seguito è la trascrizione degli interventi (in una versione modificata in alcuni aspetti formali per rendere più agevole la lettura) approvata dai partecipanti, che hanno riletto ed eventualmente integrato i propri contributi in modo che rispecchiassero il proprio pensiero.

L'introduzione ai lavori da parte del dott. Luciano Covi e del prof. Mario Giacomo Dutto, rispettivamente Direttore e Presidente del Comitato tecnico-scientifico di Iprase e la presentazione degli esperti, prof. Jean-Claude Beacco e dott.ssa Gisella Langè, sono riportate solo nella trascrizione del primo tavolo, per non rendere ridondante la lettura.

Ringraziamo fin d'ora le persone che hanno partecipato ai momenti ascolto e che hanno dedicato ulteriore tempo al lavoro di revisione delle trascrizioni per rendere fruibili anche ai non presenti i contenuti del confronto.

Partecipanti ai tavoli d'ascolto

TAVOLO 1

Nidi e infanzia

Rovereto, 18 maggio 2015 dalle 8.30 alle 10.30

Miriam Pintarelli	Ufficio Infanzia PAT – Direttore
Laura Bertoldi	Circolo di coordinamento n.7 PAT – Coordinatrice pedagogica
Lucia Stoppini	Federazione Scuole materne – Direttore
Daria Santoni	Cooperativa Bellesini – Responsabile Coordinatrice pedagogica nidi d'infanzia
Daniela Dagostin	Associazione COESI e ASIF Chimelli – Rappresentante
Marta Sansoni	Servizio Istruzione Comune di Trento – Dirigente
Mauro Viesi	Servizio Personale e Istruzione Comune di Rovereto – Dirigente

TAVOLO 2

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative – I ciclo

Rovereto, 18 maggio dalle 11 alle 13

Michele Rosa	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 5
Maria Silva Boccardi	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius a.s. 2014/2015
Paola Pasqualin	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 6
Roberto Trolli	Dirigente Istituto Comprensivo Cembra
Valentina Zanolla	Dirigente Istituto Comprensivo Riva 2 a.s. 2014/2015

TAVOLO 3

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative – 2° Ciclo

Rovereto, 18.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paolo Dalvit	Dirigente Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento
Francesco De Pascale	Dirigente Liceo “A. Rosmini” Rovereto
Mario Turri	Dirigente Liceo Linguistico “S. Scholl” Trento a.s. 2014/2015
Mirella Florian	Dirigente Istituto Comprensivo Ladino di Fassa
Erik Gadotti	Direttore Ist. Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche
Elena Versini	IFP Alberghiero

TAVOLO 4

Insegnanti di lingua straniera, CLIL e madrelingua della scuola primaria Rovereto, 18.05.2015 dalle 16.30 alle 18.30

Michela Chicco	Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius – referente lingue straniere
Cristina Visentin	Istituto Comprensivo Civezzano – referente CLIL
Rosaria Vicentini	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL tedesco
Laura Ventura	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL inglese
Elena Aldegheri	Istituto Comprensivo Trento 5 – referente CLIL
Sandra Rizzi	IC Mezzocorona – Docente
Nick Vilday	IC Trento 5, scuola Sanzio – Docente
Richard Maggioni	IC Mori, primaria Ronzo Chienis – Docente

TAVOLO 5

Insegnanti di lingua straniera (inglese e tedesco) della scuola secondaria di I e II grado Rovereto, 21.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30

Pietro Callovi	Liceo “B. Russel”, Cles – Docente
Rosaria dell’Eva	Liceo Linguistico “S. Scholl” Trento – Docente
Lorenza Parrino	Istituto di Formazione Professionale “S. Pertini”, Trento – Docente
Katia Angeli	IC Mori – Docente
Natalia Bergamo	IC Trento 5 – Docente

TAVOLO 6

Insegnanti CLIL e madrelingua della scuola secondaria di I e II grado Rovereto, 21.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Isabella Iandarino	Istituto Tecnico Economico e Tecnologico “G. Floriani”, Riva del Garda – Docente
Laura Tagnin	Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento – Docente
Armando Cima	Istituto di Istruzione “don Milani”, Rovereto – Docente
Julia Planker	Liceo “A. Maffei”, Riva del Garda – Docente
Elizabeth George	Liceo Linguistico “S. Scholl”, Trento – Docente
Barbara Centis	Istituto Agrario di San Michele – Docente

TAVOLO 7

Rappresentanti associazioni di docenti e di genitori

Trento, 19.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30

Rolando Iriti	AGEBI – Vice Presidente
Cristiano Covi	Presidente Associazione LivEnglish (Sanzio-TN5)
Lorenza Dallapiccola	DSA Trentino
Paolo Chistè	DSA Trentino
Daniele Fortarel	Forum Trentino delle Ass. per la famiglia – Consiglio Direttivo
Roberta Zumiani	IRIFOR – Psicologa
Armando Pedulla	Associazione AbCONlus – Direttore
Sandra Lucietto	Associazione LEND Trento e Dirigente IC Ala a.s. 2014-2015

TAVOLO 8

Minoranze linguistiche e alunni di origine straniera

Rovereto, 21.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paola Gualtieri	Servizio minoranze linguistiche
Fabio Chiocchetti	Direttore Istituto Culturale Ladino
Leo Toller	Istituto Culturale Mocheno
Vigilio Iori	Olfed – Ufficio Ladino Formazione e ricerca didattica
Anna Maria Trenti Kaufman	Direttore Istituto Cimbri
Maria Arici	Centro Millevoci
Anna Eccher	Cinformi

TAVOLO 9

Università, Ricerca, Organismi internazionali

Trento, 19.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Federica Ricci Garotti	Università degli Studi di Trento – Docente
Dominic Stewart	Università degli Studi di Trento – Docente
Mario Zen	FBK – Fondazione Bruno Kessler - Staff di Direzione CMM
Roberto Viola	Fondazione Edmund Mach – Dirigente Centro Ricerca e Innovazione
Stefano Barbieri	OCSE Trento – Direttore OCSE Trento
Alessandra Proto	OCSE Trento – Analista delle politiche
Loredana Bettonte	Direttrice ISIT (Ist. Univ. per interpreti e traduttori)

TAVOLO 10

Associazioni di categoria

Trento, 20.05.2015 dalle 8.30 alle 11.00

Alberto Olivo	Camera di Commercio Trento – Responsabile Servizio Legale
Barbara Battistello	Coldiretti – Responsabile Regionale “Campagna Amica”
Ivana Nave	Coldiretti – Collaboratrice dott.ssa Battistello
Rossana Roner	Confesercenti – Responsabile formazione
Egidio Formilan	Federazione Trentina Cooperative – Staff di direzione
Romano Stanchina	Servizio Turismo PAT – Responsabile
Davide Cardella	Associazione Albergatori – Vice Direttore
Maria Cristina Poletto	Confindustria – Rappresentante
Gianfranco Betta	Servizio Turismo PAT

TAVOLO 11

Associazioni sindacali

Trento, 20.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Walter Alotti	UIL – Segretario Generale
Tullio Campana	UIL – Consigliere
Antonietta Pellegrino	CISL – Segretario
Lorenzo Pomini	CISL – Segretario Generale
Gloria Bertoldi	CGIL – Segretario Confederale

TAVOLO 12

Media e stampa

Trento, 20.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Sergio Pezzolla	Sede RAI di Trento – Direttore
Giovanni Stefani	Sede RAI di Trento – giornalista
Mario Neri	Ufficio Stampa PAT
Marilena Guerra	TCA – Conduttore
Stefano Mura	Telepace – Direttore

TAVOLO 13

**Musei e ambito culturale, Enti certificatori, Case Editrici,
Enti dedicati alla mobilità**

Trento, 20.05.2015 dalle 16.30 – 18.30

Lorenza Liandru	Museo Diocesano – Responsabile Servizi Educativi
Adriana Osele	CLM Trento – Consigliere Delegata
Francesco Zambotti	Centro Studi Erickson – Autore e tutor corsi di formazione
Serena Tarter	Ufficio FSE
Anna Ceccarelli	Associazione Culturale Europa – Socia Associazione

TAVOLO 1

Nidi e infanzia

18 maggio 2015 dalle 8.30 alle 10.30

Miriam Pintarelli	Ufficio Infanzia PAT – Direttore
Laura Bertoldi	Circolo di coordinamento n. 7 PAT – Coordinatrice pedagogica
Lucia Stoppini	Federazione Scuole materne – Direttore
Daria Santoni	Cooperativa Bellesini – Responsabile Coordinatrice pedagogica nidi d’infanzia
Daniela Dagostin	Associazione COESI e ASIF Chimelli – Rappresentante
Marta Sansoni	Servizio Istruzione Comune di Trento – Dirigente
Mauro Viesi	Servizio Personale e Istruzione Comune di Rovereto – Dirigente

Mario Dutto: Grazie per la vostra disponibilità ad essere qui. La ragione per cui vi abbiamo invitato è questa: abbiamo avviato questo lavoro con il professor Beacco della Sorbona di Parigi, che da oltre 15 anni è consulente del Consiglio D’Europa e la ispettrice Gisella Langè che ha esperienza globale in termini di insegnamento delle lingue, ma anche di supporto al Ministero. L’operazione che abbiamo messo in piedi è ispirata alle stesse ragioni che sono alla base delle policy review che il Consiglio d’Europa ha ormai realizzato in molti Paesi, anche in alcune regioni e alcune città. Questo è un contesto un po’ particolare, nel senso che è un piano specifico, una decisione politica in termini di rinnovamento complessivo dell’insegnamento delle lingue, quindi c’è un adattamento. Noi siamo molto orgogliosi di questo, pensiamo che il rinnovamento abbia bisogno di grandi livelli di convergenza e di condivisione. Sono tanti gli attori in campo, dalle famiglie ai docenti, ai dirigenti alla società nel suo insieme, c’è assoluto bisogno di una grande saggezza e capacità quasi di architettura complessiva del sistema. Tutti abbiamo esperienze di rischi di dispersione, di livelli inadeguati di obiettivi raggiunti rispetto agli investimenti e alla fatica dei nostri insegnanti e degli stessi studenti, quindi il tentativo è decisamente importante, è importante soprattutto sapere qual è lo stato dell’arte, da dove partiamo. Quindi questi incontri servono anche per questo, per avere una conoscenza diretta delle situazioni al di là delle statistiche, al di là dei documenti politici e delle posizioni che si leggono anche sui giornali, quindi è un momento di acquisizione fondamentale. L’apprezzamento per la vostra disponibilità è enorme.

Luciano Covi: io non aggiungo null’altro a quello che è stato detto dal Presidente, ringrazio per la vostra partecipazione. Una cosa importante è che questo è un tavolo d’ascolto e non di risposte. Quindi più dubbi vengono evidenziati e più questioni che sono ancora in sospeso

e che hanno bisogno di una riflessione ulteriore vengono sollevati tanto meglio. Questo è uno dei 13 tavoli, che non riguardano solo la scuola, ma come diceva prima il Presidente, vanno oltre perché coinvolgono anche la società civile in senso lato, l'università, la ricerca, l'economia e le parti datoriali, quindi è una fotografia anche se noi oggi parliamo soprattutto del Piano stralcio legato alla scuola, in realtà il profilo delle politiche educative, e non può essere che così, deve avere una dimensione più ampia arrivando anche al coinvolgimento dei media che sappiamo hanno un ruolo, per quanto riguarda la politica linguistica, molto significativo.

Jean-Claude Beacco: Sono il professor Beacco, sono ordinario di Scienze del linguaggio, di didattica delle lingue alla Sorbona a Parigi, e da più di 15 anni sono consigliere del Consiglio d'Europa dell'unità delle politiche linguistiche. Allora, siamo in una fase di riflessione sull'implementazione del Piano Trentino Trilingue, che è stato approvato dalla Giunta, ma questo è relativo, la questione adesso è di vedere come si può mettere in atto nel miglior modo, perciò l'IPRASE ha pensato di chiedere una consulenza a me e alla dottoressa Langè per riflettere su questa implementazione. Diversamente da altri profili che come Consiglio d'Europa abbiamo costruito, qui il tempo non è molto, solitamente ci si impiega circa due anni; un'altra caratteristica è che c'è poco margine di manovra, in quanto il Piano è stato già approvato dalla Giunta, ha i suoi obiettivi, siamo in una situazione un po' specifica. Questi tavoli sono di ascolto, siamo qui per capire quali sono le vostre attitudini e posizioni rispetto allo studio delle lingue in Provincia, non escludendo l'italiano che fa parte delle lingue, le lingue straniere, e l'insegnamento delle discipline in lingua, quindi capire come vivete questo e qual è, se conoscete il Piano, il vostro pensiero, cosa manca, cosa c'è di troppo, sia aspetti generici che particolari.

Gisella Langè: mi occupo di lingue straniere in qualità d'ispettrice, ho lavorato sempre in Lombardia, ma da 5 anni lavoro presso la Direzione generale degli ordinamenti a Roma, in ambito di consulenza e di idee per lo sviluppo di attività linguistiche. Ho partecipato al gruppo di esperti per la definizione di questo profilo per la regione della Lombardia, ormai quasi una decina di anni fa. È stata un'esperienza molto bella e queste tavolate che vedono componenti diverse insieme fanno davvero capire quali sono i vostri modi di fruire di un servizio che vi viene offerto dalle varie componenti, ma soprattutto sentire quali sono i vostri bisogni e le vostre necessità. Il Piano di questa Provincia è un piano di particolare interesse e quindi vedere le vostre reazioni e sentire i vostri bisogni è molto importante.

Miriam Pintarelli: le scuole dell'infanzia in provincia di Trento sono 275, la Provincia ha competenza legislativa primaria, l'organizzazione è autonoma rispetto ad altri ordini scolastici. Il sistema si sviluppa in due direzioni, scuole provinciali e scuole equiparate. Come sistema infanzia, qui rappresentato dalle scuole provinciali e equiparate, abbiamo iniziato nel 1998 un percorso di introduzione alla lingua. L'esperienza fino al 2003 è stata circoscritta a sole sei scuole, dal 2003 in poi si è dato corso ad un intervento più organizzato e sistematico per l'allargamento del progetto occupandoci sostanzialmente dell'area 3-6 anni. La sperimentazione è quindi in corso dal 1998, con l'approvazione del Piano per il trilinguismo nel 2014 siamo passati ad una fase più strutturale di inserimento delle lingue nei piani didattici delle

scuole che però, a mio parere, non scioglie definitivamente la questione, sperimentazione o no. Il Piano afferma in maniera indiscutibile la presenza delle lingue anche nella scuola dell'infanzia, pone degli obiettivi di sviluppo e pone la partita "infanzia" dentro ad un più ampio piano di sviluppo di tutti gli ordini di scuola. Servirebbe un allineamento anche a livello di norma rispetto alla legge ordinamentale che è del 1977, anno di provincializzazione della scuola, e agli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia del 1995, documento pedagogico e di indirizzo nel quale non esiste accenno alle lingue pur nel quadro dello sviluppo generale dei bambini sul piano linguistico e comunicativo.

Nel 2003 è iniziato un lungo, e per certi aspetti anche sofferto, percorso per inserire la lingua nella scuola dell'infanzia. Lungo perché in realtà sono 15 anni di operatività, sofferto perché abbiamo incontrato, specie in passato e in parte ancora oggi, delle resistenze ideologiche a favorire situazioni di accostamento tempestivo dei bambini alla lingua. Resistenze che non sono dichiarate esplicitamente, ma che implicitamente agiscono ad esempio nella flessibilità organizzativa richiesta da un positivo inserimento delle lingue nelle scuole. Rispetto all'organizzazione a volte prevale ancora un vecchio meccanismo del collocare le lingue in uno spazio/ tempo che non interferisce con il normale svolgimento delle attività. Questo non vale in maniera generalizzata, perché la sensibilità è cresciuta e la preparazione del personale anche, di tanto in tanto emerge ancora la tendenza a relegare la lingua tra le attività di tipo secondario, segno questo di un diverso riconoscimento rispetto a esperienze caratterizzanti l'offerta educativa delle scuole dell'infanzia.

Quindici anni di lavoro hanno prodotto di fatto una copertura di circa la metà del territorio, quindi su 275 scuole siamo alla copertura del 50%. Il sistema infanzia incontra una particolare difficoltà riguardo alla formazione del personale scolastico. Il personale non è formato, si tratta pertanto di formazione *ex novo* e da livelli generalmente bassi di padronanza delle lingue. Sussiste un problema di reperimento di insegnanti disponibili a entrare in formazione. In questi anni si è cercato di formare il maggior numero possibile di insegnanti, da qui in avanti inizierà il problema maggiore data l'età anagrafica del quindi o si punta sulle giovani leve, sul personale anche a tempo determinato, oppure sarà difficile trovare ulteriori disponibilità di persone disposte a mettersi in formazione. In parte, aiuterà il nuovo concorso indetto che punta all'immissione di personale già formato e le nuove regole che si detteranno per il movimento magistrale. Trattandosi di formazione iniziale i percorsi proposti al personale sono molto consistenti, una formazione a tappeto condotta dalla Provincia in 15 anni abbiamo portato 110 insegnanti alla certificazione di B1 e circa 20 a quella di B2. I numeri ci dicono che non è un percorso proprio facile.

Riguardo all'impostazione della formazione, la domanda oggi è: quale modello garantisce la maggior efficacia rispetto al risultato di raggiungimento delle certificazioni linguistiche? Per quanto riguarda le scuole provinciali, stiamo facendo alcune scelte precise. Per prima cosa non si è inteso abbassare il livello della formazione richiesta, per parlare con i bambini, serve una competenza linguistica sciolta, fluida in assenza della quale i risultati non sono ottimali. Al tempo, avevamo scelto il B1 come livello minimo, confermandolo anche oggi più per necessità contingente trattandosi di un livello raggiungibile da parte del personale che per reale convinzione. Il livello auspicabile sarebbe a nostro parere il B2. Un'altra questione è che tipo di formazione si promuove: negli anni il modello ha abbinato formazione linguistica e forma-

zione metodologica perché, dal nostro punto di vista, è fondamentale che il personale abbia una formazione specifica anche su questo piano. Il B1, in termini di competenza generale non ci pare sufficiente, le persone non si sentono sufficientemente preparate, attrezzate, non si sentono autonome di fatto nel gestire una situazione comunicativa con i bambini. Il tentativo che stiamo facendo ora, al di là della certificazione linguistica di livello B1 certamente, è di abbinare una formazione specifica per l'area infanzia in grado di dare alle insegnanti il repertorio di base necessario in un contesto con i bambini. Un conto è il B1 come competenza generale, poi quando la persona è in situazione deve gestire una consegna, una situazione, un gioco, una attività, se non ha un linguaggio strutturato per il nostro mondo, le parole mancano. Come Provincia ci siamo indirizzati rispetto alla costruzione del profilo delle competenze chiave, cioè tutto il repertorio di base che un insegnante deve avere e soprattutto rispondente alle situazioni comunicative che ci sono nella scuola di infanzia, che variano dalle routine, dai momenti di gioco, di servizio, di attività. A seconda della situazioni, c'è tutto un linguaggio appropriato. Ci sono espressioni tipiche, formulazioni linguistiche più favorevoli, di collegamento, di sottolineatura, di rinforzo che un insegnante deve padroneggiare, diversamente il rischio è che non si senta mai sufficientemente capace di gestire una situazione con fluidità.

Jean-Claude Beacco: a volte avere i livelli come punto di riferimento può rappresentare un problema: dire B2 in un certo modo è difficile da interpretare perché non so come vengano fatte le certificazioni e chi le fa. Gli enti accreditati hanno una carta di qualità? Sono certificati dalla Provincia per questo lavoro o sono certificati a livello esterno? Il problema con i livelli è che fanno la somma di almeno quattro competenze, non so se in queste certificazioni c'è anche l'orale, e questo non è più un livello, perché sommare la fluidità alla capacità di lettura con l'ascolto è una cosa un poco strana, quindi dire "ci vuole il B2" vuol dire porsi come obiettivo forse risultati troppo lontani come diceva lei, perché il B2 in scrittura non serve a queste insegnanti, B2 in lettura forse neanche. Quindi l'idea di dire che serve forse un B1 in interazione orale, o B2 solo in interazione orale, quindi avere, non un livello unico, ma un profilo di competenze, renderebbe la cosa un po' più semplice, perché per portare qualcuno al B2 ci vogliono mille ore come minimo di formazione e questa è un'impresa che non finisce più. Quindi dire, l'idea può essere di andare avanti con un profilo di competenze specifiche e di fare che quello sia il piano di formazione linguistica a prescindere dai B2 ecc., ma ve lo fate voi qui con l'analisi dei bisogni classica senza problemi. Penso che l'idea di dire facciamo un profilo delle competenze richieste per queste persone e non per un pubblico generico che va a fare un B2, farlo sulle basi di osservazione e su materiali già esistenti, possa essere molto utile.

Miriam Pintarelli: lo chiamiamo profilo, la nostra necessità è di disporre di personale che sappia parlare con i bambini in diverse situazioni, competenza che la certificazione non dà in assoluto. La certificazione è un punto di riferimento, diversamente come ci si posiziona. Portiamo gli insegnanti al B1 ma riteniamo di completare con una formazione *ad hoc* a garanzia di loro maggior padronanza comunicativa. Un nostro principio è creare situazioni di immersione, quindi gli insegnanti dovrebbero parlare sempre in lingua, chiaramente appropriata negli input proporzionati alle età dei bambini.

Jean-Claude Beacco: ma il problema, prima B1 poi la specificazione, è una vecchia questione delle competenze specifiche dell'insegnamento su obiettivo. Ci sono due teorie, la prima è prima linguaggio generale e poi specificazione, la seconda dice partiamo subito con la specificazione, non è il caso di fare una lingua generale e poi fare una specializzazione, che ha probabilmente livelli inferiori di B1, penso che si dovrebbe provare a dire, imparano la lingua sullo specifico subito, perché il generale non è necessariamente un prerequisito. Questi sono i due modi di pensare.

Miriam Pintarelli: noi in questo momento non abbiamo ancora avuto il coraggio di lasciare il B1 però stiamo lavorando sul resto, magari in parallelo. Comunque siamo alla ricerca di un altro modello di formazione, questo è fuori discussione.

Jean-Claude Beacco: ci sono esempi che possono essere tratti dal contesto internazionale, ma non bisogna perdere di vista la cultura educativa italiana, perché in Italia si fanno certe cose che non si fanno, ad esempio, negli Stati Uniti. Quindi il punto di partenza è la vostra realtà contestuale, anche se i documenti possono essere utili a livello metodologico, non è molto difficile a farsi, bisogna solo osservare quali sono le interazioni che vanno avanti in classe.

Miriam Pintarelli: riguardo a quale lingua, tedesco o inglese, in questo momento siamo in una posizione paritetica, vale a dire che circa metà scuole promuovono il tedesco e le altre l'inglese. Nell'espansione del progetto sarà difficile tenere questa corrispondenza Per puntare sulle lingue il concorso per insegnanti di scuola dell'infanzia destina 30 posti di sezione con competenza linguistica ma poi all'atto dell' effettiva assunzione del personale la lingua non farà differenza. D'altro canto, per la scuola dell'infanzia si è sempre parlato di accostamento alle lingue e non di apprendimento specifico di una lingua. Quindi, uno dei problemi che ritroveremo in futuro è che magari, con le nuove assunzioni, la persona con la competenza in inglese entra in una scuola che fino a quel punto ha proposto tedesco. Si creerà probabilmente una situazione diffusa di doppia lingua all'interno delle scuole e una tendenza massiccia verso l'inglese. La nostra preoccupazione è come riuscire a salvaguardare il tedesco, come governare il processo di estensione delle lingue. L'istanza che proviene dal territorio è l'inglese, visto come una formazione professionale ma anche di vita propria, funzionale ad altri contesti.

Jean-Claude Beacco: l'idea di organizzare un curriculum di formazione linguistica specifico per gli insegnanti, a partire dai bisogni identificati attraverso osservazioni di classe, quindi individuare le situazioni di comunicazione che vengono ripetute mi sembra un'idea assolutamente giusta. Quindi fare questo prima, analizzare l'insieme delle situazioni di comunicazione che avvengono in classe, poi vedere quali sono gli elementi linguistici disponibili, che servono per questo. Per questo ci sono strumenti che forse conoscete, in molti Paesi si sono creati dei profili, lingua per lingua, che cercano di fare una trasposizione dei descrittori generici del quadro che valgono per qualsiasi lingua, a elementi specifici di una lingua data. Per il tedesco ha cominciato il Goethe con il profilo "deutsch" e lì potete trovare gli elementi linguistici

necessari al livello B1 o A2 o per dare una consegna, dare un consiglio, rimproverare un ragazzo ecc. ecc., tutti gli elementi per costruire un vero e proprio programma linguistico ci sono. Quindi prima una classica analisi dei bisogni, poi riferimento ai due o tre descrittori del quadro europeo per lingua, dicevo, ha iniziato il Goethe, è stato fatto per ultimo da Cambridge con il *profile english*, però è stato fatto anche per l'italiano a Perugia, poi in Francia, in Portogallo ecc. Con questo potete benissimo farvi un corso specifico e organizzare un test per migliorare il reclutamento, perché sono volontari immagino i professori che rientrano nella programmazione.

Miriam Pintarelli: fino a questo momento sì. Il problema da qui in avanti è superare un po' la volontarietà.

Jean-Claude Beacco: allora qui si è parlato di insegnamento vero e proprio delle lingue.

Miriam Pintarelli: si è parlato d'insegnamento anche se noi preferiamo il termine "accostamento" e parliamo di esposizione, non sensibilizzazione, esposizione organizzata con momenti strutturati, momenti informali, con piano orario e con tutto quello che ne deriva.

Lucia Stoppini: il quadro che ha illustrato la dottoressa Pintarelli per quanto riguarda le scuole dell'infanzia in Trentino è un quadro all'interno del quale, evidentemente, si colloca anche il Sistema delle scuole equiparate associate alla Federazione provinciale delle Scuole materne. Anche noi siamo partiti nel 1998, con un impianto sperimentale e di ricerca condiviso con la Provincia autonoma di Trento (PAT) sul piano delle linee generali ma realizzato, ovviamente, in termini di specificità e distintività sul piano teorico-metodologico, nel rispetto della diversa natura e configurazione delle due realtà istituzionali – Federazione e Provincia. Le 136 scuole dell'infanzia associate, infatti, godono di una propria autonomia istituzionale, pedagogica e organizzativa e tramite il supporto, la consulenza e il coordinamento assicurati su tutti i fronti dalla loro Associazione – la Federazione, appunto – possono adottare, nello specifico, curricula ad hoc, elaborare progettazioni pedagogico-didattiche situate e contestualizzate, attivare e realizzare progetti formativi finalizzati a implementare la professionalità degli insegnanti in funzione della qualificazione della proposta educativo-didattica. Tutto questo avendo come riferimento comune gli Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia – emanati dalla PAT nel 1995 –, testo programmatico, questo, vincolante per tutte le scuole dell'infanzia presenti sul territorio provinciale.

Fatta questa premessa preciso che, per quanto riguarda l'accostamento alla lingua straniera – tedesco o inglese – da parte dei bambini dai tre ai sei anni, la scelta che la Federazione ha fatto fin da subito è quella per cui tale accostamento si debba realizzare all'interno delle pratiche educative che l'insegnante propone quotidianamente, utilizzando attività, contesti, esperienze in cui i bambini si ritrovano normalmente coinvolti. Un'attenzione metodologica, dunque, che si basa sull'approccio alla lingua in situazioni naturali, non forzate o artificiali, che si declina non certo in termini di apprendimento ma di esposizione situata e organizzata. Per sostenere e alimentare tale scelta metodologica abbiamo via via perfezionato e qualificato anche la proposta formativa a favore delle insegnanti e delle esperte esterne di madre-

lingua. Una formazione che abbiamo cercato di portare avanti in modo molto strutturato e massiccio in questi anni e che ha tenuto conto sicuramente del piano dell'incremento della competenza linguistica – evidentemente fondamentale – ma anche, e soprattutto, del piano glottodidattico, della capacità di utilizzare la lingua “dentro” e “attraverso” le attività specifiche della scuola dell'infanzia.

Gisella Langé: posso fare un'altra domanda sempre riguardo delle modalità di attuazione? Avete quindi questa situazione definita, o inglese o tedesco, o in qualche piccolissimo caso, in misura proprio assolutamente limitata, entrambe. Esperienze di sensibilizzazione a più lingue, sfruttando magari la presenza di madrelingua, genitori o altro? Proprio la cosiddetta vera sensibilizzazione nella quale ai bambini vengono offerte delle piccole “docce” in svariate lingue, esistono oppure no?

Miriam Pintarelli: dobbiamo capirci sul tema della sensibilizzazione, mentre lei parlava mi veniva in mente tutta la questione che noi abbiamo dell'inserimento di bambini di altra cultura. Per esempio noi cerchiamo di rendere la scuola un ambiente anche di plurilinguismo, per cui siccome a volte ci sono dentro una scuola 25 lingue diverse, è chiaro che non è che ci siamo attrezzati su 25 lingue, però per quelle prevalenti cerchiamo di fare delle comunicazioni in più lingue, se intendete questo con sensibilizzazione.

Jean-Claude Beacco: bisogna capire se lo sviluppo della lingua materna non possa aiutare a imparare altre lingue, che sembra che sia una opzione scelta in molti altri Paesi. Quindi l'idea di sensibilizzare i bambini al linguaggio è primordiale e ci sono un sacco di materiali didattici fatti in Svizzera per esempio, sono disponibili, ci sono attività di osservazione della scrittura, del sentire a tre lingue. Utilizzare la lingua dei bambini che sono nella scuola è importantissimo.

Laura Bertoldi: nella scuola dell'infanzia di Ruffrè, durante l'attività dell'appello del mattino che si svolge in un piccolo gruppo di circa dieci bambini, l'insegnante offre sempre l'opzione di rispondere in quattro lingue, italiano, dialetto, tedesco, inglese e arabo, lingua madre di uno dei bambini presenti.

Jean-Claude Beacco: queste attività di sensibilizzazione al linguaggio, e non ad una lingua, ma al linguaggio e alla diversità linguistica utilizzando le lingue presenti nella classe, è un elemento importante, dopo il quale si può cominciare questo accostamento molto specifico, che non è insegnamento, ma non è solo esposizione, è anche produzione; quindi ci avviamo in un modo leggero a trasmissione di conoscenze, di competenze. Prima di questo c'è questo lavoro di sensibilizzazione che cerca di costruire attitudini. Questo rapporto fra conoscenza, competenza e attitudine è molto importante perché la coesione sociale comincia lì.

Laura Bertoldi: direi che questa sicuramente è una sensibilità degli insegnanti di lingua, tanto è che i bambini di altra lingua, che spesso non parlano la loro lingua madre a scuola, se lo fanno, lo fanno più spesso in questo contesto.

Jean-Claude Beacco: esatto, quindi direi che nella formazione degli insegnanti, questa dimensione in un modo o l'altro deve essere molto presente, soprattutto nelle prime fasce ma anche dopo.

Gisella Langé: allora abbiamo focalizzato abbastanza la fascia dell'età da tre a sei, però come bene sapete a livello delle indicazioni dell'Unione Europea viene detto in termini precisi che bisognerebbe affrontare l'insegnamento alle lingue straniere anche nella fascia d'età zero-tre.

Marta Sansoni: il Comune di Trento, presso cui lavoro, ha affrontato la questione dell'accostamento alle lingue all'interno del proprio progetto pedagogico come una ulteriore possibilità di valorizzazione delle differenze. Tenuto conto di una forte presenza anche di bambini provenienti da Paesi diversi, chiaramente il problema non era quello della comprensione o la produzione delle lingue, ma quello di accogliere e ambientare il bambino in un contesto educativo. Quindi si è curata soprattutto la relazione con le famiglie, progettando strategie e strumenti comunicativi e relazionali. Adesso ci troviamo invece in una situazione dove siamo chiamati, per una scelta fatta a livello politico, a dover cominciare a introdurre all'interno di questi servizi questo ragionamento sulle lingue e all'interno del mio Servizio stiamo proprio cercando di capire come si deve affrontare questa tematica, non avendo né le competenze linguistiche specifiche per il personale, ma neanche le conoscenze pedagogiche che consentono di inserire questa tematica in maniera compiuta, non come una giustapposizione, in un progetto educativo esistente. A mio avviso dovrebbe essere prioritario cercare di focalizzare e di condividere che cosa si vuole, e poi quali strumenti siamo in grado di mettere in atto, rispetto a questo impegno. Non si tratta semplicemente dell'acquisizione di una competenza specifica, è tutt'altro, teniamo conto che stiamo parlando di bambini 0-3, che sono in una fase ancora di acquisizione delle capacità verbali, quindi si tratta di capire che percorso si vuole fare, e poi una volta acquisiti quali sono gli aspetti positivi, ma anche le criticità che dovremmo affrontare, darsi strumenti adeguati. Un progetto calato dall'alto fa fatica a concretizzarsi nelle varie strutture, teniamo conto che la competenza di questo servizio è della Provincia per quanto riguarda la programmazione, ma è dei Comuni per l'aspetto gestionale-operativo e quindi non può che essere un processo che matura anche all'interno di una componente politica, amministrativa e gestionale. Spetta a noi tecnici stimolare, anche sotto il profilo politico, l'amministrazione in questa direzione, ma è importante anche capire come dotarsi di supporti adeguati in questo senso. A me piaceva sentire prima il professor Beacco proprio su questo concetto di "sensibilizzazione al linguaggio", cosa vuol dire però in termini operativi? non si tratta di introdurre genericamente la lingua in momenti di cura, credo che debba essere qualcosa più specifico, ma che dobbiamo ancora individuare, avremmo bisogno di capire con chi ne sa più, quale può essere, partendo da zero, la strada migliore per arrivare a questa riflessione, per costruire queste attitudini. È importante anche curare il tipo di approccio con gli operatori di questi servizi, poiché abbiamo una titolarità che è pubblica, ma una gestione che è diversificata, c'è sia personale dipendente dell'amministrazione, ma anche cooperative, altri soggetti che hanno, anche in questi anni, goduto di una flessibilità maggiore e di una capacità maggiore di acquisire rispetto al mercato del lavoro, competenze specifiche. Quindi ci troviamo una tito-

larità pubblica che rischia di avere due velocità, da una parte personale più avanti con l'età e soggetti privati più giovani e più reattivi, quindi più facilmente coinvolgibili su queste tematiche. Ci vuole anche una riflessione rispetto alle famiglie, in questa fase, in cui i bambini sono piccolissimi, bisogna capire anche le famiglie cosa ne pensano e come si può affrontare insieme questa sfida. Un'altra cosa, il tedesco e l'inglese: all'interno della nostra struttura abbiamo a volte la fortuna di avere anche madrelingua di altre provenienze e quindi è un peccato pensare di dover escludere le altre lingue, a meno che non si chiarisca qual è l'obiettivo finale, che non può essere solo politico, ma che va costruito e condiviso nella comunità.

Jean-Claude Beacco: le famiglie pensano che la conoscenza dell'inglese sia l'unica via per una vita e un lavoro migliore e non è necessariamente vero, considerato che il primo partner della Provincia è la Germania e il secondo la Francia. Penso che il lavoro con le famiglie sia fondamentale; poi, accogliere le lingue dei bambini nel gruppo e pensare che non si tratta nemmeno di accostamento, ma di esperienza della diversità linguistica, che è quello che viviamo noi tutti da adulti, perché viviamo in un mondo multilingue anche senza saperlo; sono differenti esperienze, termine che forse risolve la questione del tedesco, dell'inglese ecc., esperienze del linguaggio, della diversità linguistica, del loro proprio contesto linguistico. Poi, non ci sono soluzioni universali, bisogna andare a cercare buone pratiche in Paesi che si collocano nella stessa cultura educativa, non andarle a cercare contesti distanti culturalmente, la cui diversità può portare a risvolti molto diversi, per cui penso ad esempio per le lingue minoritarie si possa trarre insegnamento dal Friuli, la Val D'Aosta o la Sardegna.

Daria Santoni: noi facciamo un'esperienza nel territorio nata nel 2010 all'interno di un nido. È un approccio che da subito abbiamo definito come plurilingue e quindi abbiamo deciso, e scelto, di individuare del personale che fosse formato su un piano linguistico, non tanto a livello di certificazione, perché parliamo di neonati, quindi come diceva giustamente lei, oltre ad esserci tutte quelle forme comunicative per esprimersi nel quotidiano, ci sono anche modalità specifiche di esprimersi nel quotidiano con un bambino molto piccolo. Quindi abbiamo preferito per esempio individuare delle persone che avessero questa competenza, di relazioni quotidiane con bambini molto piccoli, per esempio quindi ragazze che avevano fatto l'esperienza di ragazza alla pari all'estero, la baby sitter, che parlavano in casa con la propria madre o il proprio padre un'altra lingua, che magari non avevano una certificazione, ma avevano una fluidità e una padronanza della lingua che è immediata. In questo caso è proprio tutto il linguaggio del maternage, della relazione quotidiana che conta. In questo caso abbiamo iniziato sia con il tedesco che con l'inglese in un servizio molto grande, che poi per vari motivi abbiamo dovuto chiudere; noi siamo una cooperativa, e questi sono servizi privati, perché laddove gestiamo in collaborazione con i Comuni, ovviamente, offriamo una offerta formativa che è condivisa con le amministrazioni e quindi omogenea rispetto a quello che offre l'amministrazione, quindi non eravamo ancora partiti, non erano i tempi. Attualmente abbiamo un'esperienza che prosegue in un nido aziendale dove c'è attenzione chiaramente anche dell'azienda rispetto all'approccio linguistico, dove l'inglese è una lingua che viene parlata quotidianamente da due dei quattro educatori costantemente con i bambini con attenzione ai momenti di passaggio da una lingua a un'altra. Ci sembra importante

che comunque al bambino arrivi la consapevolezza che l'uomo parla più lingue, che ci sono possibilità plurime di esprimersi a livello linguistico, così come c'è tutta la comunicazione che passa attraverso il non verbale, piuttosto che l'approccio una persona una lingua.

Una volta a settimana abbiamo comunque l'esposizione anche al tedesco con una persona di madrelingua che partecipa normalmente alle attività con i bambini, quindi già conosciuta, e vediamo che funziona. Questi sono bambini che sono esposti costantemente alle tre lingue nel corso della settimana, italiano, inglese e tedesco. La scelta di individuare alcuni momenti che sono costantemente ripresi all'interno della giornata educativa è una scelta che abbiamo visto essere premiante, funziona ed è strutturante per l'adulto soprattutto, il bambino non ha questo bisogno, ma l'adulto sì e quindi alcuni momenti sono proprio momenti dedicati che gli educatori realizzano sempre quotidianamente in lingua inglese, si sono determinati ormai in maniera abbastanza precisa quelli che sono i termini da utilizzare, le costanti riprese, abbiamo utilizzato per questo il video, quindi videoregistrando dei momenti, ad esempio quando arriva un'educatrice nuova. Il fatto di poter vedere non solo la collega, ma anche dei video di altre colleghe per capire un po' quali sono le routine quotidiane e le terminologie usate, sono strategie che aiutano molto, perché la ripetitività, la costanza, la quotidianità determinano un approccio molto più tranquillo da parte del bambino un pochino più grande, 2 anni, 2 anni e mezzo, che comincia ad avere quella consapevolezza, ma dove sono, stai parlando una lingua diversa? Per i neonati questo problema non si pone, perché sappiamo benissimo che il neonato apprende ed è in una fase dell'apprendimento della comunicazione che è spontaneo, quindi lì ci dobbiamo porre molto meno il problema di "shiftare" la lingua, così come avviene nelle famiglie plurilingue. Ovviamente accogliamo altre lingue, chi viene in questo servizio ha scelto di venirci e quindi non abbiamo mai avuto nessun problema con la famiglia. Attualmente è partito un progetto in collaborazione con la Provincia cui abbiamo partecipato anche noi per estendere questo progetto di accostamento alla lingua anche in altri servizi, abbiamo fatto la nostra verifica e abbiamo scoperto di avere molto più personale formato di quello che pensavamo, tra il resto abbiamo scoperto che le ragazze sono molto motivate e le famiglie di più. Non sono d'accordo sul fatto che bisogna vedere cosa ne pensano le famiglie, bisogna dare prima delle informazioni, bisogna vedere cosa ne sanno. Allora abbiamo fatto delle assemblee dove abbiamo esplicitato in maniera molto chiara quale era l'impianto metodologico che la Provincia proponeva, abbiamo partecipato alla formazione assieme alla Provincia, indetta dal dipartimento, una prima formazione di base per gli educatori che avevano già una competenza che fosse almeno B1; io per scelta ho gestito direttamente l'assemblea con i genitori, io seguo tre di questi servizi, è un mese che abbiamo attivato il percorso, oggi pomeriggio abbiamo la prima verifica con l'università Ca' Foscari e abbiamo fatto l'assemblea con i genitori, è stato importante chiarire molto bene che cosa significa accostare al bimbo una lingua. Che cosa significa accostare la lingua a un neonato? Non è insegnare l'inglese, non è assolutamente produzione, abbiamo spiegato che siamo in una fase in cui c'è una memoria spontanea del bambino, non parliamo di memoria semantica, apprendimento di vocaboli ecc. È stato molto importante spiegare alcune cose ai genitori italiani, perché noi italiani abbiamo una tradizione di pessimo apprendimento delle lingue. Ho vissuto e insegnato in Svizzera, quindi penso di poterlo dire con motivazioni più che valide. Per questo motivo generalmente i genitori italiani sono gli unici che hanno bi-

sogno di chiarimenti, mentre tutti i genitori di altre provenienze hanno detto, benissimo, oltre all'arabo o il francese che parliamo in casa imparerà anche l'inglese e il tedesco, poi l'italiano se lo vive, con cinque lingue mio figlio avrà buone possibilità e io personalmente condivido ampiamente la scelta di queste famiglie. Su questo anche le assemblee sono state delle occasioni molto interessanti per sentire quanto i genitori sono già informati, già avevano delle domande, sono arrivati con dei quesiti molto interessanti, ma molto proattivi, "quindi significa che", "io a casa cosa mi posso aspettare?", non aspettate che parli, questa è la prima cosa che abbiamo affrontato, perché sono bambini piccolissimi, al nido si entra a tre mesi. Noi proponiamo l'approccio alla lingua in questi tre servizi che hanno appena iniziato, con gli educatori di riferimento che ci sono, senza cambiare nulla, quindi chi c'è e lavora di pomeriggio, lo propone il pomeriggio, chi c'è alla mattina lo fa di mattina, chi lo sta facendo con i piccolini lo fa con i piccolini, chi lo sta facendo con i più grandi continua a farlo con i grandi. Questo secondo me è stato vincente come approccio, non cambiare niente perché per il bambino molto piccolo è molto importante la relazione, questo il primo elemento. Poi su una relazione sicura, conosciuta, io posso accettare tranquillamente che da un giorno all'altro una di queste educatrici cominci a parlare l'inglese, è stato accettato senza difficoltà. Quindi probabilmente ci poniamo molti più problemi noi adulti che non i bambini. Essere plurilingue è avere la capacità anche di appoggiarsi ad altre lingue in maniera molto diversa. Io cerco sempre di spiegare molto bene questo ai genitori, i vostri figli avranno sicuramente un atteggiamento molto diverso dal vostro verso un'altra lingua, voi appena vi parlano una lingua straniera cominciate a dire non capisco più e chiudete. Gli studi e le ricerche invece mostrano che i bambini, anche quando sono più grandi, attivano e mantengono la competenza di cogliere gli elementi di comunicazione anche da altro, da tutto il non verbale, da alcune piccole parole qua e là che riescono a capire, perché la ridondanza linguistica è enorme e quindi riescono a capire che mi stai parlando di andare insieme a bere il caffè e non di andare a spostare la macchina. Quindi credo che anche su questo sia molto importante formare gli insegnanti e i responsabili pedagogici come ha fatto in questo caso la Provincia con noi, rispetto a quelle che sono le comunicazioni da dare alle famiglie, quelli che sono gli obiettivi finali di un approccio alla lingua in una età molto precoce, dove è molto più semplice di quello che pensiamo, molto più produttivo di quello che pensiamo, perché ha l'obiettivo fondamentale di sviluppare tutte quelle competenze cognitive importantissime che il plurilingue ha e il monolingue non avrà mai.

Marta Sansoni: volevo solo chiarire una questione, condivido il ragionamento fatto dalla dott.ssa Santoni, proprio perché sappiamo che le difficoltà maggiori sono negli adulti e soprattutto negli adulti che oggi abbiamo all'interno delle scuole. Proprio qui dobbiamo individuare la metodologia migliore per avviare un processo che sia sicuramente il più fluido possibile, dobbiamo riuscire ad avere all'interno delle persone motivate che appoggiano questo percorso, certo, non possiamo pensare di avere tutti gli operatori disponibili allo stesso modo, dobbiamo cercare di lavorare bene con quelli che già hanno dato la disponibilità.

Jean-Claude Beacco: per tornare sull'argomento penso che il rapporto tra la famiglia e il nido sia importantissimo, è un processo educativo che deve essere convergente non paral-

lelo, quindi la famiglia va coinvolta per discutere con loro il proprio modo di fare in famiglia e di vedere come si può articolare con quello che succede nel nido. Questo è importantissimo, perché il nido non è una cosa esterna come diventa un po' la scuola dopo, in questo caso è tutto diverso quindi questo lavoro, anche facendo intervenire genitori nel gruppo dei ragazzini, può essere importante.

Mauro Viesi: io non sono un pedagogista, ho una competenza giuridica che ha poco a che vedere con quello di cui stiamo parlando, però ritengo importante che nell'ambito di questo progetto tutte e tre le componenti, ovviamente partendo dai bambini, ma mettendoci accanto le operatrici e anche le famiglie, ne siano consapevoli, perché diventa una forma quasi unitaria di progetto e di convincimento. Al momento c'è una situazione estremamente diversificata, basti pensare ai bambini che provengono da Paesi diversi, anche se è vero che c'è una prevalenza maggiore di provenienza dall'Est più che dei Paesi del Maghreb, ma abbiamo anche qualcuno di queste provenienze; anche in termini di età, e mi rifaccio alle mie scarse competenze in materia, i bambini più piccoli devono ancora imparare il modo di esprimersi ordinario. C'è una situazione estremamente diversificata anche nell'ambito del personale, almeno nei nidi pubblici abbiamo moltissimo personale che è sull'orlo della pensione e le motivazioni finiscono per diminuire, e viceversa, personale nuovo, anche se in misura minore, che invece è più motivato, ma anche ha un titolo di studio notevolmente superiore. Le educatrici che sono vicine alla pensione hanno fatto la terza media più un anno, adesso, dal primo di settembre devono essere laureate. E poi ci sono le famiglie che hanno aspettative molto diverse. Quindi è necessaria l'integrazione di questi tre soggetti che poi si riverbera sugli aspetti gestionali e organizzativi sui quali devo dire la verità ho ancora qualche dubbio, perché non so ancora, ma lo dico per ignoranza mia, come si potrà integrare questa innovazione, l'inserimento dell'apprendimento delle lingue, con il progetto educativo quello ordinario.

Mario Dutto: quanti bambini hanno fatto l'esperienza bilingue?

Miriam Pintarelli: siamo partiti con 10 nidi su 92, quindi circa un centinaio di bambini su 3.400.

Marta Sansoni: sul territorio provinciale siamo sul 19%, comune di Trento siamo sul 38-39% e Rovereto 36-35% un po' meno, sulla fascia zero-tre.

Miriam Pintarelli: c'è una contingenza storica che forse non sarà tanto favorevole allo sviluppo delle lingue: la fase di implementazione del Piano coincide con una fase di revisione dei requisiti di funzionamento e organizzazione dei servizi per la prima fascia, questo per dare maggiore livello di sostenibilità futura e per introdurre principi di flessibilità. Il nodo più spinoso riguarda il tema dei parametri numerici, vale a dire il rapporto adulti/bambini. Si tratta di un'operazione di cambiamento di assetti consolidati con il rischio di vissuti problematici e opposti che potrebbero investire anche il progetto sull'introduzione di esperienze linguistiche. Ritenevamo comunque importante inserire nel piano per il trilinguismo anche la fascia 0-3, è stata una affermazione, dà il riconoscimento, dà una omogeneità su un'area, afferma

determinati principi ecc. L'obiettivo è cercare condizioni attuative più rispettose possibili del mondo dei servizi prima infanzia. Avevamo davanti due strade: costruire un modello di riferimento, perfezionato, testato, avallato, oppure partire su basi comunque solide e perfezionare l'impianto anche attraverso l'esperienza diretta. Abbiamo deciso di partire con 10 nidi, quindi con un gruppo ristretto di servizi e con esperienze governabili e osservabili. La scuola dell'infanzia è una grandissima fonte di esperienza ormai, dal punto di vista della formazione, delle condizioni che servono, delle problematiche, della metodologia ecc. avevamo almeno questa ancora di salvataggio data dalla possibilità di attingere all'esperienza condotta. Siamo consci che c'è da costruire un modello proprio per i nidi di infanzia ma anche che estendere le lingue nei nidi non sarà un'operazione semplicissima, perché? Perché comunque anche l'articolazione organizzativa dei nidi è diversa dalla scuola dell'infanzia; i parametri numerici adulti-bambini sono molto più bassi, questo apre il tema della composizione dei gruppi; raggiungere la totalità dei bambini richiede un numero molto elevato di educatori con padronanza linguistica a meno che non si riescano a trovare delle soluzioni organizzative alternative. Con un modello organizzativo che è fortemente individualizzato nel rapporto dei bambini, è chiara la diversità rispetto ad un ambiente più sociale come può essere la scuola dell'infanzia. Questo sarà un tema da studiare con attenzione in quanto collegato anche alla previsione di fabbisogno necessario che si profila molto più altro rispetto alla scuola dell'infanzia. Il Piano ha stabilito degli obiettivi, però adesso bisogna costruire l'esperienza. Gli obiettivi sono ragionevoli, l'esigenza è dare realtà al piano. In sintesi le questioni fondamentali sull'area dei servizi per la prima infanzia sono: mettere a punto l'approccio pedagogico più funzionale, ragionare su possibili articolazioni organizzative, prevedere il fabbisogno. Anche a livello nazionale si rintracciano esperienze singole, non significative quindi in termini di comparazione. La Provincia intende costruire una piano di sistema che dia prospettiva all'allargamento dell'esperienza anche nei nidi di infanzia. Abbiamo provato a cercare esperienze in altri nidi a livello nazionale, ma non ne abbiamo trovate. Un'altra questione, tutta da regolare a nostro giudizio come Provincia, è quella del reclutamento del personale, accanto alla formazione si è valutato di inserire clausole vincolanti nei bandi di affidamento dei servizi per la messa a disposizione di personale con competenza.

Jean-Claude Beacco: probabilmente c'è bisogno di uno studio affidato a qualche professore universitario che va un po' in giro a vedere cosa si è fatto in queste zone culturali in Europa, la Spagna, Portogallo e qui vicino, e poi fondamentale è quello che si sta costruendo qui è essenziale.

Miriam Pintarelli: per esempio sui nidi in una prima fase siamo partiti un po' soft con 10 nidi, con gruppi di bambini dai 18 ai 30 mesi, quelli dell'educatrice di riferimento. Dall'autunno, l'intendimento è di allargare a ulteriori 10 nidi, affiancando anche azioni volte alla sensibilizzazione rispetto al progetto le azioni, quali ad esempio: la rilevazione del punto di vista delle famiglie e della totalità degli educatori attraverso questionari specifici, questo ci pare utile per avere una mappatura completa di opinioni e sul piano organizzativo anche per sondare perplessità latenti; Sono in programma dei seminari tematici dislocati in punti diversi del

Trentino, con funzione analoga di sensibilizzazione, formazione, informazione sul Piano; imposteremo un rigoroso progetto di ricerca che indagherà organizzazione, impianto, risultati dell'esperienza.

Daniela Dagostin: io mi occupo in qualità di coordinatrice pedagogica di alcune scuole dell'infanzia, quindi sono in sintonia con quanto già è stato detto. Rappresento 15 scuole che aderiscono all'associazione COESI e ad un'altra associazione che si chiama ASIF Chimmelli di Pergine. Per quanto riguarda le mie realtà vorrei aggiungere un aspetto legato alla dimensione del bambino, nel senso che credo che lavorando in un contesto organizzativo più contenuto, da parte nostra c'è stata la possibilità di avere anche un riscontro rispetto al passaggio con la scuola primaria, all'esito di questo lavoro. Giustamente come diceva la dottoressa Pintarelli per quanto riguarda i nidi, abbiamo bisogno di ottenere riscontri di ricerca più precisi che vadano oltre a quella che è stata la percezione di un intervento estremamente positivo, nel senso che la scuola primaria ci dà un riscontro positivo di quello che è l'accesso dei bambini che hanno avuto la possibilità di accedere a un intervento di sensibilizzazione, di accostamento precoce alle lingue straniere, ma probabilmente anche in questa direzione dovremmo essere più rigorosi. Riguardo al personale noi abbiamo i vincoli propri della scuola dell'infanzia: quest'anno abbiamo avuto la possibilità di accedere ad alcuni percorsi formativi che sono stati proposti dalla Provincia, in più abbiamo avuto la possibilità di organizzare delle formazioni specifiche per il nostro personale a livello base e la risposta è di interesse e disponibilità. Abbiamo anche avuto delle occasioni di organizzare delle riflessioni. La percezione è di essere finalmente a un punto di snodo, questo progetto ci sta sollecitando, siamo in difficoltà, però ci troviamo in un momento in cui effettivamente, come scuola dell'infanzia, crediamo di poter fare un buon intervento.

Laura Bertoldi: posso testimoniare un'esperienza che riguarda bambini con disabilità. Recentemente l'insegnante che segue un bambino con Sindrome di Down ha raccontato che nelle occasioni di gioco libero (in casetta o sul tappeto) lo sentono produrre delle parole in lingua straniera. Questo bambino non è inserito nelle attività specifiche dei gruppi intersezionali (ritenendo questo coinvolgimento controproducente, considerate le sue fragilità di linguaggio) ma, come i compagni, è esposto alle proposte rivolte alla sezione. Questa esperienza ci ha fatto pensare all'importanza di garantire diversi tipi di attività, una organizzata, con bambini della stessa età, dove l'insegnante propone attività mirate e calibrate, dove si sente più sicura, dove coinvolge ogni bambino; l'altra, in sezione, dove l'insegnante può fare proposte a cui ogni bambino può decidere di partecipare direttamente, solo accostandosi, osservando da lontano, scegliendo quindi modi e tempi personali di coinvolgimento. Queste situazioni, di gioco libero, avvantaggiano soprattutto quei bambini che sono intorpiditi e si bloccano di fronte a richieste di prestazione dirette dell'insegnante. Queste osservazioni e valutazioni delle esperienze condotte si riflettono spesso su tutta la scuola con ricadute quindi importanti su tutto il sistema. Ci giungono dei riscontri buoni sia dalla scuola primaria, che ci riconosce competenza in quest'ambito, sia dalle insegnanti della scuola dell'infanzia che non si occupano di lingua straniera. Queste si stupiscono di come, in generale, i bambini sappiano destreggiarsi con

il nuovo codice. Questo motiva molto le colleghe e spinge anche a trovare nuovi stimoli e motivazioni. Sono nati così incontri di confronto e programmazione tra insegnanti di scuole diverse, attività che hanno coinvolto bambini di più scuole insieme (la giornata del tedesco), tentativi di sperimentazione di strategie diverse, creazione di spazi che parlano lingue altre. Ad esempio, l'insegnante che esprime qualche riserbo sul progetto in lingua, nel momento in cui nella sua sezione i bambini cantano la canzoncina che la collega ha insegnato loro in tedesco, le chiede il CD da far ascoltare ai bambini. Anche solo questo rappresenta una disponibilità indiretta della collega a diffondere la lingua nella scuola. Mi piace poi riportare un'altra esperienza proposta ai bambini più grandi. Questi sono diventati protagonisti, in quanto esperti, nella proposta in altra lingua ai compagni di un altro gruppo, cantando ancora una volta una canzoncina. Anche qui l'insegnante si è resa disponibile ad impararla con i bambini del suo gruppo.

Jean-Claude Beacco: penso che il concetto di esperienza linguistica sia fondamentale, perché le lingue sono un fatto fisico che si sente, che si esprime con i polmoni, quindi è una cosa che è importante incorporare, e per questo l'incorporazione delle lingue come esperienza per i piccoli è una cosa fondamentale, al di là di strutture pre-organizzate.

Laura Bertoldi: devo dire che c'è un riconoscimento della significatività della formazione che viene proposta. Le insegnanti che hanno partecipato ai percorsi più recenti hanno espresso un grandissimo apprezzamento per questa formazione centrata sui momenti di routine, per cui si sentono più attrezzate nella loro pratica educativa quotidiana.

Jean-Claude Beacco: forse questa fase è il momento più semplice, perché siamo ancora fuori dalla scuola. I problemi iniziano quando le lingue diventano una materia, è questo il paradosso della scuola: la scuola insegna le lingue e va bene, perché è un atto democratico che tutti possano accedere alle lingue, laddove prima pochi potevano, ma il fatto di trasformare la lingua in una materia è la sua condanna. Vi ringraziamo tutti per la vostra collaborazione.

Tavolo 2

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative

I° ciclo

18 maggio dalle 11 alle 13

Michele Rosa	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 5
Maria Silva Boccardi	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius a.s. 2014/2015
Paola Pasqualin	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 6
Roberto Trolli	Dirigente Istituto Comprensivo Cembra
Valentina Zanolla	Dirigente Istituto Comprensivo Riva 2 a.s. 2014/2015

Jean-Claude Beacco: ci interessa il vostro punto di vista sia come dirigenti di scuola sia come pedagogisti sull'insegnamento delle lingue nelle vostre scuole, quali sono i problemi, quali sono le percezioni degli alunni rispetto alle lingue e poi entreremo nel merito della proposta CLIL che è quella centrale del Piano e dell'offerta bilingue che riguarda due delle vostre esperienze.

Maria Silva Boccardi: nel mio istituto le lingue sono in generale apprezzate dagli alunni e le competenze sono anche abbastanza buone in uscita. La mia percezione da dirigente e insegnante di lingua è che si utilizzano ancora delle metodologie abbastanza tradizionali, si potrebbe fare molto di più.

Jean-Claude Beacco: ma se i risultati sono buoni è il caso di cambiarli?

Maria Silva Boccardi: si potrebbero ottenere risultati migliori. Nella mia scuola c'è il corso bilingue italiano-tedesco, gli alunni fanno nove ore di lezione in tedesco (di cui sette di discipline insegnate in modalità CLIL), dalla prima elementare alla terza media, e un paio di ore di lezione in modalità CLIL in inglese, oltre alle ore curricolari di lingua straniera. Questo corso non è riuscito a contaminare il resto dell'istituto, viene visto un po' come un corso d'élite dagli insegnanti, una delle criticità è proprio il confronto.

Gisella Langé: come selezionate le persone che si iscrivono?

Maria Silva Boccardi: gli studenti sono selezionati in base alla decisione dei genitori; inizialmente avevano precedenza i ragazzi bilingue, ma sono pochissimi, uno o due. Poi si selezionava sulla precedente esperienza di apprendimento del tedesco, magari nella scuola dell'infanzia, e la conoscenza della lingua da parte del genitore, ma negli ultimi anni vengono

selezionati in base alla richiesta dei genitori, cui si chiede un'adesione convinta, viste le particolarità del percorso. Ora siamo al decimo anno e qualcosa sta cambiando, ma all'inizio era molto criticato. Abbiamo attivato anche altre esperienze di CLIL nel corso tradizionale, però difficilmente c'è un confronto. Nel corso bilingue gli insegnanti di lingua sono austriache, cambiano ogni paio d'anni; le insegnanti italiane hanno particolari competenze didattiche, utilizzano il cooperative learning, materiali in comune, banchi ad isola, cioè ci sono delle metodologie abbastanza innovative.

Valentina Zanolla: la mia esperienza è un po' diversa. L'IC Riva 2 ha un'esperienza CLIL non di scuola bilingue, nata nella scuola primaria di Varone dove dal 2007 si fanno in media 5-6 ore di didattica delle discipline in lingua inglese a seconda della classe. A questo si affianca la didattica della lingua inglese curricolare e della lingua tedesca dalla classe terza. L'esperienza prosegue fino alla scuola secondaria di primo grado, però qui l'insegnamento CLIL è di un'ora per l'inglese e un'ora per il tedesco, per cui c'è un notevole calo di esposizione alla lingua. Per quanto riguarda l'attitudine dei docenti verso l'approccio CLIL, abbiamo avuto in realtà un processo un po' diverso da quello descritto dalla collega Boccardi, siamo partiti da una delle tre scuole primarie dell'istituto con un cospicuo numero di ore di CLIL e poi la sperimentazione è stata estesa anche alle altre due scuole, in cui si fanno dalla prima alla quinta due ore di CLIL in inglese. Non ci sono state grosse resistenze da parte dei docenti, e di fatto si è verificata abbastanza velocemente una positiva contaminazione. Dal punto di vista degli alunni, quello che abbiamo osservato grazie a monitoraggi proposti a tutte le componenti (alunni, genitori docenti), è un grande entusiasmo nei primi anni della scuola primaria che va un po' scemando nella scuola secondaria di primo grado; quando chiedi agli studenti di motivare perché sono più critici, soprattutto in seconda e terza evidenziano qualche difficoltà nell'affrontare la materia, affermano di non capire bene i contenuti della lezione, di non riuscire a "tradurre". Rimane invece sempre molto forte la motivazione delle famiglie, motore dell'estensione alle altre scuole della sperimentazione. Dal mio punto di vista, come dirigente scolastica, in realtà molto spesso il successo o l'insuccesso del percorso CLIL è legato alla persona che lo porta avanti, allo stile d'insegnamento che ha, più o meno tradizionale, a quanto usa la lezione frontale e la traduzione invece di metodologie più innovative associate all'immersione linguistica. Inoltre, un fattore collaterale ma che ha avuto la sua incidenza, è dato dal fatto che alla scuola secondaria di primo grado veniva attuata da tempo anche un'altra sperimentazione, quella dei cosiddetti "gruppi di livello": durante l'insegnamento curricolare delle due lingue, i ragazzi venivano suddivisi tra il gruppo "base" (livello basso che necessitava di recupero) e il gruppo "avanzato" (livello alto cui si proponevano attività di potenziamento). Quest'anno scolastico i gruppi di livello sono però stati proposti solo in classe terza, poiché alcuni monitoraggi effettuati con docenti, genitori ed alunni hanno evidenziato come l'esperienza non fosse sempre positiva. Infatti, si è notato come nei gruppi "base" gli alunni perdevano progressivamente la motivazione all'apprendimento e come la qualità dell'insegnamento ne risentisse, anche a seguito di problemi di comportamento causati dal calo di partecipazione ed interesse. Allora li abbiamo progressivamente ridotti, mantenendoli solo in terza, dove sono stati finalizzati al conseguimento di certificazioni linguistiche (A2). Ritengo perciò che la demotivazione di parte degli alunni

nei confronti dell'esperienza CLIL alla scuola secondaria di primo grado fosse legata anche all'insoddisfazione relativa all'esperienza dei gruppi di livello: coloro che male vivevano le ore di inglese curricolare poi affrontavano anche con scarsa motivazione le ore di CLIL.

Michele Rosa: anche nel mio istituto la contaminazione è stata a macchia d'olio, nel senso che dieci anni fa nella scuola Sanzio, in centro a Trento, si è partiti con una sperimentazione sul CLIL con un grande impegno di famiglie, docenti, Provincia, dirigenti predecessori. L'esperienza si è poi diffusa e sulla scuola media di riferimento. Per quanto riguarda la scuola Sanzio parliamo di due progetti, uno è quello del denominato "Inglese diffuso", che prevede nove ore di insegnamento settimanali di CLIL in lingua inglese, dalla prima alla quinta; l'altro è il progetto "Classe bilingue" in cui dalla prima alla quinta vengono proposte 18 ore in lingua inglese su 30 ore di curricolo. Ci sono 12 ore in lingua italiana, il rimanente è CLIL, compresa la matematica. Poi due ore di tedesco. Quindi siamo partiti alle Sanzio con una sezione, poi sono diventate due, ora il CLIL è stato esteso alle altre due scuole primarie. Con grande impegno l'anno prossimo anche il progetto "Classe bilingue" verrà ampliato con una sezione sulla scuola Gorfer che è un'altra scuola primaria dell'istituto. Due anni fa i bambini della scuola Sanzio hanno terminato la quinta e sono passati alle medie. La scuola di riferimento è la scuola media Bresadola dove confluiscono i bambini di diverse scuole e per chi desidera continuare l'esperienza linguistica: qui l'istituto offre 5 ore in CLIL alla settimana, nello specifico due ore di scienze, due ore di arte e un'ora di geografia; per i bambini che provengono da classi bilingue, si aggiungono sette ore di insegnamento della matematica in lingua inglese. Chi ha frequentato la classe bilingue alla primaria, alle medie può continuare a fare anche matematica in lingua inglese, quindi altre cinque ore a cui ne vanno aggiunte due; visto che è un progetto sperimentale e visto che c'è la matematica in gioco, oltre alle 5 ore ordinamentali offriamo infatti ulteriori due ore, che per questi studenti sono obbligatorie quale intensificazione dell'insegnamento della matematica in lingua inglese. Si procede per classi aperte, cioè i bambini quando terminano la classe quinta, che abbiano fatto CLIL o il percorso bilingue, vengono mescolati, cioè non c'è una classe unica che rimane fino alla terza media. Questo perché, anche da una valutazione che abbiamo fatto con docenti, si riteneva opportuno promuovere forme di socializzazione diverse per evitare di avere un gruppo classe unico, dalla scuola primaria alla scuola secondaria. Quindi sulla matematica si aprono tutte le classi: i ragazzi si ricompongono in nuove classi; il gruppo che fa matematica in lingua inglese si compone come gruppo specifico con un docente specifico; questo gruppo è composto tra i 17 ed i 23 studenti. Con questo progetto siamo in seconda media, quindi dobbiamo ancora terminare. Abbiamo ancora un anno: la sfida e l'impegno che abbiamo assunto con i genitori è che i ragazzi alla fine della terza media abbiano delle competenze matematiche tali da poter proseguire un percorso in qualsiasi scuola superiore. Quindi per noi non è solo una sfida linguistica, ma è più una sfida sulla disciplina perché non abbiamo riferimenti; la sperimentazione si autoalimenta, ma i nostri piani di studio sono quelli della provincia di Trento, in lingua italiana. Come per la scuola media di Cognola, c'è stata una specifica delibera da parte della Giunta provinciale che ha riconosciuto il progetto di cui vi sto parlando: questo progetto infatti modifica i piani di studio e prevede un'integrazione di risorse di personale docente; l'istituto ha la possibilità infatti di nominare un docente di matematica che ha 7 ore di insegnamento più la programmazione e la documentazione.

Gisella Langé: come avete reclutato questo docente ad hoc?

Michele Rosa: i requisiti erano: laurea in ambito scientifico, ovviamente, esperienza nelle scuole italiane, livello linguistico almeno C1. Abbiamo poi previsto la partecipazione della docente ad alcune lezioni in quinta elementare per vedere come si approcciava agli studenti. La docente è stata assunta a tempo determinato, peraltro senza punteggio, nel senso che siccome il reclutamento è in capo al dirigente scolastico come avviene per i madrelingua, nel contratto si specifica che non accumulano punteggio ai fini della graduatoria. Qualche appunto riguardo alle resistenze: anche nel mio istituto le cose non sono automatiche. C'è grande interesse, non c'è preclusione nei confronti della metodologia CLIL in quanto tale, ma ci sono grandi perplessità su una serie di punti che riguardano la formazione dei docenti: per chi va ad insegnare in CLIL, e lo sperimentiamo adesso, non basta il corso. C'è poi una grossa perplessità, e qui mi riferisco al sistema provinciale, per quanto riguarda i piani di studio: nella primaria si va a inserire il CLIL su un monte ore obbligatorio che è già molto ridotto: parliamo infatti di 26 ore di attività obbligatorie e 4 di attività facoltative; quando arriviamo in quinta c'è un numero di ore di insegnamento in lingua che quasi supera quello della lingua italiana. Di queste 26 ore, il Piano Trentino Trilingue prevede che, a regime, quindi al termine della sperimentazione, vengano fatte 5 ore in CLIL, più due di lingua 2, più due di lingua 3, quindi arriviamo complessivamente a nove ore di insegnamento in lingua, fra tedesco e inglese. Quindi nove su 26. C'è inoltre un'ulteriore complicazione, nel senso che il consiglio di classe in una classe quinta vede l'entrata in classe di un numero veramente consistente di docenti con un aumento della frammentarietà più che dell'unitarietà: questa è una vera criticità. Una terza questione riguarda gli alunni DSA e stranieri: la preoccupazione di fondo da parte dei docenti è che aumentando il numero di ore svolte in lingua straniera, questi studenti possano andare incontro ad ulteriori difficoltà. Infine la quarta questione è quella contrattuale, nel senso che parliamo dei docenti di lingua straniera che cominciano ad avere 20-22 ore di insegnamento diretto: sono davvero tante; c'è anche un problema dei docenti madrelingua, nel senso che l'apertura della Provincia, dando la possibilità ai dirigenti di chiamata diretta, indirettamente va ad incidere sugli organici complessivi. Complessivamente il CLIL viene percepito dai docenti come una metodologia che richiede più lavoro, senza che dal punto di vista economico ci sia alcun corrispettivo. Quindi direi che su queste 4 criticità si focalizzano le perplessità da parte dei docenti sull'introduzione del CLIL. Io non rilevo preclusione rispetto alla metodologia in quanto tale, ma su alcuni aspetti di questo tipo sì.

Gisella Langé: avete dati sulle competenze linguistiche alla primaria?

Michele Rosa: noi somministriamo annualmente delle prove interne in lingua inglese per tutte le classi CLIL e bilingue: sono prove condivise però non sono standardizzate. Il nostro punto di riferimento, oltre a questo che ci dà la possibilità di fare dei confronti interni in progressione, dato interessante, sono le prove INVALSI: la nostra preoccupazione, avendo dei piani di studio così intensivi dal punto di vista linguistico, è garantire le competenze in lingua italiana e matematica. Mediamente i risultati sono positivi, in linea con il dato provinciale. Dal punto di vista dell'inglese, possiamo dire che in uscita dalla quinta si collocano circa al

livello A2. Sulle classi CLIL in uscita dalla terza media dall'anno scorso cominciamo ad avere studenti che ottengono il B1 con certificazione.

Maria Silva Boccardi: Nella nostra sperimentazione l'80% raggiunge il B1 in terza media nel tedesco.

Michele Rosa: un'ultima criticità che si pone rispetto a queste sperimentazioni è la prosecuzione con la scuola secondaria di secondo grado: questi ragazzi escono con dei livelli molto alti, e non trovano una effettiva continuità...

Maria Silva Boccardi: non sono al livello dei compagni.

Michele Rosa: si pone un problema della continuità del percorso.

Paola Pasqualin: l'IC Trento 6 è un altro mondo da certi punti di vista. Ci sono sei scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado, circa 1200 studenti; su tre scuole primarie si sperimenta il CLIL, con 3-4-5 ore in CLIL più le ore di lingua. Le modalità sono quelle concesse dalla Provincia fino ad oggi, quindi in codocenza, l'insegnante che insegna inglese e CLIL è insieme ad un insegnante del team a cui è assegnata la disciplina e con il quale programma contenuti, metodi, modalità di verifica e valutazione. Fino a due anni fa tutte le ore in CLIL erano in codocenza, da l'anno scorso la contemporaneità è stata ridotta ad un'ora sui progetti di tre ore CLIL e a due ore sui progetti di cinque ore CLIL.

La contemporaneità/codocenza/compresenza ha permesso di progettare in modo forte un percorso il più unitario possibile vista l'età e i bisogni della scuola primaria, trattasi di un aspetto fondamentale affinché il progetto non venga delegato all'insegnante di lingua, ma diventi strumento di revisione metodologica per tutti. Il problema che si è rilevato con forza fino ad oggi è la professionalità dei docenti. Un primo aspetto è relativo al turnover continuo, perché si è obbligati a chiamare andare fuori graduatoria, e fuori graduatoria è difficilissima la reperibilità proprio anche perché fino ad oggi non veniva riconosciuto il punteggio. Quindi questo è un grosso problema, al di là della professionalità, perché appunto questa professionalità richiede competenze di lingua straniera e competenze metodologiche, che non sono necessarie solo a chi fa CLIL, ma anche a tutti gli altri insegnanti, ne consegue che anche l'investimento nella formazione è fondamentale in questa direzione. L'altro aspetto di criticità sono i tempi di programmazione, nel senso che le ore così come da contratto di programmazione non sono sufficienti, ed è difficile andare a recuperare ore su vari articoli di contratto, perché comunque è un lavoro importante, fondamentale per la riuscita del progetto. L'altro aspetto critico è la reperibilità dei materiali, quindi la ricerca di materiali e la documentazione. Ci siamo organizzati quest'anno con un gruppo di insegnanti CLIL e un referente di istituto che cercano di programmare il più possibile insieme anche se appartengono a scuole diverse, si sono dati uno strumento di documentazione e si sono dati anche delle verifiche in itinere. Come istituto anche noi facciamo una prova interna, però solo dall'anno scorso, quindi non ho termini di paragone. È partita la sperimentazione CLIL anche alla scuola secondaria di primo grado con tre ore, due in geografia e una in scienze; anche qui c'è la codocenza

tra insegnanti di lingua straniera e insegnanti di disciplina, che sono tutti in formazione per l'apprendimento della lingua straniera, hanno appena certificato il B2. Fortissima anche qui la necessità di avere un monte ore di programmazione importante e la codocenza perché il livello linguistico dell'insegnante disciplinare nell'istituto non è adeguato, gli insegnanti dicono che non si sentono sicuri con un B2 di gestire in autonomia la lezione.

Jean-Claude Beacco: non è che non basta, basterebbe se ci fosse un corso di inglese per la geografia, per le scienze, per insegnare la geografia o le scienze, non un B2 generico. Quello è il problema. Probabilmente si sentono insicuri perché c'è l'idea che si deve usare solo la lingua straniera e che l'alternanza della lingua sia una cosa da evitare, cosa che è sbagliata dal punto di vista cognitivo e linguistico; ci vuole l'alternanza a seconda del tipo di situazione di comunicazione, se c'è un lavoro di lettura su un testo di inglese, questo può essere monolingua, se c'è la presentazione frontale dell'insegnante su una questione di conoscenze questo può essere o monolingua o in italiano bilingue, può essere preparato o improvvisato. Tutto questo rapporto preparato, improvvisato, bilingue, monolingue, monolingua italiana, dà una flessibilità nella dimestichezza con la lingua straniera che non deve più essere affrontato con il parametro B1, B2, ma va articolato a seconda di tutti questi elementi di contesto, che dovrebbe aiutare l'insegnante a sentirsi un po' più tranquillo, perché se vogliono sentirsi sicuri, in tutti i casi, diventa una ambizione troppo elevata e come abbiamo visto non ci sono più candidati.

Maria Silva Boccardi: in Italia paghiamo molto il fatto che probabilmente i B2 sono più B2 nello scritto che B2 nella competenza orale.

Jean-Claude Beacco: ma questo lo dice il Consiglio d'Europa da sempre, i livelli sono livelli di riferimento, vuol dire che non sono obbiettivi di per sè, sono punti di riferimento a partire dai quali uno può cercare di capire dove si trova nell'itinerario, e che quindi da anni, si dice a Strasburgo, quello che conta è il profilo delle competenze, perché il profilo delle competenze non è mai uniforme, bisogna sapere se vogliamo una A2 nell'interazione orale o un B2 in produzione scritta: hanno necessità i nostri insegnanti di avere B2 in produzione scritta in inglese? questo è un dibattito. In lettura forse ci vuole anche il C1, in interazione orale forse è più importante perché la classe è un luogo di interazione, di una interazione specifica, quindi anche lì questi grossi livelli messi così generano ansia.

Paola Pasqualin: nella secondaria di primo grado, parallelamente al CLIL, è partita una sperimentazione di potenziamento della lingua straniera. Lavorando sulla flessibilità del curricolo, tenendo il monte ore stabilito dalla norma in ambito matematico scientifico-tecnologico e linguistico, alcune sezioni fanno cinque unità di apprendimento di inglese anziché tre.

Jean-Claude Beacco: ci sono progetti comuni, collaborazioni fra gli insegnanti di lingua e insegnanti di CLIL?

Paola Pasqualin: si lavora in dipartimento nei momenti di programmazione, ma poi si ope-

ra in sezioni separate. Un altro aspetto critico che richiede attenzione e personalizzazione dei percorsi curricolari riguarda il bacino di utenza abbastanza complesso che caratterizza il mio istituto soprattutto nelle due scuole più grosse, che contano circa 800 studenti, la percentuale di stranieri è vicina al 30%, con una presenza consistente anche di alunni con bisogni educativi speciali. Così come in molte scuole della città potrebbe accadere, faccio un esempio, che in una classe ci siano 25-30% di alunni stranieri, un paio di alunni con DSA, un alunno certificato ai sensi della L. 104/92, un alunno con disagio socio ambientale (fascia C), insomma per dire che le classi hanno una complessità, che rispecchia la società in cui viviamo e che ci obbliga a pensare un modello diverso e sostenibile per tutti. Questo complica la situazione in termini di personalizzazione del percorso, perché laddove vogliamo personalizzare al di là che sia fascia A, B, C, straniero o non straniero devi avere le risorse specifiche, competenti, adeguate al compito. Nessuno si azzarda a dire che l'alunno con DSA non deve imparare la lingua straniera, però devi pensare a dei percorsi personalizzati che non possono che essere condotti da personale qualificato e sufficiente in termini di disponibilità di risorse. Il turnover degli insegnanti e la non disponibilità della co-docenza mettono in difficoltà la buona riuscita del progetto.

Gisella Langé: nelle vostre scuole c'è solo inglese e tedesco? Non esiste l'offerta di uno spagnolo, di un francese?

Paola Pasqualin: No

Jean-Claude Beacco: ci sarebbe possibilità a livello di istituto di crearlo questo spazio?

Paola Pasqualin: nel curriculum no, soprattutto alla primaria esiste un forte rischio di secondarizzazione del curriculum. Il voler continuamente introdurre aspetti nuovi in un contenitore vecchio, mette a rischio la buona riuscita del percorso. È necessario quanto prima avviare una riflessione sul tempo scuola alla primaria e, forzatamente ancorato al tempo, decidere che cosa sia prioritario e sostenibile per un efficace processo di apprendimento. Superfluo ricordare che abbiamo a che fare con specifiche fasi di maturazione evolutiva che richiedono specifici accorgimenti rispetto agli ambiti possibili di lavoro

Jean-Claude Beacco: fuori curriculum sarebbe possibile?

Roberto Trolli: è possibile realizzarle in attività opzionali facoltative.

Jean-Claude Beacco: e c'è una qualche richiesta in questo campo?

Tutti: no.

Jean-Claude Beacco: com'era prevedibile.

Gisella Langé: non vi sono arrivate delle proposte da parte dell'ambasciata romana?

Paola Pasqualin: sono due anni che aderiamo alla proposta dell'ambasciata romena. Un gruppo di studenti, circa venti, partecipano a lezioni di lingua madre condotte da un insegnante rumeno.

Roberto Trolli: abbiamo avuto esperienze, seppur circoscritte in un triennio, in albanese e arabo.

Jean-Claude Beacco: e perché queste due esperienze con l'albanese e l'arabo si sono fermate?

Roberto Trolli: l'esperienza dei laboratori è nata all'interno del "progetto intercultura". Quel che differenzia l'Istituto Comprensivo di Cembra - rispetto alle altre esperienze oggi presentate - è il contesto più periferico e la presenza significativa, in alcune località, di studenti di origine straniera. Nel nostro caso, ad esempio, l'esigenza di laboratori di arabo e albanese è nata in alcune scuole relativamente piccole ma con una presenza superiore al 50% di alunni stranieri; l'offerta di corsi di questo tipo è stata una scelta ed un'occasione educativa proposta non solo agli arabi e agli albanesi, ma a tutti gli studenti. È stato interessante constatare l'interesse e la buona adesione anche di alunni di origine italiana. I corsi prevedevano anche la conoscenza di aspetti della cultura e delle modalità di vita delle comunità arabe e albanesi; è stata un'esperienza molto apprezzata da chi ha partecipato. Attualmente, in seguito all'estendersi della crisi economica nei settori estrattivo ed agricolo, molte famiglie straniere hanno lasciato la valle di Cembra. L'esigenza di laboratori interculturali, di conseguenza, è venuta un po' meno.

Il nostro istituto è piuttosto frammentato, con la presenza di circa ottocento studenti distribuiti su tre scuole medie e sei scuole primarie. Il miglioramento degli apprendimenti nelle lingue comunitarie è stato un obiettivo importante nell'ultimo quinquennio; ma inizialmente era subordinato rispetto ad altre priorità, perché la preoccupazione principale era il rafforzamento delle competenze sull'italiano e la matematica. Su questi ambiti (italiano e matematica) è stato realizzato un grande sforzo educativo negli ultimi anni e attualmente i nostri ragazzi, che evidenziano in prima e seconda elementare risultati meno brillanti rispetto alla media dei coetanei trentini, riescono a raggiungere un buon livello al termine della terza secondaria. Superate alcune difficoltà iniziali, raggiungono risultati ottimali al termine della scuola secondaria.

Raggiunti questi risultati positivi, l'attenzione si sta spostando sul miglioramento degli apprendimenti anche rispetto alle lingue comunitarie. L'apprendimento delle lingue straniere non risulta sempre gradito ai ragazzi; a volte risulta meno gradito il tedesco, ritenuto più difficile rispetto all'inglese. Questa percezione negativa è frequentemente legata ad un approccio didattico di tipo grammaticale e, rispetto alle competenze sviluppate, più orientato alla scrittura che all'interazione; una metodologia poco orientata alla comunicazione, poco interattiva. I risultati scolastici, nel corso degli anni, hanno evidenziato la presenza, mediamente, di gruppi ristretti di alunni molto competenti, a fronte di una maggioranza di studenti con carenze. Un certo numero di studenti riesce a raggiungere il livello A2 del *framework* europeo in lingua tedesca, mentre maggiori sono le difficoltà sulla lingua inglese.

Abbiamo lavorato su queste criticità per imprimere una svolta e ricercare strategie adeguate per un miglioramento. La scelta dell'istituto, sia per ragioni logistiche sia per ragioni culturali, è stata quella di evitare sperimentazioni limitate a poche classi o a singole scuole; si tratta di una scelta culturale, discussa a lungo: se dobbiamo migliorare, dobbiamo migliorare tutti, senza creare differenze di opportunità nell'apprendimento. Inoltre, mentre nelle scuole di città – in cui sono presenti diverse sezioni parallele – si può individuare un corso dedicato ad attività di eccellenza, nelle nostre scuole abbiamo solitamente al massimo un paio di sezioni e la distribuzione degli alunni tra corsi di eccellenza e corsi “normali” risulterebbe problematica. Il nostro curriculum standard prevede l'avvio del tedesco nella classe prima e l'avvio dell'inglese dalla classe terza primaria. Abbiamo lavorato in questi cinque anni con un potenziamento della lingua, con l'introduzione di una o due ore aggiuntive di lingua per tutte le classi di scuola primaria. Sono stati affrontati contenuti non linguistici in lingua, anche con progetti e tematiche trasversali alle discipline, specialmente in arte, musica, educazione motoria, scienze e tecnologia.

Caratteristica interessante è proprio l'estensione a tutte le classi, dalla prima alla quinta elementare di queste attività. Attualmente i ragazzi che hanno partecipato a queste prime esperienze sono entrati nella scuola secondaria, con progressi evidenti rispetto alle classi precedenti.

Non sono mancate anche esperienze di eccellenza, promosse da docenti particolarmente interessati a nuove sperimentazioni, come nel caso del musical “Matilda”, realizzato interamente in lingua inglese dai bambini delle scuole primarie. Il successo dell'esperienza è derivato anche dal coinvolgimento delle famiglie e, direi, dell'intero paese, in un'esperienza coinvolgente e entusiasmante. A distanza di tempo mi ha stupito verificare che i ragazzi, oggi in classe prima secondaria, riescono a seguire lezioni di geografia in lingua inglese senza grosse difficoltà, mostrando capacità di comprensione solitamente attese al termine di un percorso di scuola secondaria superiore.

Un'altra esperienza di eccellenza che abbiamo realizzato è la “Settimana europea dell'arte, cultura e sport”. Proprio stamattina ho accolto i nostri ospiti stranieri, provenienti da una scuola slovena, una scuola tedesca, una scuola francese. A rotazione ogni anno ci spostiamo in un paese diverso e per una settimana i ragazzi sono coinvolti in attività interamente svolte in lingua straniera (inglese o tedesco). All'iniziativa partecipano venti ragazzi di ciascun Paese, in modo molto coinvolgente e di qualità.

L'inserimento di questo progetto all'interno del percorso scolastico ha presentato qualche difficoltà e iniziali resistenze, perché la nostra scuola è impostata sostanzialmente sul curriculum per discipline. Ogni volta che si imposta un lavoro per progetti emergono da un lato difficoltà nel ricordare il lavoro dei docenti e, dall'altro, le limitazioni legate alla mancanza di momenti continuativi per la programmazione comune (nella scuola secondaria) e per uno scambio di esperienze professionali.

Costruire un progetto condiviso, in queste condizioni di carenza dei momenti di confronto, risulta talvolta difficoltoso. La difficoltà è anche accentuata da una resistenza culturale, legata al fatto che in genere i percorsi scolastici sono costruiti per abilità e conoscenze *disciplinari*. Negli ultimi anni, nella Provincia di Trento, è stato fatto un grande sforzo per impostare una didattica per competenze, superando anche le barriere tra le discipline. Quando si propone,

però, un'attività che abbia queste caratteristiche di trasversalità essa viene ancora a volte percepita come una limitazione, che sottrae tempo prezioso per gli apprendimenti disciplinari in senso stretto.

La terza esperienza di eccellenza che stiamo attuando è legata alle attività a co-finanziamento *Erasmus +* che abbiamo avviato per la prima volta. Abbiamo ottenuto il finanziamento di un piccolo progetto che prevede la formazione dei docenti CLIL e la formazione di figure di "*middle leadership*", con visite nelle scuole finlandesi dove abbiamo potuto osservare un efficientissimo sistema scolastico.

A conclusione di questi cinque anni di lavoro abbiamo notato dei miglioramenti. I ragazzi che oggi entrano nella scuola secondaria mostrano maggiori capacità soprattutto rispetto alla lingua inglese, sono più sicuri di sé, più abituati a comunicare, senza paura di aprire bocca ed emettere suoni in lingua straniera. Dobbiamo ora affrontare il passaggio successivo, cioè l'attuazione del progetto CLIL previsto nel Piano Trentino trilingue. Abbiamo incontrato qualche resistenza da parte delle famiglie rispetto a questa innovazione e abbiamo lavorato molto per smussare le paure che sono emerse: il timore che potenziando la lingua straniera si depotenzino altre competenze, relative alla lingua materna o agli apprendimenti nelle discipline insegnate in lingua. Alcune preoccupazioni sono probabilmente state alimentate dall'intenso dibattito giornalistico e sindacale, ma al di là di questo sono emerse anche incertezze reali che richiedono un chiarimento e un accompagnamento dei docenti impegnati nella realizzazione delle attività in lingua veicolare.

Il caso più evidente, come già sottolineato in interventi precedenti, riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali. Sappiamo che possono affrontare la lingua straniera, ma è anche vero che ognuno di questi alunni ha un profilo proprio, un repertorio di difficoltà e di potenzialità tipiche; quindi per ciascun alunno va delineata una soluzione didattica opportuna per ottenere risultati di apprendimento positivi.

Jean-Claude Beacco: un aspetto che mi sembra rilevante è quello del reclutamento da parte dei dirigenti.

Valentina Zanolla: vorrei specificare che ora, con la decisione provinciale di introdurre il Piano Trentino Trilingue e a seguito dei relativi cambiamenti legislativi, è previsto che nella scuola primaria siano prioritariamente i docenti specialisti di lingua straniera ad effettuare le lezioni CLIL. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado, invece, dovranno essere gli insegnanti di disciplina con adeguate competenze linguistiche.

Jean-Claude Beacco: il CLIL deve essere in ogni caso un progetto di scuola e costruire competenze degli insegnanti a livello individuale, anche se filtrato dal dirigente, deve corrispondere più a un progetto di scuola nel quale ci sono degli insegnanti volontari più che un progetto individuale, se no perdiamo molte risorse. Il CLIL riesce perché è un progetto globalizzato, che è un progetto di tutti, non solo degli insegnanti di lingua o di materia, è di tutti. Quindi questa idea che forse bisogna ripensare il reclutamento degli insegnanti sulla base non individuale, ma di un progetto di due o tre insegnanti provenienti da una data scuola che insieme costruiranno il progetto CLIL, forse questo è un punto da considerare, perché altri-

menti temo che questi insegnanti in un modo o l'altro siano troppo isolati o non abbastanza integrati in un progetto che prenda tutta la scuola, come dicono tutti gli studiosi di CLIL, deve essere un progetto di tutta la scuola.

Paola Pasqualin: secondo me il rischio è quello di secondarizzare la scuola primaria, perché se anche è l'insegnante di lingua straniera che fa il CLIL, questo non lo obbliga a lavorare con gli altri insegnanti di team. Se non vi sono dei momenti di co-docenza, programmazione congiunta, il CLIL sarà demandato in toto all'insegnante di inglese e ciò comporterà forti criticità anche da un punto di vista metodologico. Su questo è importante che il Dipartimento faccia una riflessione così come rispetto al tempo-scuola e alla ridefinizione dei curricula.

Michele Rosa: stiamo cercando, attualmente, di far sì che il Piano Trentino Trilingue passi nelle scuole con la massima condivisione e adesione, pur nelle criticità che abbiamo detto. Se dovessi fare una osservazione da esterno mi chiederei perché ci dobbiamo trovare davanti ad una azione così importante in queste difficoltà? La qualità della scuola la fanno i docenti, che costituiscono il primo fattore; più riusciamo ad agire su questa leva, più si può pensare a fare una scuola di qualità. Il reclutamento e la formazione dei docenti diventano fondamentali, come anche il monitoraggio e la valutazione di questi progetti. Veniamo da storie di riforme che sono state fatte, deliberate e introdotte, ma non si è mai capito se alla fine hanno portato qualche risultato. Lo dico in questa sede: è importante avere un apparato che possa monitorare le innovazioni.

Gisella Langé: potreste utilizzare anche gli studi che hanno condotto studenti universitari e dottorandi nelle vostre scuole, se ce ne sono, e socializzare i risultati.

Michele Rosa: una docente della classe bilingue ha ottenuto un dottorato proprio sull'esperienza fatta a scuola, ma io sto ragionando in termini di sistema, nel senso che questo Piano Trentino Trilingue avrà un impatto importante e diffuso. Non parliamo quindi di una singola scuola, ma parliamo di un sistema scolastico.

Maria Silva Boccardi: io sto attivando percorsi di formazione su una didattica più laboratoriale, cooperativa, in generale, non solo sul CLIL. C'è un problema anche di setting, di spazi pure in Trentino, per una certa didattica ci vorrebbero delle aule più grandi, le aule piccole non permettono tutta questa laborialità.

Gisella Langé: ho capito che le vostre sono tutte scuole che hanno avuto questa fortissima esperienza o di offerta CLIL o di bilinguismo predominante, vi chiedo, quanto questa esperienza vi ha permesso di ristrutturare gli ambienti di apprendimento?

Maria Silva Boccardi: sì, nel senso che tutto il percorso di sperimentazione bilingue è partito con l'acquisto di questi tavoli trapezoidali e rettangolari, che permettono un setting ad isola. Li abbiamo fatti disegnare e poi la scuola li ha acquistati. Sono ad isola, quindi permettono di condividere i materiali, per cui c'è anche l'abitudine a dire "mi presti?", per cui si favorisce

anche una cooperazione. Da quest'anno le altre 10 classi della scuola primaria di Cognola adotteranno lo stesso setting d'aula. Poi multimedialità, nel senso che in tutte le classi ho la lavagna multimediale. Il tablet ancora no.

Paola Pasqualin: gli spazi e le risorse per essere utilizzati al meglio necessitano di competenza metodologica, nel senso che se non ci sono gli insegnanti preparati a lavorare attraverso il cooperative learning, per progetti, per problemi... possiamo anche installare le LIM, ma saranno utilizzate come semplici videoproiettori. Abbiamo dei laboratori di tecnica, di arte che non si trovano nel resto d'Italia, ma il problema è sempre avere l'insegnante qualificato con gli strumenti metodologici in grado di utilizzarlo rispetto ai bisogno specifici di quell'ambiente.

Valentina Zanolla: c'è anche una questione di organizzazione della lezione e strategia didattica: prevale purtroppo ancora la lezione frontale, soprattutto alla scuola secondaria di primo grado, anche tra i docenti di lingua straniera.

Roberto Trolli: nelle scuole della rete Avisio un docente dottorando di ricerca sta sperimentando la modalità della *flipped classroom* nell'ambito delle lingue straniere, con l'ausilio di una piattaforma informatica in rete. Sono esperienze molto belle e coinvolgenti per i ragazzi, che richiedono però una forte competenza da parte del docente e la propensione all'innovazione.

Jean-Claude Beacco: quello che percepisco è che il Piano è già partito concretamente, si vede con le vostre iniziative, si è visto anche prima con i vostri colleghi della scuola dell'infanzia, ci vuole un coordinamento perché niente di tutto ciò che si sta realizzando è previsto nel Piano; il Piano dà linee generiche di azione, poi tutto ciò si sta concretizzando in un modo specifico in varie scuole, l'idea di avere un coordinamento permanente, e non solo in questa occasione, che è un'occasione speciale, di avere un forum aperto, organizzato, tra tutti gli operatori e i responsabili che concretamente fanno le cose mi sembra molto importante perché le risorse ci sono, tante, ricchezze già presenti, esperienza passata, e poi c'è il fatto che tutto ciò si costruisce dalla base, non dall'alto, perché il Piano viene dall'alto, però c'è questo movimento molto forte di iniziative che parte dal contesto. Quindi l'idea di continuare ad avere incontri di questo tipo, di interattività tra tutti i soggetti coinvolti e anche con l'IPRA-SE mi sembra importante, per il Piano stesso, che in un certo senso è un quadro vuoto, i contenuti vanno costruiti. Senza coordinamento, tutte queste iniziative rischiano di rimanere solo a livello locale. Poi, un altro elemento fondamentale è la valutazione di questo Piano, altrimenti non abbiamo indicazioni per il futuro. C'è un investimento importante in termini finanziari, qual è il rendimento di questo investimento? Si deve, se non misurare, almeno valutare, dobbiamo rendere conto alla cittadinanza, e questo mi sembra importante, forse ci sono altri elementi nelle scuole che sono prioritari in un certo modo, per esempio l'equità e altri elementi, il piano deve dimostrare che ha fatto la scelta giusta, se non è giusta almeno che sia dimostrata che non è giusta, cosa che non mi auguro. Vi ringrazio moltissimo.

TAVOLO 3

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative

II° Ciclo

Rovereto 18.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paolo Dalvit	Dirigente Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento
Francesco De Pascale	Dirigente Liceo “A. Rosmini” Rovereto
Mario Turri	Dirigente Liceo Linguistico “S. Scholl” Trento a.s. 2014/2015
Mirella Florian	Dirigente Istituto Comprensivo Ladino di Fassa
Erik Gadotti	Direttore Ist. Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche
Elena Versini	IFP Alberghiero

Jean-Claude Beacco: stamattina abbiamo visto cosa si fa nei nidi, nella scuola d’infanzia e negli istituti comprensivi. Ora vorremmo sapere da voi come è percepito l’insegnamento delle lingue dai ragazzi e dai professori, perché a volte sono immagini molto contrastanti. Poi, avete probabilmente nei vostri istituti già esperienza di CLIL, quindi vorremmo che ci presentaste le vostre riflessioni, questioni o ipotesi di lavoro che possiamo discutere assieme per aiutarci a dare indicazioni, suggerimenti per dare più sostanza al piano. Noi siamo qui ad ascoltare, perché vogliamo capire come vedete questo Piano, quali sono gli obiettivi prioritari e quali sono gli strumenti necessari dal punto di vista organizzativo sia per le famiglie, sia per i ragazzi e per gli insegnanti.

Mario Turri: dirigo un liceo linguistico, dove i ragazzi quando arrivano dovrebbero essere dichiaratamente interessati alle lingue. Solitamente la lingua che piace di più è la terza, quella che scelgono loro, e certamente l’Inglese, sul tedesco invece c’è qualche problema di affezione, vedo che i ragazzi fanno più fatica ad amarlo ed è un problema per la provincia di Trento, perché il tedesco è la lingua del vicino. Qualche spiegazione me la sono data, ma sono tutte spiegazioni impressionistiche. Sicuramente c’è qualche problema di approccio, poi c’è anche un retaggio di carattere ideologico che è quello del Tedesco come una lingua di una potenza che ha perso una guerra. Io credo che ci sia ancora un sentimento ostile verso un Paese forse non simpatico a tutti. Sulla questione del CLIL abbiamo ereditato alcune classi del liceo Da Vinci che non lo faceva, però piano piano lo abbiamo introdotto e adesso nessuno si lamenta. Dalla terza in su facciamo due materie in CLIL a scelta tra diritto, storia, storia dell’arte e scienze, ogni classe ha due di queste materie una in Tedesco e una in Inglese. Su 147 ore alla settimana che noi eroghiamo in CLIL non credo che tutte siano fatte secondo i perfetti canoni CLIL, poiché non è ancora metabolizzata l’idea della metodologia di attivazione della classe. Questo è un lavoro forte sul quale dobbiamo impegnarci

tanto perché credo che CLIL voglia dire anche miglioramento della didattica in un senso più attivo e più interattivo. Il Piano è una grande opportunità. È stato detto che ha avuto delle pecche, perché è partito con una conoscenza dell'esistente non del tutto perfetta, con una assenza di dati sul valore degli apprendimenti prodotti dal CLIL, ma se guardiamo il bicchiere mezzo pieno penso che sia un'opportunità, abbiamo delle risorse molto forti da spendere, credo con gradualità, perché penso che nessuno si aspetti dei miracoli domani mattina. È un fatto degno di nota che la scuola possa disporre di un apparato così poderoso anche in termini di risorse, di volontà. Del Piano do una visione positiva anche se ovviamente, come sempre succede c'erano cose che si potevano fare meglio, l'importante è che la Provincia dia il tempo alle per provare, per sbagliare, per correggersi. Credo che serva un po' di pazienza perché non tutti saranno pronti nello stesso momento. Io parto dal punto di vista di una scuola che fa tanto CLIL, perché 147 ore a settimana su 42 classi sono tante. Ci sono lezioni che vengono bene, altre meno bene, si tratta di introdurre anche qualche correttivo, andare a prendere anche qualche esperto che ci sappia dire dove stiamo sbagliando e dove stiamo andando bene.

Un tema di discussione è che nei linguistici i docenti hanno più difficoltà a fare il CLIL rispetto alle altre scuole, alcuni hanno un sentimento di inadeguatezza, perché certi ragazzi hanno già un C1 o altri sono di madrelingua. Noi nel triennio abbiamo dei madrelingua, quest'anno otto (il prossimo anno saranno nove perché c'è anche un ESABAC, c'è anche una storia in francese) che prendiamo ai sensi della legge 5/2006 che permette, entro una certa quota di organico, di assumere madrelingua con contratti annuali, che non sono soddisfacenti per questo personale, perché sono contratti sempre a termine che non danno prospettive di stabilizzazione e questo è un problema nel problema. Nel biennio facciamo una sola materia in Inglese aiutandoci con i lettori e con qualche compresenza ricavata nell'organico, però tutte le classi tranne una hanno esperienza di CLIL.

Gisella Langé: chi sono i docenti di materia?

Mario Turri: i docenti madrelingua sono docenti che hanno titolo idoneo, sono docenti americani, neo zelandesi, tedeschi.

Gisella Langé: madrelingua DNL, disciplina non linguistica, quindi non è il madre lingua classico che noi conosciamo, ma il madrelingua DNL. Il docente titolare di DNL invece?

Mario Turri: non esiste perché noi possiamo nominare questi madrelingua solo dove il posto è vacante o disponibile, non possiamo creare soprannumerarietà, ma cosa succede però? che noi quei posti li isoliamo e quindi non vengono dati a quelli di ruolo o di supplenza annuali, perché sono praticamente colorati di rosso, sono fermi. Le assunzioni le facciamo noi come presidi.

Gisella Langé: tutti così quindi? Cioè tutti assumono per la disciplina non linguistica una persona in base a colloqui, curriculum ecc. ecc.?

Erik Gadotti: da noi no, non è sempre così, non sempre puoi. Nel nostro caso abbiamo l'insegnamento in CLIL di insegnanti che sono insegnanti assunti a tempo indeterminato, quindi con il loro ruolo in ambito tecnico che hanno fatto poi la specializzazione. Nel mio caso sono tutti stabili

Jean-Claude Beacco: vorrei fare una domanda al dirigente del Liceo linguistico: secondo Lei è necessario fare CLIL per specialisti in lingua?

Mario Turri: per me va benissimo il CLIL in una scuola di lingua, c'è un fattore di modulazione, di innovazione, di attrazione. Sicuramente il CLIL è stato negli anni un fattore di attrazione e di interesse che ha motivato gli alunni.

Jean-Claude Beacco: però nei licei linguistici la motivazione c'è già, nel senso che fanno le lingue perché l'hanno scelto.

Mario Turri: comunque penso che sia interessante e importante farlo in un liceo linguistico, ovviamente il problema è che sono esclusi i docenti di lingua, mentre la legge permette al docente di DNL di essere bravo in lingua, non permette a quello di lingue di imparare la disciplina, questo è un problema.

Jean-Claude Beacco: c'è collaborazione fra i due?

Mario Turri: dipende, ci sono dei consigli di classe pacifici, ma questo come in tutte le scuole. È un discorso un po' random che troviamo ovunque nei gruppi umani, ci sono cose che funzionano meglio, rapporti d'amicizia, di stima e altre cose.

Jean-Claude Beacco: se c'è CLIL, c'è un progetto che deve essere trasversale all'italiano, alle lingue straniere, alle discipline, perché questa è la sua dimensione più importante, quindi è un punto su cui bisogna riflettere al di là dei contesti specifici che ci sono.

Mario Turri: credo che quello che disturbi il CLIL in questo momento sia la preoccupazione dei docenti di disciplina che temono di perdere il posto, per cui tutto questo innesca delle diffidenze, delle negatività, dei retropensieri, che bene non fanno, perché è chiaro che un processo di questo tipo comporta delle difficoltà, ma se enfatizziamo sempre il negativo, non facciamo bene al sistema.

Jean-Claude Beacco: bisognerebbe ragionare sul fatto che il beneficio del CLIL e dell'insegnamento bilingue è un beneficio cognitivo, non solo un beneficio linguistico, perché il problema è dare le competenze nelle discipline e la lingua straniera è uno strumento per aiutare ad appropriarsi questi contenuti. Allora il CLIL dovrebbe portare maggior successo in matematica, e non solo in inglese. La lingua è un contributo, un aiuto per far sì che i ragazzi siano in grado di acquisire la lingua accademica, sia in italiano che in inglese, perché c'è anche il problema di essere in grado di gestire in italiano un ragionamento scientifico e una

espressione scientifica, per questo il rapporto fra tutti è un elemento molto importante. Il fatto che per motivi che possiamo capire ci siano queste divergenze, anche limitate e contestualizzate, è una questione non solo di contesto, ma anche organizzativa. Penso che dobbiamo riflettere sul CLIL come progetto d'istituto e non come scelta settoriale. Per questo io dico sì CLIL, però non è solo in temi di interattività, di animazione, di motivazione, è anche a un altro livello, per questo il discorso monolingue che fa il professore che fa la conferenza frontale con gli studenti, forse aiuta in inglese, ma probabilmente in matematica serve a poco, soprattutto in certi casi gli studenti imparano a memoria un brano del testo della conferenza e lo ridanno all'esame. Questo non è CLIL, ma questo potrebbe avvenire.

Gisella Langé: uno degli aspetti che secondo me è fondamentale all'interno della metodologia CLIL è proprio la centralità dello studente come protagonista dell'apprendimento e con modalità di sviluppo della sua autonomia, cioè quando in Italia si parla di metodologia CLIL si cerca di mettere in evidenza come questa metodologia cambia completamente le tecniche didattiche, le modalità operative dell'insegnante, quando lui diceva non so quanto CLIL buono venga fatto nelle mie 147 ore settimanali, penso che intendesse anche uno di questi aspetti. Quindi vorrei capire se ci sono dei momenti in cui il ragazzo è inserito, non dico quotidianamente nelle ore di lezione perché non è così facile, ma almeno in microprogetti che effettivamente lo rendono protagonista e fanno sì che sia lui che prende in mano le chiavi per esplorare qualche argomento, o prima della lezione, nel caso fossero così bravi i docenti ad attivare le dinamiche di *flipped classroom*, o dopo le lezioni, nel caso in cui i docenti fossero così bravi da lanciare piste e micce che accendano queste loro capacità autonome o di protagonismo. Avete qualche progetto, qualche cosa di particolare?

Erik Gadotti: racconto un'esperienza, la nostra scuola sta portando avanti da alcuni anni questa filosofia. Noi da alcuni anni, con tutto il collegio docenti e con esperti che ci seguono, ci stiamo spostando su una metodologia d'insegnamento un po' differente da quella tradizionale, basata sull'approccio del PBL, Project Based Learning, cioè una scuola che lavora principalmente a progetti; noi abbiamo 12 progetti per l'anno prossimo a cui si agganciano le varie discipline, in cui il ragazzo concorre proprio allo sviluppo di questo progetto secondo questa metodologia strutturata, del PBL. Questo ci ha aperto tantissimo la testa, anche sulle lingue, perché stiamo cercando di superare la logica delle singole materie, dell'anno e soprattutto anche del curriculum uguale per tutti. Noi adesso, dopo molta fatica, riusciamo ad avere le materie che concorrono insieme sullo stesso progetto, ma soprattutto in determinate materie viene superata la logica dell'anno, i nostri ragazzi di martedì pomeriggio possono scegliere dei percorsi di approfondimento di materie che sono curricolari, quindi non sono opzionali, e i ragazzi che frequentano un certo percorso possono essere sia di prima che di quarta e quindi si ritrovano insieme. Naturalmente dentro a questo ragionamento, che non è facile perché sta portando un collegio docenti a lavorare insieme in maniera strutturata, si è inserito bene il CLIL e due anni fa sono partiti quattro insegnanti di materia, storia dell'arte, due di tecnologia grafica e scienze, che si sono specializzati appunto nella metodologia CLIL seguendo comunque la stessa filosofia che il collegio docenti stava attivando. Questo da noi è stato vincente, quindi noi non abbiamo avuto il problema di dover spingere i docenti a

farlo, anzi al contrario sono troppi i docenti che chiederebbero di imparare l'inglese. Proprio questa estate, più della metà dei nostri docenti, che non sono tanti, sono una trentina, vogliono andare all'estero per imparare le lingue. Mi permetto di dire delle cose secondo me importanti. Secondo me il focus sugli insegnamenti della lingua è sbagliato. Io l'ho sempre detto in tanti contesti, bisognerebbe spostare l'attenzione su un fatto metodologico, cioè di metodologia didattica, focalizzare qual è il nostro approccio all'apprendimento, prima di tutto, e poi culturale. Perché culturale? Io ho sempre detto che se vogliamo vincere una sfida vera con i nostri ragazzi, loro devono trovare una scuola in cui è naturale, non avere una lingua, ma avere persone di culture differenti che entrano nella scuola, interagiscono, insegnano, partecipano, in modo che i nostri ragazzi siano a loro agio ad uscire dal nostro contesto e considerare almeno l'Europa come loro terreno di gioco. In questo senso a noi è stato molto utile da una parte attivare anche tutti quegli scambi di studenti universitari che trovano nella nostra scuola dei luoghi di tirocinio, noi da due anni abbiamo l'assistenzato che oltre a darti delle risorse umane che ti aiutano, fa sì che i ragazzi inizino a vedere nella scuola persone che hanno finito l'università e vengono a fare il tirocinio da noi e che parlano solamente inglese, perché non parlano italiano. Questo inizia a creare pian piano un ambiente culturalmente differenziato. Un'altra esperienza importante in questo senso è l'apertura verso l'estero, cioè la possibilità per i ragazzi di viaggiare in maniera strutturata durante la scuola, anche a costi che non sono legati sempre al reddito dei genitori; noi avevamo sempre avuti i ragazzi che facevano il quarto all'estero, ma erano pochi perché pagare 10 o 12 mila euro per fare un anno all'estero era proibitivo. Ora cerchiamo di strutturare delle iniziative che permettono a tanti ragazzi di fare esperienze all'estero di un mese durante il periodo di scuola in forme economicamente vantaggiose, magari offrendo il proprio servizio in cambio di vitto e alloggio. Abbiamo la fortuna di attivare dei tirocini, quindi attivarli in Italia o attivarli all'estero non cambia nulla. Il paradosso del nostro sistema è che di fatto tutti chiedono di imparare meglio l'inglese, ma perché il sistema che si è creato di fatto lo prevede intrinsecamente, cioè chi non lo sa ha meno possibilità, capisce che è tagliato fuori da una serie di circuiti, non riesce a parlare banalmente con gli esperti che sono lì. Questa metodologia del PBL ha aiutato tanto a superare quello che diceva il mio collega sul professore e gli alunni. Noi abbiamo dei ragazzi e dei professori che si preparano insieme per arrivare alla certificazione C1, al sabato mattina a scuola, non ci sarebbe scuola. Ci sono tre insegnanti e una decina di ragazzi che vengono sabato mattina per imparare l'inglese con l'obiettivo della certificazione C1. Questi insegnanti poi sono quelli che sono partiti con la metodologia del CLIL, perché non è tanto importante che l'insegnante sia più bravo del ragazzo, ma è un approccio sostanzialmente alla didattica che ti porta a metterti in una predisposizione di crescita, poi con la risoluzione del problema legata al PBL è fantastico perché tu hai un progetto da portare avanti insieme a una squadra.

Jean-Claude Beacco: la pedagogia a progetti è una cosa nel quale neanche il CLIL ha bisogno di essere nominato perché le lingue fanno parte di un progetto e quindi vengono utilizzate a seconda del progetto.

Gisella Langé: avete dei progetti che focalizzano qualcuna delle competenze trasversali, delle otto competenze chiave di cittadinanza?

Erik Gadotti: noi siamo all'interno di una serie di scuole che propongono le *life skills*, sono le scuole promotrici di salute che mettono al centro le *life skills* come *core* sostanzialmente dell'apprendimento dei ragazzi. Però la cosa strana è che tutte queste esperienze convergono nella stessa pista di lavoro, quindi è paradossale perché noi siamo in un tavolo delle scuole promotrici di salute che promuove le *life skills*, stiamo facendo questo percorso sul PBL, abbiamo il CLIL, ma di fatto è la stessa matrice e quindi il collegio docenti di fatto lavora in modo coerente. La sfida è di far crescere un collegio docenti nella sua totalità e accompagnarlo passo passo, quindi paradossalmente i tempi sono più lunghi rispetto ad attivare un insegnamento in CLIL, però pian pianino i frutti che porti a casa sono più stabili e cambiano in maniera più strutturale quella che è la didattica della scuola. Una cosa piccola, noi siamo arrivati a togliere i campanelli della ricreazione, cioè l'insegnante quando ha bisogno di un attimo di pausa scende con i suoi ragazzi a prendere il caffè e poi torna su. Ma questo sarebbe stato difficilissimo da forzare come dirigente, ma diventa naturalissimo nel momento in cui un collegio docenti lavora secondo la logica progetti. Quindi ti porti avanti dei frutti più generativi perché porta naturalmente in sede le soluzioni che scaturiscono da una metodologia e un approccio.

Jean-Claude Beacco: c'è interesse per altre lingue? per il tedesco per esempio?

Erik Gadotti: da noi il discorso delle tre lingue è un po' aperto perché fino a un paio di anni fa non avevamo il tedesco, perché nella nostra filiera professionale che è quella della grafica, del design, anche con i nostri partner in Germania si parla solamente in inglese. Da un paio d'anni abbiamo introdotto il tedesco nel biennio e basta, per noi è una lingua marginale, tutto quanto lo facciamo sull'inglese. Adesso si è aperto con il dipartimento un ragionamento per capire se ha senso per determinate filiere portare avanti tutte e tre le lingue. Per la nostra filiera professionale non sarebbe così necessario, a meno che non si pensi semplicemente alla possibilità di essere occupati in Alto Adige, però per la competenza professionale, per andare a lavorare all'estero, nel nostro settore, il tedesco non è importante. I maggiori produttori di tecnologia nostra sono in Germania, ma nessuno si sogna di parlare in tedesco con loro, il mercato è mondiale perciò nessuno parla tedesco.

Mirella Florian: la Val di Fassa ha una grande opportunità, quella di poter crescere dei bambini bilingui poiché realtà di minoranza linguistica nella quale è presente, oltre alla lingua italiana, la lingua ladina. Questo è sicuramente un vantaggio, purtroppo molte volte le famiglie sottovalutano gli effetti positivi del plurilinguismo di partenza.

Il nostro istituto comprende tutti gli ordini di scuola: dalla scuola dell'infanzia alle superiori. Abbiamo tre plessi di scuole dell'infanzia, cinque di scuola primaria, tre di scuola secondaria di primo grado e tre indirizzi di secondo grado (liceo artistico, liceo scientifico, liceo ladino delle lingue).

Attualmente le tre scuole dell'infanzia provinciali della Scuola Ladina de Fascia hanno affinato un progetto educativo-didattico che garantisce un'educazione bilingue. Il modello organizzativo linguistico adottato è quello di "un tempo – una lingua": nello specifico le tre scuole utilizzano la lingua ladina e la lingua italiana con alternanza bisettimanale nella conduzione delle attività educativo-didattiche, così come nelle routines e nella gestione della giornata scolasti-

ca in generale. Una realtà bilingue come quella della valle di Fassa non può non essere aperta, in modo quasi naturale, al plurilinguismo. Il progetto che noi proponiamo già da alcuni anni durante i mesi di luglio e agosto (periodo in cui le scuole provinciali dell'infanzia di Fassa sono aperte poiché adottano il calendario speciale con chiusura nei mesi di giugno e settembre) prevede l'accostamento precoce alla lingua straniera (tedesco in questo caso) e rappresenta per i nostri bambini, già inseriti in una scuola bilingue, il primo passo verso una formazione plurilingue. Tale scelta è dettata dalla considerazione che i due mesi estivi di attività didattica ben si prestano ad un'organizzazione scolastica che consenta la suddivisione di bambini in piccoli gruppi lungo la giornata scolastica, per partecipare ad attività di carattere laboratoriale, anche all'aperto, condotte in lingua tedesca ("laboratori in lingua"). La lingua tedesca viene proposta ai bambini, da docenti madrelingua appositamente assunte, mediante attività di gioco che favoriscono un approccio naturale e spontaneo alla lingua straniera. Questo progetto è stato possibile realizzarlo grazie all'intervento finanziario della Regione Trentino Alto Adige e dei Comuni nei quali sono situate le scuole dell'infanzia.

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua ladina nella scuola primaria abbiamo un'ora di ladino curricolare e almeno un'ora di ladino veicolare nel campo delle educazioni nei primi due anni che poi, in terza, quarta e quinta, diventano almeno due per affrontare anche temi di carattere antropologico. Sempre nella scuola primaria va ricordato il progetto "Na comunanza che empèra - Una comunità che apprende" attivato cinque anni fa nelle scuole di Soraga e di Pozza e da tre anni anche nella scuola di Canazei. L'abbiamo chiamato così, perché siamo consapevoli che il ladino che è "entrato" nelle case attraverso i bambini è servito anche per una alfabetizzazione ai genitori. Il progetto si propone come obiettivo generale lo sviluppo delle competenze linguistiche ricettive e produttive degli alunni sia nella lingua italiana sia nella lingua ladina, partendo dal presupposto che una corretta alfabetizzazione nella lingua madre costituisca un fondamentale elemento di integrazione del soggetto che apprende nella società e nella scuola e consenta di ricondurre le diverse lingue presenti nel curriculum nell'ambito dell'educazione linguistica e dell'educazione alla comunicazione. Quindi, nello specifico, si tratta di usare la lingua ladina per l'insegnamento/apprendimento di discipline tipo storia, geografia, scienze, tecnologia, musica, arte e sport, oltre naturalmente ad un utilizzo della lingua ladina in tutti i momenti extra didattici come ricreazione, mensa, ecc. Ci siamo accorti che le classi che hanno partecipato al progetto ladino affrontano molto meglio lo studio delle altre lingue straniere. Nella scuola secondaria di primo grado prosegue l'insegnamento della lingua ladina per un'ora settimanale e, per almeno due ore settimanali, il ladino viene usato per affrontare temi di carattere sia antropologico sia scientifico, oltre che dell'area dei linguaggi.

Anche nei nostri licei abbiamo l'insegnamento del ladino, obbligatorio per gli studenti che hanno fatto il percorso scolastico in Valle di Fassa e che quindi già nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado hanno seguito l'insegnamento del ladino, che diventa invece opzionale per chi proviene da fuori valle.

Per quanto riguarda le sperimentazioni CLIL: nella scuola primaria abbiamo attivato, già da alcuni anni, l'insegnamento di scienze in tedesco nella classe quinta e dalla terza classe in poi il laboratorio di immagine in inglese. Per gli insegnamenti in modalità CLIL vengono assunti docenti madrelingua grazie all'art. 93 della legge provinciale 5/2006 che prevede la possibilità del dirigente ad assumere docenti in misura del 5% dell'organico.

Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di primo grado abbiamo solo un'esperienza nella classe terza con geografia in inglese. I primi anni la docente era una madrelingua laureata in storia con grande esperienza in metodologia CLIL, attualmente l'insegnamento CLIL viene fatto in compresenza tra la docente di geografia e la docente di inglese.

In tutte queste esperienze è fondamentale la preparazione dei docenti: noi possiamo dire di essere stati fortunati ad incontrare docenti molto preparati che hanno saputo trasmettere competenze in questo campo anche ai colleghi.

Alle scuole superiori abbiamo tre indirizzi, l'artistico (ex istituto d'arte), lo scientifico e il linguistico (liceo ladino delle lingue) che sono stati attivati a seguito della riforma dei licei (prima avevamo un liceo scientifico ad indirizzo linguistico). Il liceo ladino delle lingue è una proposta liceale innovativa possibile grazie all'art. 57 della legge provinciale 5/2006 che prevede l'insegnamento del teatro, l'insegnamento del ladino, delle lingue straniere inglese e tedesco per tutti e la terza lingua può essere scelta tra il russo e lo spagnolo. L'utilità della conoscenza della lingua russa si sta sempre più evidenziando – non solo nel campo dell'economia turistica (abbiamo voluto soddisfare un bisogno del territorio); lo spagnolo è la quarta lingua più parlata al mondo in termini assoluti, la seconda come lingua madre dopo il cinese: la sua conoscenza permette di avvicinare un vasto spazio culturale e territoriale.

Nel liceo ladino delle lingue la storia viene insegnata in inglese già a partire dalla classe prima e in quarta e quinta l'educazione fisica in tedesco con modalità CLIL. Nello scientifico, potevamo aspettare il quinto anno per inserire una disciplina in lingua, ma l'abbiamo anticipata al terzo anno, quindi già dalla classe terza la disciplina storia viene insegnata in inglese. Al liceo artistico da quest'anno abbiamo introdotto due ore di laboratorio artistico in inglese. È stata una bellissima esperienza, i ragazzi hanno fatto un progetto ed hanno creato un prodotto. Si sono molto entusiasmati, cercando di fare un loro book per la promozione di se stessi verso l'esterno, quindi è stato molto efficace. L'entusiasmo li ha aiutati ad imparare meglio l'inglese. Le famiglie vorrebbero più lingue possibili e purtroppo non il ladino, stiamo combattendo su questo. La nostra scuola è inserita in uno specifico contesto linguistico e culturale, caratterizzato dall'identità ladina ed ha una grande responsabilità nella tutela, promozione e valorizzazione della lingua ladina che ha un proprio prestigio e una propria vivacità e che può essere utilizzata per apprendere saperi e per sviluppare competenze trasversali.

Jean-Claude Beacco: in questo caso la metodologia CLIL non è una metodologia, il problem solving è una metodologia in sé, non è legata al CLIL o alle lingue straniere, è una cosa più generale. Il CLIL è una parte dell'insegnamento bilingue, che ha come obbiettivo quello di attivare conoscenze scientifiche attraverso le lingue. Questo è un obbiettivo più specifico rispetto ad utilizzare metodologie attive. Per questo bisogna intendersi sul CLIL, perché se il CLIL è definito come una metodologia attiva centrata sul ragazzo è un modo molto vago di definirlo; la mia interpretazione, che non è originale, è quella di dire, le lingue sono una via d'accesso al sapere e se utilizzate per quello, ci sono sì dei benefici linguistici, però uno non va a parlare in inglese perché ha fatto storia in inglese, quindi se la mettiamo sul punto di vista funzionale, fare inglese o tedesco o francese su testi di storia o di matematica non ha nessun interesse immediato per la comunicazione alla quale tutti aspirano, cioè il poter parlare con qualsiasi persona nell'ambito della vita personale e professionale; ha un benefi-

cio, però è altro. Quindi per questo mi sembra importante cercare di dire che un punto del Piano è di chiarire cosa si intende per CLIL, perché ci sono molte interpretazioni diverse che vanno dalla pedagogia per progetto cui si accennava prima a conferenze frontali in inglese.

Francesco De Pascale: mi ha colpito molto quello che ha raccontato Erick Gadotti, per me sta diventando un modello di riferimento la sua scuola perché in realtà, al di là della parola CLIL, dietro c'è il pensiero, la filosofia che è trasversale a tutte le iniziative, apprezzo il livello a cui sono arrivati, perché in realtà coinvolgere un collegio docenti in un processo come questo è il massimo. Provo a dire qualcosa rispetto a quello che avete chiesto all'inizio. Il trilinguismo. Mi viene subito da dire, ma come siamo messi bene in Trentino! In Trentino sono più di 10 anni che si è cominciato a lavorare su questo. Circa 10-11 anni fa è iniziato il progetto plurilingue, una sperimentazione diffusa che adesso si chiama CLIL allora lo chiamavamo progetto plurilingue iniziato alle elementari. Siccome ne ho esperienza penso di poterlo citare. Ancora prima, quando ero al don Milani, avevamo cominciato a sperimentare in questo istituto professionale qualche piccolo modulo CLIL. Noi in Trentino siamo in una situazione di vantaggio rispetto al resto d'Italia, perché sono più di dieci anni che la Provincia investe e perché questo investimento è stato supportato dall'IPRASE, che in questi dieci-dodici anni ha dato una mano a tutti i livelli. Ha cominciato con iniziative a supporto delle scuole e dei docenti delle elementari che portavamo avanti la sperimentazione plurilingue. Quindi da questo punto di vista mi meraviglia molto il fatto che ci sia questa reazione alla parola trilinguismo perché in mezzo, oltre a tutto questo, 3-4 anni fa c'è stata una delibera che riguardava una cinquantina azioni per trasformare il Trentino in una terra plurilingue e che prevedeva una cinquantina di azioni che erano indirizzate a tutta la comunità trentina, non solo alla scuola, anche alle televisione, ai politici ecc. Quindi è un percorso a cui siamo arrivati adesso, ma che è iniziato tanto tempo fa. La parola trilingue spaventa per due ragioni: uno, e l'ha detto anche Erik, c'è un problema culturale di fondo che non riguarda solo il Trentino, ma riguarda l'Italia. Sono più di vent'anni che la Comunità Europea dice che tutte le nazioni europee devono assicurare a tutta la popolazione almeno due lingue. Noi siamo un po' indietro per ragioni culturali, anche i nostri politici hanno fatto poco, al di fuori del Trentino non è stato fatto quasi niente. Un'altra ragione, c'è una strumentalizzazione di alcune preoccupazioni, che derivano spesso da una mancata conoscenza. Invece di spiegare che questo è un ultimo passo di un percorso iniziato tanto tempo fa che dovrebbe assicurare davvero un futuro migliore ai nostri figli, si creano equivoci e confusione. Io credo che i nostri figli, per guardare al futuro con più opportunità, debbano avere la possibilità di apprendere bene almeno due lingue europee. Quindi questo è il mio pensiero ed è quello che in qualche maniera cerchiamo di promuovere nella mia scuola, anche se non siamo bravi come in altri contesti. La mia scuola è un liceo, dentro c'è il classico, lo scientifico, scienze applicate e linguistico. Quindi trilinguismo per me vuol dire CLIL, ma anche tutto il resto. C'è l'ESABAC, ci sono le certificazioni, c'è tutto quello che si fa per accrescere le competenze linguistiche, e un pezzo sostanzioso, significativo e importante è quello che viene portato avanti attraverso il CLIL. Nella mia scuola, abbiamo promosso sempre di più lo studio quinquennale delle lingue, quindi in tutti gli indirizzi dal classico al linguistico, noi abbiamo quasi solo classi che fanno lingua per 5 anni e, per l'anno prossimo, avremo quasi solo classi che fanno tedesco per 5 anni.. Io lo considero un fatto positivo perché noi vogliamo dare questo messaggio: se

voLETE fare un percorso di qualità studiate anche due lingue per 5 anni, se c'è il francese, fate il francese, se c'è lo spagnolo, fate lo spagnolo, se però qualcuno mi chiede qual è la lingua che consiglieri, io direi il tedesco, ma senza osteggiare le altre. Quindi noi avremo l'anno prossimo 53 classi, 45 hanno la lingua quinquennale e quasi tutte tedesco. Questo lo considero un buon risultato del lavoro fatto in questi anni, lavoro sostanziato dalle certificazioni, dall'ESABAC il cui merito va anche a Mario Turri perché noi siamo stati i primi in provincia qualche anno fa, ma siamo riusciti ad avere le autorizzazioni per l'ESABAC per il francese con il suo aiuto. Questa è la situazione, mi sento fortunato a fare il mio lavoro in Trentino, sia perché c'è una provincia sensibile alle lingue, sia perché c'è un istituto che ci ha dato una mano da sempre.

Per quanto riguarda i nostri ragazzi, se fanno più di 300 certificazioni all'anno, se si iscrivono sempre più alle lingue quinquennali, se partecipano a centinaia ai soggiorni linguistici che facciamo durante l'anno e d'estate, cioè se stanno sempre di più partecipando alle iniziative che mettiamo in atto, presumo che siano soddisfatti della politica che stiamo promuovendo riguardo alle lingue.

Credo che il CLIL faccia bene, non tanto perché poi imparo tanta lingua in più, ma perché proprio mi metto in gioco nella maniera giusta e ho la percezione che la lingua sia qualcosa che serva per davvero, e questo fa bene anche ai ragazzi del linguistico.

Jean-Claude Beacco: una formazione in inglese del professore di storia o di matematica deve partire prima da una riflessione sulle dimensioni linguistiche in italiano della disciplina, cos'è la dimensione linguistica in italiano della storia, della matematica, delle scienze della vita? Avendo riflettuto su questo si può cominciare a capire cosa si vuol fare con un'altra lingua, che avrà lo stesso ruolo di essere il veicolo per l'apprendimento delle conoscenze, perché se si fa solo lingua si lascia da parte tutto il resto. Dobbiamo stare attenti a questo, perché quello che vogliamo tutti è che i ragazzi siano in grado di fare un percorso formativo buono e in questo campo sappiamo che quello che fa la differenza è la dimestichezza con la lingua accademica. Non è solo una questione linguistica, ogni lingua ha le sue regole su come si costruisce un discorso scientifico rigoroso, e queste regole sono culturali. Nelle comunità scientifiche ci sono i concetti, i procedimenti e le epistemologie comuni, per il resto è tutto culturalmente diverso. Io faccio linguistica, quando lavoro con dei colleghi inglesi, non parliamo allo stesso modo, non scriviamo allo stesso modo, però trattiamo gli stessi argomenti. Il mio timore è che dare al CLIL il ruolo di essere un luogo di metodologia attiva ecc. che mi va bene, mette in ombra il resto.

Elena Versini: nella formazione professionale il CLIL rappresenta per l'allievo un'esperienza formativa e davvero significativa: l'apprendimento avviene in un contesto di studio-lavoro. Presso l'Istituto Alberghiero di Rovereto, l'inglese, disciplina considerata per i ragazzi "più facile" rispetto al tedesco e motivante in quanto prosegue fino alla conclusione degli studi, assume carattere professionale e "imparentandosi" con la disciplina TPO sala, viene appreso in sala-ristorante. Tre anni fa è decollato il progetto CLIL, per due anni si è lavorato intensamente, con successo e, dopo un periodo di sospensione, s'intende riprendere il percorso, non solo perché apporta beneficio cognitivo, ma anche per il fatto che offre maggiori garanzie ai ragazzi desiderosi di lavorare anche all'estero.

Paolo Dalvit: dirigo un istituto tecnico tecnologico. Raccogliendo alcune suggestioni che sono qui emerse, vorrei sottolineare la specificità dell'istituto tecnico. In particolare, l'organizzazione didattica prevede una consistente attività laboratoriale, favorendo un approccio euristico, che coniuga il momento induttivo, realizzato in laboratorio e la formalizzazione astratto-deduttiva, ma implica anche la capacità di relazionare sulle fasi dell'esperimento, anche in inglese. Questa impostazione permette un apprendimento più adeguato i tempi e modi specifici del discente e infatti stiamo verificando un soddisfacente successo formativo alla fine del primo biennio.

A proposito di progettualità interne alla scuola, stiamo sviluppando diversi ambiti.

Una iniziativa significativa che abbiamo avviato quest'anno e che vorremmo potenziare nei prossimi anni, attraverso l'opportunità offerta dai progetti Erasmus plus, riguarda il fatto di far fare ai nostri studenti delle esperienze in aziende all'estero. Sedici nostri studenti sono tornati recentemente da Amburgo, dove hanno trascorso cinque settimane, collocati presso aziende informatiche, meccaniche, chimiche.

Queste cinque settimane, collocate durante il periodo di attività didattica, hanno suscitato opposizione da parte di alcuni docenti dei consigli di classe e in alcuni casi delle famiglie, soprattutto per preoccupazioni legate all'esame di Stato, che gli studenti di quinta dovevano affrontare. A bilancio, l'esperienza è stata, come prevedibile, di alto livello e non ha inciso sugli esiti d'esame.

Ritornando alle questioni che si sono poste all'inizio, relative all'apprendimento delle lingue straniere, si deve dar atto che gli studenti hanno un approccio positivo alle proposte dell'istituto, però ritengo che in questo sia decisiva proprio l'azione orientativa, promossa dalla dirigenza, con la quale si segnala la rilevanza di certe scelte, inducendo un atteggiamento proattivo e positivo negli studenti e nei docenti.

Mediamente, per l'esperienza che ho maturato in questi decenni nella scuola, sembra di capire che la metodologia adottata per l'apprendimento delle lingue non sia adeguata. La prova sta nell'incapacità dello studente medio, anche dopo dieci anni e più di apprendimento della lingua inglese e/o tedesca, di sostenere una conversazione essenziale in quella lingua. Questo fatto denota una grave carenza anche perché, negli altri Paesi europei, il monte ore di insegnamento è paragonabile, ma gli esiti sono decisamente diversi. Abbiamo cercato di superare le carenze promuovendo tra i docenti l'apprendimento della lingua straniera, con dei corsi promossi e sostenuti dall'istituto che si proponevano di incentivare, nei docenti, l'impegno a migliorare le loro competenze in inglese. Si tratta di un processo che è partito con un gruppo limitato, una ventina di docenti, poi si è esteso progressivamente. Oggi abbiamo una trentina di docenti con una certificazione tra B2 e C1, di questi cinque hanno certificazione CLIL.

Per il prossimo anno scolastico 2015/16, invieremo 14 nostri docenti, per quattro settimane, tramite un nuovo progetto Erasmus plus, a fare un'esperienza di job shadowing in scuole o presso aziende in Inghilterra, individuate secondo le caratteristiche dei diversi indirizzi presenti nell'istituto.

Aspetti critici: abbiamo difficoltà a individuare nuovi docenti che possano fare attività CLIL e che abbiano delle competenze specifiche. Il collegio docenti, ha deliberato di destinare prioritariamente il CLIL alle discipline di indirizzo, quali informatica, mecatronica, ICT, chimica, biotecnologia; francamente ho trovato delle grosse difficoltà a individuare delle figure

madrelingua, con competenze in questi ambiti specialistici. Probabilmente, si tratta di un processo che porterà progressivamente a garantire le risorse necessarie, mano a mano che la domanda si generalizza. Nel presente, accusiamo difficoltà a soddisfare le esigenze formative in questo campo.

Jean-Claude Beacco: avviandoci alla conclusione, vorrei sottolineare un punto che è l'importanza della mobilità. Il Piano prevede una quota, dei fondi cospicui per la mobilità e si parla poco di questo, nel piano c'è CLIL, ecc., però sulla mobilità non si dice niente di particolare, forse va bene da sola e non ha bisogno di nessun tipo di provvedimento particolare, però io sono convinto che si guadagnerà di più con la mobilità che con il CLIL. Penso che ci voglia una grossa riflessione da parte di tutti, anche da parte dell'IPRASE, per vedere come gestire questa mobilità considerando tutto ciò che si sta facendo con gemellaggi, Erasmus plus ecc. e quello che si può fare con i fondi specifici del Piano. Penso che questo sia importantissimo. Lo trovo un po' sottovalutato nel dibattito che è molto interessante, pedagogico ecc., però penso che effettivamente cinque settimane in Germania siano più proficue di tutti gli insegnamenti di lingue e anche di CLIL. Poi, la formazione dei professori è molto importante, più difficile, faticosa per loro, per l'istituzione, con risultati sempre un po' incerti perché c'è il collega che è abituato a insegnare in quel modo da 30 anni o anche da zero anni perché ha già integrato nella sua storia il modo di fare dei suoi professori che riproduce quando diventa a sua volta professore, quindi è una lotta contro le rappresentazioni sociali, cosa è insegnare, ecc.

Mario Dutto: mi sembra di capire che al di là delle attività che sono state avviate da parecchi anni ci sono due operazioni, una è una sorta di *pars destruens*, cioè cominciare a isolare quello che è un CLIL improprio, che sono delle accezioni un po' spontaneistiche e la seconda parte è una *pars construens*, non è che vogliamo arrivare al "vangelo del CLIL", ma almeno rimuovere alcuni stereotipi, concezioni, per trovare quali sono le formule efficaci. Noi da parte nostra abbiamo cercato un po' di frenare chi voleva trascinarci subito a fare una valutazione del CLIL, a sapere cosa si ottiene, perché prima dobbiamo intenderci su cosa intendiamo e isolare quello che secondo noi è una formula soddisfacente, quello che è approssimativo, altrimenti non sappiamo cosa stiamo valutando...

Jean-Claude Beacco: quello che mi appare sempre di più è che il Piano è molto importante. Si è detto più volte, poche istituzioni, regioni, province fanno uno sforzo di questo tipo a un livello così alto, per l'educazione prima e per le lingue dopo, è una cosa che non ho mai visto in vita mia, bisogna sottolineare che è un passo avanti enorme. Solo che questo Piano, che è CLIL e mobilità, ha effetti su tutto quanto, sui ragazzi disabili, sulle lingue regionali, sulle altre lingue, sulla formazione professionale ecc., non si può lasciare fuori tutto il resto, perché questo piano coinvolge tutti, tutti gli istituti, tutte le lingue e tutto l'insegnamento, per questo bisogna ragionare non solo sulle lingue, bisogna vedere tutti gli effetti collaterali che questa volta saranno positivi, perché gli effetti collaterali in genere hanno una connotazione piuttosto negativa se ricordo bene.

TAVOLO 4

Insegnanti di lingua straniera, CLIL e madrelingua della scuola primaria

18.05.2015 dalle 16.30 alle 18.30

Michela Chicco	Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius – referente lingue straniere
Cristina Visentin	Istituto Comprensivo Civezzano – referente CLIL
Rosaria Vicentini	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL tedesco
Laura Ventura	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL inglese
Elena Aldegheri	Istituto Comprensivo Trento 5 – referente CLIL
Sandra Rizzi	IC Mezzocorona – Docente
Nick Vilday	IC Trento 5, scuola Sanzio – Docente
Richard Maggioni	IC Mori, primaria Ronzo Chienis – Docente

Jean-Claude Beacco: è importantissimo per noi cercare di capire come questa iniziativa del Piano Trentino Trilingue viene accolta, studiata, analizzata, probabilmente già tradotta in azioni specifiche in certi istituti, perché è cominciata tanti anni fa questa attenzione alle lingue straniere, al CLIL e così via. Adesso siamo a una svolta importantissima perché c'è una decisione politica, quindi ad un livello più alto, è una cosa molto rara vedere un Governo decidere che, primo l'educazione è una priorità, secondo, che nell'educazione le lingue sono una priorità, quindi è un momento di grande rilevanza. Noi vorremmo sapere quali sono le vostre reazioni in base alla vostra esperienza di insegnanti CLIL a questa azione che si sta preparando. Questa è la ragione per la quale vi abbiamo chiesto di venire, siamo qui per ascoltare. Non è il momento di tirare fuori soluzioni dalle tasche, vorremmo solo capire a che punto siete, quali difficoltà e soddisfazioni riscontrate questo campo. Sono molti gli attori coinvolti in queste azioni, prima ci sono gli insegnanti di italiano che hanno come compito, tra l'altro, di fare accedere i ragazzi a forme non ordinarie di comunicazione, passare dalla comunicazione ordinaria a forme più elaborate, come quella scientifica. Secondo, c'è l'insegnante di materia che anche lui ha il compito di far accedere a conoscenza attraverso la dimensione linguistica, il professore di matematica o di storia, è anche implicato nelle dimensioni linguistiche della sua disciplina. Poi ci sono gli insegnanti di lingue straniere e poi ci sono gli insegnanti di disciplina che insegnano la loro materia in lingua straniera. Quindi il problema è in che modo tutti questi soggetti si articolano l'uno con l'altro, quindi la prima domanda è, per il madrelingua come per l'italiano, ci sono preoccupazioni nell'insegnamento dell'italiano adesso in relazione al CLIL o alle lingue straniere, o in relazione alla dimensione linguistica della matematica o della geografia?

Sandra Rizzi: questa è una grande paura. Una delle paure più grosse tra gli insegnanti che non fanno CLIL è che con l'introduzione a tappeto del CLIL venga meno l'insegnamento dell'italiano, perché nelle varie riunioni la frase ricorrente è proprio "ma poi non sanno l'italiano". Io non sono madrelingua, ma faccio CLIL da quando è iniziata la sperimentazione in Trentino nove anni fa. Queste erano anche le nostre paure all'inizio, ma, lavorando con il team di classe, abbiamo cercato di ovviare in qualche modo a qualche problema che poteva intercorrere per quanto riguarda il linguaggio disciplinare: ad esempio, le scienze e la geografia hanno un linguaggio specifico; di lì la preoccupazione che non conoscessero poi il linguaggio specifico in italiano. Allora noi nella nostra scuola abbiamo optato per questa soluzione, un po' parziale però vediamo che ha funzionato: ad esempio, se viene affrontata la fotosintesi clorofilliana in tedesco, l'insegnante di italiano farà un testo regolativo o riassuntivo, partendo da un testo che parla in qualche modo della fotosintesi clorofilliana. In questo modo non si usa assolutamente la traduzione che è controproducente, quindi non si fanno due lezioni, una in lingua e una in italiano sulla stessa materia, ma si affronta lo stesso argomento in modo completamente diverso, così l'insegnante di italiano raggiunge il suo obiettivo che è quello di far fare ai ragazzi un riassunto di tipo scientifico utilizzando però un argomento che concettualmente conoscono già perché l'hanno affrontato in lingua. È necessaria quindi una programmazione di team.

Jean-Claude Beacco: mi sembra che la prossimità dell'argomento però non basti, al livello del lessico consente trasferimenti importanti, ma il linguaggio scientifico non è né italiano, né inglese, è latino e greco. Quello su cui bisogna riflettere è la questione dei generi perché il genere usato per l'italiano è il riassunto per esempio. Cos'è un riassunto di tipo scientifico? Io non lo so, e i ragazzi sanno cos'è un riassunto di tipo scientifico? probabilmente no e forse neanche l'insegnante lo sa. Quindi se vogliamo mettere ancora più vicine queste due preoccupazioni, bisogna identificare dei generi testuali equivalenti nelle due lingue per poter mostrare le somiglianze e anche le differenze. Prendiamo come esempio il testo di un libro in inglese che tratta l'argomento della fotosintesi, un insegnante di italiano può benissimo analizzare come funziona il testo didattico, come funziona un testo di trasferimento di conoscenze nel quadro di un manuale, poi si vede come è organizzato un manuale inglese che tratta della fotosintesi, e siccome ci sono grandi differenze culturali, forse non sono gli stessi modelli, si può fare anche un passo in più, non fermarsi solo al lessico.

Rosaria Vicentini: nel nostro istituto per ovviare alla paura non solo degli insegnanti, ma anche delle famiglie che non si raggiunga la competenza sul lessico specifico della disciplina in italiano, è stato deciso che su due ore di geografia ad esempio, un'ora viene fatta in italiano e un'ora in lingua straniera, naturalmente con la collega ci accordiamo che l'argomento che tratto io non lo tratta lei, nel senso che io faccio una parte della geografia e lei fa completamente un'altra parte.

Gisella Langè: e il manuale è in italiano?

Rosaria Vicentini: i ragazzini hanno il loro sussidiario di italiano che io naturalmente non uso, per le unità didattiche che faccio in lingua straniera uso il materiale preso ad hoc oppure creato, anche grazie al contatto con una scuola austriaca.

Jean-Claude Beacco: non si tratta di competenze linguistiche in questo caso, si tratta di competenze discorsive, perché uno può avere benissimo la competenza linguistica e non essere in grado di scrivere come scrive in italiano, come nel mio caso per esempio, io quando scrivo in italiano, scrivo italiano come un francese che scrive un testo in francese. Per esempio in Francia uno che fa una comunicazione in un convegno annuncia il piano, punto uno, punto due e punto tre; in Italia non si fa così. Quindi ci sono modi molto diversi di organizzare il testo.

Nick Vilday: per esempio, ho due quinte e ho usato testi in inglese, anche se il testo è a livello alto per i nostri alunni, perché il loro livello di inglese è più basso di un madrelingua.

Jean-Claude Beacco: poi ci sono i criteri del quadro per selezionare i testi in termini di lunghezza e di difficoltà, i descrittori del quadro che danno qualche indicazione.

Richard Maggioni: io concordo con loro, anche noi ci dividiamo le ore, specialmente storia e geografia, quindi una la facciamo in lingua inglese e l'altra in italiano, chiaramente argomenti diversi per non arrivare a tradurre proprio lo stesso argomento. Io ammetto che è più facile per me insegnante inventarmi i testi, ogni classe è diversa, ci sono livelli diversi e cerco di adattare il materiale alle esigenze dei bambini.

Jean-Claude Beacco: il pericolo è di creare testi che non hanno nessuna esistenza culturale, che sono in inglese, ma non fanno parte della comunità della comunicazione degli anglofoni. Il pericolo che sottolineo è che se si creano dei testi, forse si danno le competenze linguistiche, però si creano dei testi che non hanno nessuna realtà etnolinguistica e che non esistono come organizzazione, come modo di esporre, discutere ecc. Quello che voglio dire è che il lessico non basta.

Sandra Rizzi: il problema non è solo il reperimento dei testi che si possono anche trovare in internet; non si può comunque a livello elementare prendere il testo integrale, bisogna rielaborarlo, non solo linguisticamente, ma anche per il nostro modo di fare didattica. Per esempio in Germania e in Austria le scienze o la geografia non esistono come materia a se stante nelle scuole elementari; c'è la materia Sachunterricht che comprende un po' tutto. Io ho visto come lavorano perché sto facendo lo scambio Trentino-Tirolo da tanti anni, e loro danno dei flash in queste materie, non hanno le ore di scienze, le ore di geografia, per cui risulta difficile trovare del materiale ben strutturato relativo a queste materie. Io insegno in una scuola a 5 classi con tre insegnanti CLIL; siamo io e due insegnanti madrelingua e devo dire che ci troviamo benissimo, perché possiamo produrre materiale ben strutturato sia dal punto di vista linguistico che didattico (è importante anche comprendere quali siano le difficoltà dei bambini a superare certi scalini linguistici).

Jean-Claude Beacco: questa è la superiorità definitiva dell'insegnante non nativo che sa quali sono le difficoltà dei ragazzi che sono state anche le sue, in un certo modo. Quindi una è la soluzione di dividere il tempo, ci sono altre soluzioni che avete trovato, la compresenza per esempio?

Sandra Rizzi: quando era partito il progetto avevamo la compresenza su tutte le materie in CLIL, mentre ora sono state ridotte; io su scienze e geografia ho comunque la compresenza dell'insegnante contitolare della disciplina. Questo mi ha aiutato tantissimo soprattutto all'inizio, perché è vero che l'insegnante elementare può insegnare qualsiasi disciplina, ma provenendo da tanti anni di insegnamento di lingua tedesca mi trovavo un po' spiazzata a dover insegnare le discipline e in più in lingua straniera, per cui la collaborazione con l'insegnante di disciplina è stata fondamentale. Poi un altro insegnante in classe, può fungere da osservatore tenendo sotto controllo il reale raggiungimento degli obiettivi per modificare poi o integrare eventualmente la programmazione, affiancare gli alunni con difficoltà, essere un aiuto fondamentale anche per la valutazione attraverso l'osservazione sistematica.

Gisella Langè: e i bambini come rispondono a questi input? È la prima volta che sento l'input così standardizzato, uno-uno, da quello che avete detto, fanno facilmente un *language switching* oppure hanno difficoltà?

Sandra Rizzi: per quello che mi riguarda, nel momento in cui si propone un argomento, per esempio, all'inizio faccio un brainstorming sollecitandoli con alcune domande in lingua, (per quanto riguarda la comprensione non c'è nessun problema); al sollecito rispondono di solito in italiano. Io riprendo quello che il bambino dice in italiano riproponendolo in lingua e lo segno alla lavagna con parole chiave che verranno riutilizzate e ampliate nel momento in cui l'argomento verrà affrontato in modo più approfondito. Facciamo l'esempio della fotosintesi: al termine del lavoro avevamo predisposto un cartellone; è arrivata un'esperta esterna, e vedendo questo cartellone di scienze ha chiesto ai bambini di spiegarlo. Ha iniziato un bambino a spiegarlo in italiano e poi si è girato verso di me e mi ha chiesto, "posso dirlo in tedesco che è più semplice"? Cioè la produzione che arriva alla fine del lavoro risulta in lingua, perché logicamente il bambino ha appreso, ha ragionato, ha messo le mani, ha messo tutto se stesso in un lavoro "veicolato" da una lingua specifica. Quindi la risposta linguistica dipende dal momento.

Jean-Claude Beacco: ecco questo è un esempio di meso-alternanza codica organizzata. Perché ci sono modi di organizzare il cambio di lingua a più livelli, c'è il cambio di lingua immediato quando il professore ha un problema con una parola e passa all'italiano perché è più facile, e questa è la micro alternanza che si usa al momento, perché c'è un bisogno di cambiare e questo non è mai programmato; poi c'è l'alternanza a livello del programma che è un livello molto astratto, poi c'è l'alternanza come questa, a seconda dei momenti della classe, cioè si usa la lingua a seconda delle forme di comunicazione che avvengono in classe. È utile non fare una alternanza di lingue così spontanea, ma strategica e questo è un bellissimo esempio. Grazie.

Richard Maggioni: io vorrei portarvi l'esperienza invece di materia "a senso unico", sono laureato in musica in Inghilterra, quindi faccio due ore di musica totalmente in inglese. Quindi parlando anche di metodologia adotto un sistema sassone involontariamente, avendo studiato lì. Su quella materia sono a senso unico, quindi non c'è nessun approccio didattico italiano, non so se sia un bene o un male.

Sandra Rizzi: magari ci possiamo ricollegare qui con le due domande iniziali del professore. Riguardo alla nostra esperienza penso che abbiamo risposto e sia emerso che c'è tanta soddisfazione. Dal mio punto di vista è un'esperienza grandiosa, per me sono veramente dei bambini privilegiati. Io ho avuto i miei figli che non hanno fatto mai CLIL, e vedo veramente questi alunni come privilegiati, ma c'è un grande "ma", una differenza tra come c'è stata data l'opportunità di procedere fino ad ora e come sarà in futuro, perché c'è un abisso. Noi parliamo adesso di discipline e di educazioni insegnate con un monte ore significativo, (nella nostra scuola per esempio tutti i bambini della scuola fanno scienze, musica, geografia, immagine, motoria, le facoltative e tedesco in tedesco). Nove ore, tutte in tedesco, coinvolgendo discipline ed educazioni. Ora con la nuova proposta del Piano Trentino Trilingue ogni Istituto deve decidere su quali materie proporre queste tre ore che saranno obbligatorie dall'anno prossimo a partire dalla terza, già questo è un grosso problema, con bambini già scolarizzati (che hanno già presente che cosa sia la disciplina), e hanno già un'idea di cosa sia la lingua. Il bambino più piccolo ha un cervello più plastico ed inoltre non è ancora scolarizzato: sarà molto più aperto ad accogliere le nuove proposte senza paura ed il lavoro può essere molto più graduale ed efficace. Lasciare poi completa autonomia agli istituti di scegliere su quali discipline o educazioni, su quali/quante lingue soprattutto in questa fase di avvio, può creare ulteriori difficoltà sia per quanto riguarda la progettazione comune (programmazione, produzione materiali, ecc.) sia per la successiva valutazione delle esperienze (fare Clil sulla motoria o sulle scienze, per esempio, porta a degli apprendimenti completamente diversi).

Michela Chicco: anche perché molte scuole si sono orientate sulle educazioni evitando altre discipline quali geografia e scienze che si prestano molto all'insegnamento in lingua.

Sandra Rizzi: anche da noi è così, si sono scelte tre educazioni che hanno un loro linguaggio specifico, nel quale l'interazione verbale è inferiore rispetto a quella che si può avere in altre discipline. Si poteva forse tener conto dell'esperienza pregressa, che poteva essere molto utile.

Elena Aldegheri: posso dare la mia opinione? Al di là del fatto che nelle scuole dove già c'è un progetto, questo rimane, nelle scuole in cui partirà l'anno prossimo chiedono di fare tre ore a partire dalla terza; quindi arrivano in terza dove la conoscenza della lingua è minima e devono fare tre ore e non nove ore, per cui la scelta di orientarsi sulle educazioni, che sono molto pratiche, dove i bambini non devono stare un'ora ad ascoltare, dove c'è anche molto da fare, non è secondo me completamente astrusa, nel senso che probabilmente se tu riuscisci a fare un'immersione linguistica più intensa magari a un certo punto, poi, puoi anche provare a fare un po' di scienze, provando a fare un certo tipo di ragionamento con loro,

ma se il linguaggio è ancora molto scarno forse, secondo me, orientarsi sulle educazioni, quindi musica, ginnastica ecc., non è sbagliato. Poi anche sulla motoria si riesce a fare tanta lingua, per esempio da noi non è vietato fare anche un po' di teatro nell'ora di motoria, perché comunque sono linguaggi espressivi e fino a un certo punto loro si possono esprimere anche attraverso altri linguaggi, non solo attraverso al lingua. Pensiamo anche ai bambini che hanno una certa difficoltà perché ci sono anche loro ed è giusto dare una chance anche a loro. Poi è chiaro, bisogna valorizzare quelli che sono più veloci a imparare oltre che sostenere quelli che hanno delle difficoltà, perché il problema dell'impatto di questa nuova legge, il grande timore è proprio anche nei confronti dei bambini che manifestano difficoltà. Allora se tu piazzassi lì subito delle discipline toste a livello di comprensione e produzione, probabilmente diventa anche più difficile portarle avanti, se lasci alle educazioni la possibilità di creare, di imparare la lingua, poi quando matureranno anche cognitivamente, magari quando saranno alle medie, si potrà passare anche a una disciplina un po' più teorica. Quindi non è del tutto sbagliata secondo me la scelta che in certi istituti è stata fatta.

Jean-Claude Beacco: bisogna sapere quale strategia c'è dietro, se è una strategia di prudenza o di rifiuto. Il problema è che, come dicevo prima, gli attori sono almeno quattro, cioè tutti gli insegnanti. CLIL è un progetto della scuola, tutta intera, e deve essere, per quanto si può fare, proposto e messo in opera in questo modo. Lei parlava dei bambini per i quali il CLIL potrebbe creare difficoltà, a quali bambini pensa? A parte quelli con disabilità.

Elena Aldegheri: ci sono varie forme di difficoltà di apprendimento, ci sono quelle certificabili come la dislessia, e non è un problema, nel senso che una volta che mi dicono questo, ci sono misure dispensative, io le adotto tranquillamente, dipende dal bambino e anche dalla sua attitudine, perché ho il bambino dislessico che comunque vuole scrivere e non vuole farsi aiutare, quindi noi insegnanti dobbiamo adeguarci.

Nick Vilday: anche il nostro atteggiamento conta. Io lavoro nello stesso istituto di Elena, Trento 5, per dieci anni ho lavorato con bambini con dislessia e con diversi problemi di apprendimento e dipende sempre dal nostro approccio, allora tu come fai con una classe di bambini in italiano, lavori a diversi livelli, facciamo domande a diversi livelli, accettiamo risposte a diversi livelli. Io per esempio quando faccio un lavoro in gruppi penso bene a chi mettere insieme. Per esempio ho un bambino che ha difficoltà in italiano e anche in matematica, ha un problema di dislessia, abbiamo lavorato, abbiamo fatto un po' di teatro in inglese. L'ho messo in un gruppo molto positivo e c'è una bella collaborazione fra loro, c'è un piccolo testo da imparare, loro hanno notato questa sua difficoltà e al suo fianco c'è sempre qualcuno a dargli una mano. Rispetto alla materia, anche questo dipende da noi, ho fatto motoria per dieci anni, qualche volta io do la responsabilità ai bambini di dare istruzioni agli altri, abbiamo fatto collegamenti con geografia, abbiamo parlato delle forme, del colore, c'è sempre questo abbinamento, io non escludo nessuna materia per questo tipo di progetto. Un altro punto è che più sono giovani meglio è, come si dice in italiano: "the younger, the better"? Noi abbiamo notato che i bambini che alla scuola materna nel nostro bacino dove hanno fatto piccoli progetti in inglese, orientati sull'apprendimento, loro vivono già con il

suono della lingua, e questa è una cosa a cui pensare, quando noi decidiamo su quale livello iniziare il nostro percorso in prima elementare. È meglio secondo me investire nella scuola dell'infanzia e alle elementari invece delle superiori.

Michela Chicco: credo sia fondamentale il pensiero che si fa a livello di Istituto o almeno di consiglio di plesso. Certamente risulta più facile proporre un progetto CLIL se non ci sono troppi insegnanti che insegnano sulla stessa classe. Condivido con la collega il discorso delle ore che si faceva prima, e se posso fare una critica a questo progetto devo dire che le ore di insegnamento veicolare sono poche. Negli istituti o nei plessi dove non c'è mai stato insegnamento veicolare si può partire con tre ore, mentre nel plesso dove c'è stata almeno una sperimentazione di insegnamento veicolare si può partire con cinque ore... Ma cinque ore è proprio il minimo, dovrebbero almeno essere sette di CLIL più due di lingua straniera, prima di tutto per potenziare l'apprendimento degli alunni, e in secondo luogo anche per evitare problemi di tipo didattico e organizzativo dovuti all'eccessivo numero di classi in cui il docente CLIL è inserito.

Luciano Covi: l'esperienza di Trento sul CLIL, ma anche in generale sull'insegnamento delle lingue è un po' come le montagne russe, una situazione per cui ci sono enormi differenze. Diciamo che il Piano ha come obiettivo di diffondere in modo sistematico queste buone esperienze. È chiaro che c'è un po' una sorta di ambiguità, o meglio, le critiche al Piano sono di due tipi, da parte di coloro che hanno avuto questa esperienza, questa situazione diciamo anche favorevole, non dico privilegiata, costruita dal basso che dicono "noi vediamo nel Piano il rischio di essere stoppati", il Piano può portare un freno; dal lato opposto quelli che non hanno esperienza e si chiedono come facciamo? Io posso dire questo, il Piano non è declinato in tutti i passaggi, ha un respiro pluriennale, e questo incontro va nella direzione di aiutare a capire meglio e costruirlo, ma sicuramente non è intenzione del Piano quella di stoppare le situazioni positive, può essere percepito così, ma vi assicuro che non è questa l'intenzione, tanto è che ci sono dei passaggi, se leggete bene, in cui si dice che le esperienze che sono già in atto continuano con lo stesso metodo, chiaramente dipende dal dirigente. Per cui in realtà l'obiettivo del Piano è di portare queste buone esperienze a livello di sistema, per contaminare anche il resto.

Nick Vilday: ma questo si può fare solo quando c'è stabilità e continuità negli istituti dove c'è già questa esperienza. Ci sono persone qui con 7-9 anni di esperienza e loro non sanno se a settembre avranno l'incarico. Queste sono le persone che voi dovete prendere per diffondere queste esperienze, invece c'è il rischio di perderle. Se uno ha fatto questo lavoro per otto anni, significa qualcosa.

Luciano Covi: sentendovi raccontare le vostre esperienze, voi rappresentate una piccola fetta del corpo docente e in realtà quello che viene chiesto in istituto e in parte anche ai vostri dirigenti è di allargare questa fetta all'insieme dei docenti, allora rispetto a questo elemento di criticità che è di sistema, voi avete dei suggerimenti? Capisco che non riguarda la vostra posizione direttamente, ma voi siete dei testimoni privilegiati, che possono suggerirci come

estendere le eccellenze a una dimensione più ampia. Vi chiedo se voi questo lo vedete possibile, perché c'è qualcuno che dice che il Piano non può essere applicato, perché non è possibile. Qui qualche collega diceva, perché non valorizzate noi o trovate un'altra via, sono tutte questioni che evidentemente ci interessano direttamente.

Rosaria Vicentini: noi, io e Laura, siamo dell'istituto comprensivo Pergine 2. Da noi in realtà, il nostro dirigente ha già allargato l'iniziativa, infatti io mi sono stupita di come è stata forzata la mano a livello di Trentino, perché la direzione nella quale andava il nostro dirigente secondo me era ottimale. Noi abbiamo cominciato con il dirigente precedente su base volontaria, noi abbiamo quattro scuole primarie nel nostro istituto, nella mia si fa CLIL in tedesco e lei ha cominciato CLIL in inglese, contemporaneamente. Nel corso di questi 9 anni, su richiesta dell'utenza, il dirigente ha ampliato il CLIL alle altre due primarie; c'è stato un passaparola, in quella scuola si lavora in questo modo e lo vorrei anche per i miei figli, quindi negli incontri con i genitori delle future classi prime nasceva sempre questa richiesta. Quindi il dirigente era riuscito nel corso degli anni ad ampliare questa offerta, è riuscito ad ottenere risorse, cioè insegnanti naturalmente, su base progettuale, tutte risorse aggiuntive ottenute dalla Provincia. Quindi poi noi ci rendiamo conto anche dei costi, non è che non ci rendiamo conto che non poteva andare avanti così, con tutte queste risorse aggiuntive per chissà quanto tempo, però effettivamente è stata un pochino su richiesta dell'utenza e i colleghi si sono dovuti adeguare un po' alla volta anche vedendo le esperienze nel corso degli anni precedenti, le esperienze positive, perché ci sono anche tanti colleghi che non vogliono.

Gisella Langè: le risorse aggiuntive sono chiaramente un modo per garantire una diffusione della situazione, però se non si affronta il problema di come agganciare i docenti curricolari non riesci ad avere una vera diffusione della situazione.

Cristina Visentin: quando ho iniziato ad insegnare inglese lavoravo su 11 classi in 4 plessi; si è presentata l'opportunità di frequentare un corso di CLIL e così ho cominciato. La dirigente Zanon a quel tempo mi ha invitato a provare a parlare di questo modo di lavorare con i miei colleghi nei diversi plessi; è stata una esperienza basata sulla collaborazione e la disponibilità di singoli insegnanti interessati a tentare un approccio diverso. Il nostro CLIL è cominciato così. In quella fase la dirigente ha fatto una scelta fondamentale riconoscendo le ore di programmazione ai colleghi; le chiamavamo pillole di CLIL, erano piccoli interventi, si trattava di blocchi di 10 ore, nella migliore delle ipotesi. Quindi si trattava più di un tentativo di far conoscere questo modo di stare in classe, più che di un reale di CLIL; era un avvicinare le persone alla questione. Per me è stata un'occasione preziosa per imparare anche ad identificare i nuclei fondanti delle discipline: venendo dall'insegnamento dell'inglese gli il curricolo delle altre materie mi era sconosciuto. Per dare un'idea del clima nel quale si lavora talvolta, segnalo che io vivo in un istituto nel quale i colleghi di lingua hanno votato contro al CLIL. Poi il CLIL è partito solo in un plesso dove l'apertura dei colleghi e delle famiglie è stata davvero grande. Gli altri plessi non hanno percorsi CLIL attivati al momento, perché le mie ore sono tutte investite lì, però tutt'ora i colleghi mi ripetono "il CLIL ci andrà bene e diventerà una prassi quando sapremo chi sono le persone che verranno a far

CLIL nelle nostre classi”. “Come facciamo a collaborare facendo un lavoro così delicato legato ai contenuti e alla lingua con persone che potrebbero non essere preparate a farlo?” In questo senso la paura è completamente astratta, perché lo stesso problema lo avresti anche con l’italiano, la matematica. Per dare delle chance di riuscita al Clil la mia proposta al dirigente è stata questa: può essere rassicurante per gli insegnanti che ci vedono entrare “nelle loro classi” mettere il CLIL a servizio della disciplina? possiamo pensare di declinare le ore di arte e immagine a servizio ad esempio della geografia, o della storia? Chiedendo espressamente agli insegnanti sulla classe “cosa vi può servire?” Bisogna riconoscer loro, in qualche modo, un primato anche per la mole di lavoro burocratico specifico che svolgono e che spesso a noi è risparmiata. Con questo approccio ho visto che in questi anni, nella realtà quotidiana, ho ricevuto una grande collaborazione, e sono stati i miei colleghi ad insegnarmi quali erano i nuclei fondanti delle discipline, mettendomi nella condizione di esser più efficace e spendere meno tempo per documentarmi, perché molto era quello che non sapevo e tuttora sto imparando.

Sandra Rizzi: io ero docente sul tedesco lingua ed essendo di ruolo e avendo firmato per la continuità dei 4 anni sull’istituto avevamo il privilegio, dato che avevamo tante classi, di avere le 18+2 ore. Allora avevo sette classi con le mie 18+2 ore, i miei materiali predisposti, libri di testo ecc. Mi hanno proposto di fare CLIL; personalmente volevo cambiare e avevo voglia di fare qualcosa di diverso, perché dopo anni di insegnamento di tedesco “tradizionale”, non capivo perché i risultati spesso non rispecchiassero il lavoro che c’era dietro, così ho pensato di cambiare metodo, ed ho accolto con entusiasmo la proposta della provincia. Ma fare CLIL significava anche passare da 20 a 24 ore; essere nella graduatoria degli insegnanti di tedesco, però insegnante CLIL a 24 ore; invece di sette classi averne due, ma preparare i materiali ex novo anche per sei programmi diversi per ogni classe. Non c’è stato nessun tipo di incentivo. Rispondo alla domanda iniziale, come facciamo ad allargare le esperienze? Qui dipende anche dall’interesse che hanno i vari colleghi docenti su questo tema. Tre anni fa abbiamo fatto un grande lavoro di ricognizione con gli insegnanti di tutta la scuola, test, questionari di rilevazione, abbiamo coinvolto gli insegnanti, i bambini e i genitori, abbiamo preparato un power-point, ma ci è stato dato poco spazio per presentarlo al collegio docenti. Spesso purtroppo anche negli istituti dove si è fatto CLIL per tanti anni, non si conosce ancora bene di che cosa si tratta. E l’introduzione obbligatoria a tappeto del Clil, senza una adeguata informazione anche in base alle esperienze già in atto, ha creato malumori ed incomprensioni in molti colleghi docenti.

Michela Chicco: per quello che riguarda la formazione, l’offerta c’era.

Sandra Rizzi: è vero, la formazione per gli insegnanti delle scuole partite con i progetti Clil c’è stata. È mancata una formazione ed informazione più allargata.

Cristina Visentin: in realtà qualcuno, se lo coinvolgi, viene al corso di formazione; in due casi a me è capitato. Sarebbe però essenziale che si potessero riconoscere almeno le ore di programmazione ai colleghi, perché, a dire la verità, per me non è vitale che un collega

di disciplina ci sia in classe. Ho la sensazione che non sia sostenibile un sistema di compresente continue in classe. E' una cosa utile e fruttuosa, è vitale in condizioni di particolare difficoltà, ma la cosa davvero necessaria, a mio modo di vedere, è aiutarmi a ragionare sul contenuto, sulla programmazione della lezione; spendiamo tempo prima per essere più efficaci in classe.

Rosaria Vicentini: io ho colleghi che hanno approfittato dei vari corsi formativi, li hanno fatti i corsi, ma non si sentono comunque adeguati e all'altezza di fare CLIL.

Michela Chicco: una delle criticità però è la competenza linguistica. Con i corsi di formazione linguistica di 24-30 ore proposti negli scorsi anni da Iprase non si aumenta la competenza, ma si certifica quella che c'è già. Un secondo aspetto da non sottovalutare è quello sindacale, contrattuale. Riportare le ore di servizio da 20 a 24 anche per i docenti di lingua e CLIL, con un conseguente aumento delle classi non permette agli insegnanti di migliorare la qualità dell'insegnamento. Per facilitare la collaborazione con i colleghi di team vanno aumentate le ore di programmazione, e quindi diminuite quelle di presenza in aula.

Elena Aldegheri: rispetto a noi non di madre lingua, anche io sono partita nove anni fa, venivo dal tedesco, la mia seconda lingua è il tedesco, poi sono passata alle Sanzio a fare inglese, poi mi hanno chiesto di fare CLIL e, ovviamente, da quando mi sono trovata a insegnarlo il mio inglese è migliorato esponenzialmente, però non mi sento mai a mio agio completamente. Secondo me, mi rivolgo proprio a IPRASE, bisognerebbe formare sia chi entra adesso, ma pensare anche a forme di accompagnamento linguistico nel tempo, senza che ciò diventi un ulteriore aggravio di ore per chi fa CLIL. Bisognerebbe trovare una formula di rinforzo linguistico per chi fa il CLIL.

Luciano Covi: quale potrebbe essere questa formula?

Elena Aldegheri: non lo so, chiedere all'interno delle 40 più 40 più 40, sparò, di non farci fare le 10 ore di sostituzione o di Dipartimenti o altre riunioni, oppure pensare ad altre formule.

Nick Vilday: ma deve essere una parte del compito, perché se noi vogliamo un progetto che va avanti bene in modo positivo dobbiamo anche pensare a queste cose, non separate, è una cosa intera.

Elena Aldegheri: non necessariamente in soldi, ma meno ore o esonero da certe attività.

Gisella Langé: fare scuola con il CLIL per uno che è già insegnante di inglese dovrebbe diventare un motivo di crescita, è ovvio che però qualche incentivo deve essere dato, per cui questo tema deve essere affrontato, ma anche facendo leva proprio su delle motivazioni di professionalità di cui voi siete testimoni viventi, dovrete promuovere un'azione per far vedere i risultati positivi, ci vuole una forte azione di stimolo.

Nick Vilday: noi lo abbiamo fatto per dieci anni, le nostre porte erano sempre aperte, gli insegnanti venivano a vedere anche da altri istituti come facciamo CLIL. Sono venuti perché hanno iniziato un progetto, per vedere la metodologia, per vedere come imparano i bambini. Questo l'abbiamo fatto dall'inizio, hanno guardato e hanno detto questo funziona, questo non funziona e questo fa parte del lavoro. Noi siamo anche andati un paio di volte in altri istituti per spiegare cosa abbiamo fatto, opportunità, anche dalle scuole private sono venuti a vedere le lezioni. Questo non era su appuntamento, la nostra scuola diceva: "Vieni quando puoi venire", perché anche il CLIL non è una cosa magica, è come la lezione fatta in italiano, qualche volta va bene e qualche volta no. Noi abbiamo sempre detto "venite", e questo è un modo di aiutare gli altri. Sono anche venuti per prendere consigli, anche discutere sulla materia, su cosa facciamo, quale materia abbiamo usato. C'è in questa Provincia questa possibilità dall'inizio, se i dirigenti non parlano tra di loro su quello che fa questo istituto o quello, noi non possiamo fare di più e tante cose le abbiamo fatte anche gratis.

Gisella Langè: deve dire, se vi si proponesse di fare un piccolo convegno nel quale i dirigenti raccontano, in tempi rapidissimi, come loro hanno attivato il CLIL nelle loro scuole, gli insegnanti fanno rapidissime testimonianze e i bambini fanno qualche azione, questa cosa potrebbe essere utile per sensibilizzare altre scuole?

Elena Aldegheri: in realtà penso che nessuno sia contro al fatto che si insegnino le lingue straniere, è più una questione ideologica, politica, che viene posta.

Michela Chicco: quando nel mio Istituto si è voluto introdurre un percorso CLIL, la proposta è stata condivisa con il consiglio di plesso che si è dimostrato inizialmente titubante. Abbiamo avuto la fortuna di avere una docente CLIL con grandi competenze linguistiche e metodologiche, ma era anche una persona adatta, molto collaborativa. Siamo partiti a settembre con solo tre ore di lingua e tre di insegnamento veicolare. A dicembre ci siamo ritrovati per ripensare l'offerta formativa dell'anno successivo, per capire quante ore di CLIL proporre, e in questa occasione una delle insegnanti di italiano della classe, inizialmente molto dubbiosa riguardo all'insegnamento veicolare, ha detto che per i bambini era un'occasione assolutamente da non perdere. Quindi ha proprio cambiato idea, ma perché? Perché ha lavorato tre mesi con una persona molto capace, ha provato e fatto esperienza. A quel punto il consiglio di plesso ha deciso di raddoppiare le ore di CLIL per l'anno successivo. Per me è importante anche questo, avere la possibilità di provare, per poi migliorare le cose. Quindi riguardo al discorso che facevamo poco fa sul Piano Trentino Trilingue che così come è impostato adesso prevede tre o cinque ore di CLIL, ecco funziona solo se andando avanti si può aumentare la quantità oraria, altrimenti veramente rischiamo di perdere un'occasione.

Sandra Rizzi: abbiamo comunque un'urgenza, cioè possiamo parlare e dirci quello che vogliamo, ma l'urgenza è che a settembre si parte. Allora cosa possiamo fare per andare incontro a questa urgenza? Dopo le cose strada facendo potranno anche cambiare. Possiamo trovare tutti gli strumenti che vogliamo per far vedere che funziona e quali sono i risultati, però in questo momento predomina la paura, perché non si conosce, perché c'è

questa “ignoranza” di fondo, allora potrebbe essere utile per esempio a settembre un corso di aggiornamento per tutti gli insegnanti. L’aggiornamento a settembre si fa sul CLIL, perché il CLIL non lo faccio io, lo fa la scuola, lo fanno tutti gli insegnanti, allora è inutile che formino solo l’insegnante che fa CLIL. Il CLIL si fa anche in italiano, è una metodologia che deve entrare come metodologia della scuola, che si faccia in italiano, in tedesco o in inglese, quella scuola lavora con la metodologia CLIL. Allora tutti gli insegnanti devono essere formati, tutti, chi ci lavora e chi ci lavorerà, anche utilizzando chi già ha esperienza come formatori interni per esempio, per fare da supporto (ma non come volontariato). Deve essere dato nero su bianco come condizione della Provincia, si parte con il CLIL? Perfetto, allora formazione CLIL per tutti; se si parte è urgente che si parli la stessa lingua, perché altrimenti non ci capiremo mai. Collaborazione tra gli insegnanti d’istituto che già ci sono, per scambio di idee, per supporto, per materiale, formalizzando una piccola collaborazione che già c’è. In parecchi istituti ci sono già esperienze Clil, o si possono fare piani di collaborazione con istituti limitrofi. Per evitare la paura, la strategia è solo dare supporto, conoscere di che cosa si tratta e questo si ottiene solo con la formazione di tutti, lavorando insieme a chi le mani le ha già messe dentro. L’urgenza è questa.

Jean-Claude Beacco: il CLIL non ha intrinsecamente niente a che vedere con metodi attivi che esistono anche al di fuori del CLIL. Il CLIL è un’opportunità di avere metodologie che impegnano i ragazzi, che non siano frontali, è uno spazio che consente di far questo e che si può sfruttare in questo senso allargando possibilmente al resto delle scuole. Sganciare la metodologia attiva dal CLIL può essere un modo per non creare queste aspettative un po’ confuse.

Sandra Rizzi: ma che cosa succederà nella situazione attuale? l’insegnante CLIL rischia di rimanere solo. Sto pensando ai nuovi insegnanti che partono con questo clima, ho paura che si troveranno in difficoltà, perché partono con il dito puntato e partono da soli, e il CLIL da soli non si fa. Un’altra questione riguarda i materiali, che sono una parte della nostra esperienza, ma sicuramente non la parte fondamentale, invece l’unica cosa che sembra interessare al momento è avere il materiale, che dato così, slegato da un contesto e da una metodologia di utilizzo, serve a ben poco.

Elena Aldegheri: qualche anno fa era stata fatta una piattaforma web dove noi insegnanti venivamo invitati a inserire i nostri materiali per condividerli. Una cosa però è prestare il mio lavoro a chi posso incontrare quotidianamente e spiegarglielo, un’altra è condividere il materiale con una persona che non conosco, allora è necessario un lavoro di preparazione. Non è che non voglio darlo, ma lo posso dare a certe condizioni, e questo significa lavorarci su tantissime ore. Tante volte neanche ai colleghi di scuola do materiali così al volo, perché bisogna guardarlo insieme, prima di passarlo.

Sandra Rizzi: preparare il materiale per renderlo disponibile, chiaro ed efficace, presuppone un grosso investimento in lavoro, perché deve essere spiegato anche tutto il lavoro che c’è dietro ad ogni scheda/unità.

Elena Aldegheri: io volevo aggiungere una cosa, ci sono pochissimi docenti di ruolo che fanno CLIL, abbiamo tantissimi colleghi non di ruolo, perché chiamati direttamente dal dirigente, che nemmeno riescono a mettere insieme un po' di punteggio e che però sono delle risorse importantissime. I miei colleghi, tranne me, non sono di ruolo e sono insegnanti veramente eccellenti, rischiamo pian piano una emorragia di queste competenze. Io mi rendo conto che si tratta di contratto e la questione va al di là dei poteri politici più diretti, però forse c'è un margine per pensare a una forma di contratto tipo quinquennale, che dia un po' di respiro, di continuità, che incentivi anche queste persone a restare, è chiaro che non puoi mettere di ruolo uno che non ha titoli, questo me ne rendo conto, però magari basterebbe facilitare l'equipollenza dei titoli presi in altri Paesi, magari facendo delle convenzioni con l'università per facilitare questo processo che al momento è davvero troppo macchinoso.

Richard Maggioni: io volevo offrire un altro spunto per rispondere alle vostre domande sul monte ore CLIL. Quando a novembre la Provincia ha deciso di attuare la riforma CLIL io mi sono domandato, ma perché prima non hanno attuato una riforma sull'insegnamento della lingua straniera? Avrei approcciato il trilinguismo con l'inserimento della metodologia CLIL sulle 2 ore di lingua per poi estenderle alle altre materie.

Sandra Rizzi: è fondamentale che l'insegnante che fa CLIL deve fare anche la lingua; deve essere la stessa persona non due figure.

Mario Dutto: bene io suggerirei alcune conclusioni molto rapidamente, questo quarto incontro è stato davvero molto ricco. Per quanto riguarda l'Istituto vorrei fare alcune considerazioni, la prima è, mi chiedo se incontri di questo genere potrebbero diventare degli appuntamenti periodici su tematiche che presentano una serie di problemi, che certamente non risolviamo noi, però è chiaro che se siamo a conoscenza possiamo riportarli. Il secondo punto, accolgo questo suggerimento, che se si comincia il CLIL a settembre con le terze, forse potremmo come istituto organizzare qualcosa ad hoc. Una terza cosa, sarebbe forse possibile fare un breve rapporto di esperienze positive realizzate, descritte da chi le ha realizzate, affinché diventino patrimonio comune. Quarto aspetto, ci sono dei materiali che sono materiali grigi, nel senso che per essere disseminabili e fruibili dai colleghi, vanno confezionati in un certo modo. Una quinta cosa che emergeva sono alcuni dubbi sulla qualità della metodologia dell'insegnamento delle lingue toutcourt, cui sembra il sistema non sia così attento, così sviluppato come forse qualcuno sosteneva.

Elena Aldegheri: però questo non deve significare per chi è già coinvolto, ulteriore lavoro, perché noi come Sanzio siamo stati coinvolti in varie attività e a lungo andare diventa logorante, per cui bisogna stare molto cauti. Io per dire sarei molto interessata, ma ciò significherebbe per me togliere concentrazione da altre cose, la didattica in primis, cioè bisogna mantenere un po' di lucidità perché poi dobbiamo entrare in classe.

Sandra Rizzi: io volevo ringraziarvi per questo incontro; pochi in questi nove anni hanno ascoltato il parere di noi insegnanti, che siamo quelli che hanno in mano l'esperienza lavorando sul campo.

Io do atto che finalmente qualcuno sposta l'attenzione. Sono fiduciosa e sono speranzosa che lavoreremo tutti insieme per affrontare le paure e per "parlare la stessa lingua," altrimenti il progetto non funzionerà mai se non si collabora. L'idea di questi tavoli di lavoro allargati è veramente importante.

Luciano Covi: grazie a tutti

TAVOLO 5

Insegnanti di lingua straniera (inglese e tedesco) della scuola secondaria di I e II grado Rovereto 21.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30

Pietro Callovi	Liceo "B. Russel", Cles – Docente
Rosaria dell'Eva	Liceo Linguistico "S. Scholl" Trento – Docente
Lorenza Parrino	Istituto di Formazione Professionale "S. Pertini", Trento – Docente
Katia Angeli	IC Mori – Docente
Natalia Bergamo	IC Trento 5 – Docente

Jean-Claude Beacco: la cosa che mi sorprende un po' è che ci sono insegnanti che possono insegnare la materia senza essere specialisti in quella materia, questo è un problema generale, non da poco, al di là di tutto lo sforzo che ognuno fa. Non so se vedrò degli insegnanti che fanno solo lingua e non fanno CLIL, sarebbe forse utile. Io vorrei sapere, prima di entrare in merito al Piano, una vostra risposta a una questione molto semplice, quali sono gli obiettivi del CLIL per voi, per la vostra esperienza e che cosa si cerca di fare? Non è per verificare le vostre conoscenze, è solo per capire quale rappresentazione avete di questo concetto che è un concetto "ombrello", nel quale si può mettere di tutto. Io noto che a volte si chiama veicolare, a volte si chiama CLIL, quando ci sono dalle 5 alle 7 ore si chiama CLIL, quando sono al di là di dodici o venti si chiamano bilingue, mi va bene la diversità terminologica, però dobbiamo cercare di capirci. Poi mi interessa capire che rapporto c'è con l'insegnamento delle lingue non CLIL e con l'insegnante di materia che insegna l'italiano, a volte sono anche gli stessi, a volte no, dipende dal punto di vista organizzativo. Abbiamo tre soggetti, CLIL da una parte, l'insegnante di lingue dall'altra e l'insegnante di materia, quindi dov'è il CLIL in questa topografia?

Rosaria Dell'Eva: io posso dire una cosa che è legata alla mia esperienza personale: qui si dà per scontato che nelle scuole si farà CLIL perché lo si dovrà fare per legge, ma c'è un grosso lavoro da fare a livello di istituzione, a livello di scuola. Io ho apprezzato moltissimo il coraggio e la lungimiranza della preside che a suo tempo ha puntato su docenti su cui sapeva di poter contare, perché non si possono obbligare gli insegnanti a fare CLIL; prima di iniziare, quella dirigente ha individuato le persone interessate e ne ha verificato la disponibilità; a quel tempo, tra l'altro, era possibile riconoscere il lavoro in termini economici. Questo però non accadeva dappertutto e per questo motivo si sono perse alcune esperienze importanti, perché di fronte ad una grande mole di lavoro basato sul volontariato il docente diceva: "Ma chi me lo fa fare?". Per nostra fortuna alcuni docenti erano madrelingua; abbia-

mo iniziato con la storia in inglese, ma poi siamo anche riusciti a farceli scappare, perché la Provincia non è riuscita a fare contratti adeguati a questi docenti e di conseguenza abbiamo perso esperienze decennali, che potevano servire adesso per la formazione dei nuovi docenti. È importantissimo che nella scuola ci sia un ambiente favorevole al CLIL; al Rosmini di Trento a suo tempo abbiamo dovuto lottare prima di introdurlo, abbiamo dovuto convincere il collegio dei docenti che era un investimento per il futuro. Con l'introduzione delle materie in lingua le iscrizioni sono raddoppiate o triplicate, siamo partiti con 400 studenti e siamo arrivati a 1600, l'anno in cui abbiamo unito i due indirizzi linguistici. È importantissimo riconoscere il lavoro dei docenti; è stato importantissimo trovare una docente referente, disponibile ad affiancare i docenti madrelingua, che non sono una garanzia per l'insegnamento della materia, perché non è detto che sappiano insegnare, sanno la lingua, conoscono la materia ma a volte non hanno esperienza di insegnamento. Quindi c'è stato un duro lavoro di due-tre anni della referente, prof.ssa Nadia Lazzereschi che ha affiancato i docenti interessati a introdurre le materie in lingua, e li ha seguiti da vicino; hanno preparato dei materiali condivisi da tutti, e a quel punto abbiamo introdotto la storia in inglese in tutte le sezioni del linguistico. Poi siamo passati alla geografia in tedesco, altro passo importante e non indolore, perché era percepito come sottrazione di ore al collega di lettere che insegnava geografia e storia; ci sono state piccole tragedie e persone che hanno chiesto il trasferimento, però è stato un grosso investimento per il futuro; i genitori l'hanno capito, gli studenti l'hanno apprezzato e si sono iscritti a questa scuola perché avevano la garanzia di fare tre materie in lingua. Facevano la storia in inglese, la geografia in tedesco, potevano fare diritto in inglese o tedesco, potevano fare la storia dell'arte in tedesco nel triennio, potevano fare le scienze in inglese nel terzo, quarto e quinto anno. Abbiamo unito le due scuole, abbiamo dovuto utilizzare le risorse umane anche per le sezioni che provenivano dal Da Vinci dove mai era stato fatto il CLIL, nonostante fosse previsto. Ora alcuni studenti di quinta si sentono ingannati perché avevano scelto il Rosmini con la certezza di fare tre materie in lingua, e adesso ne fanno due. Quindi noi possiamo sognare sulla carta di fare grandi progetti, però poi bisogna fare i conti con la realtà: "Che risorse ci sono?" Siamo disponibili ad investire su queste persone? Forse a questo punto vale la pena investire sui giovani insegnanti! C'è un lavoro grosso da fare. Chi si prende la responsabilità all'interno della scuola di seguire questo processo CLIL e di affiancare i docenti? Molti si sono trovati "obbligati" a fare la storia in inglese, ma non è stato più possibile seguirli, quindi adesso annaspano, perché le buone pratiche che usavamo prima non è possibile replicarle, perché non ci sono risorse. Detto questo, io ho capito che io non sono diversa quando faccio CLIL o quando insegno tedesco, nel senso che per me insegnare significa subordinare l'insegnamento all'apprendimento, esattamente l'opposto di quello che dicono molte teorie; se io sono la regista del lavoro in classe e controllo come sta procedendo il lavoro, sono io che adatto, che aggiusto il tiro, sono io che uso la disciplina per sviluppare le abilità degli studenti, quali la capacità di ragionare, la possibilità di fare ipotesi, la capacità di sintetizzare, qualsiasi sia il contenuto che io uso. Quali sono stati i risultati dopo tanti anni di materie in lingua? All'esame di maturità, se il Commissario esterno non conosce il tedesco, o l'inglese, fa la domanda in italiano, e gli studenti sanno comunque rispondere in italiano, perché i contenuti li sanno; forse ne sanno meno rispetto a chi fa la disciplina in Italiano, perché un lavoro enorme è stato quel-

lo di enucleare i concetti fondanti della materia e garantire almeno quelli. Un altro grande problema è quello di dare criteri di lavoro agli studenti, concetto non sempre chiaro a molti docenti, per i quali insegnare significa svolgere un programma, fare una verifica scritta, e proseguire anche se una parte non riesce a seguire. Per molti CLIL è fare lezione frontale di quella disciplina in lingua. Quindi c'è un lavoro enorme ancora da fare; questo lo posso affermare perché, rispetto a esperienze precedenti, che hanno dato ottimi risultati, vedo la differenza. È ovvio che i contenuti sono importanti, però è importante che gli studenti possano usare la lingua straniera per fare altro, per imparare un'altra disciplina, per fare delle esperienze con la lingua e non solo ascoltare e ripetere.

Jean-Claude Beacco: grazie. Esiste qualcosa di sistematico per definire le competenze alle quali Lei alludeva, ragionare, fare ipotesi?

Katia Angeli: quello delle competenze dice? viene fatto dal Consiglio di classe alla fine della terza media, è un documento provinciale, dove vengono definite le competenze nella lingua straniera, non c'è una rilevazione sistematica di competenze durante l'anno scolastico.

Jean-Claude Beacco: neanche a livello di rilevazione, nè livello di programmazione.

Katia Angeli: in teoria nella programmazione vengono esplicitate le competenze che si vogliono far acquisire allo studente, però sinceramente dovrebbe essere veramente un lavoro di team, ma spesso si riduce a un "vabbè tu che sei di italiano dimmi le competenze in lingua, tu che sei di matematica mi metti le competenze logico matematiche" e poi su quelle trasversali facciamo un po' così. Secondo me uno dei grandi ostacoli all'introduzione del CLIL è che finché non passa l'idea della scuola per competenze, ci saranno sempre degli insegnanti che sostengono che con il CLIL si perdono i contenuti. Secondo me le due cose vanno di pari passo, il CLIL presuppone anche una scuola che sviluppa quelle competenze di cui parlava la collega, perché altrimenti soprattutto alle superiori mi viene da dire, saranno sempre penalizzati perché magari i contenuti non sono stati tutti veicolati, convogliati, completati.

Jean-Claude Beacco: il problema è tradurre queste macro competenze che sono le discipline in competenza linguistico-cognitiva.

Rosaria Dell'Eva: il nostro obiettivo è di fare uscire i ragazzi certificati in tutte le lingue possibilmente a livello C1. Molti anni fa abbiamo introdotto il Deutsches Sprachdiplom (DSD) Stufe II, perché ci teniamo molto che i ragazzi possano andare a studiare anche all'estero, se lo desiderano e una opportunità è anche la Germania, però fanno anche lo IELTS, il DELE o il DELF; è un linguistico e quindi in questo ci impegniamo molto. Per raggiungere questo obiettivo, dobbiamo lavorare secondo determinati criteri e che ci aiutano a raggiungere le competenze richieste. I docenti di tedesco vengono aggiornati regolarmente da parte della ZfA (KMK).

Jean-Claude Beacco: ma queste sono competenze linguistiche, ci vogliono le competenze sia linguistiche che cognitive, non le linguistiche da una parte e quelle delle discipline da

un'altra. Una parentesi, quel C2 come obiettivo mi sembra una cosa fuori dal mondo, bisogna andare a vedere i descrittori, il C2 non si può insegnare in una scuola.

Rosaria dell'Eva: noi puntiamo al C1

Jean-Claude Beacco: va bene d'accordo, ma dico che chi rilascia questi certificati, non siete voi i responsabili e nemmeno gli alunni, chi rilascia questi certificati, anche se sono degli organismi al di fuori di ogni sospetto, non hanno in mente il quadro, perché a livello C1 un descrittore dice che un alunno è capace a distinguere, di riconoscere la diversità degli accenti regionali in una lingua straniera, io mi chiedo se questo è verificato quando uno ha il C1, perché avere il C1 è essere in grado di fare tutto quello che tutti i descrittori di C1 comportano. C'è un malinteso generale sul modo di usare il quadro, però è da 20 anni che si fa così e non si può fare più niente. Per me il C2 è irraggiungibile a scuola perché ci vogliono 20 anni di soggiorno in un paese straniero per essere C2.

Rosaria Dell'Eva: infatti da noi lo fanno quelli che hanno un genitore madrelingua.

Jean-Claude Beacco: e anche così bisogna vedere se il genitore è C2, forse io in francese non sono un C2, ma questa è una parentesi.

Pietro Callovi: se posso tornare alla domanda su CLIL e materia, allora io credo che come hanno detto le colleghe, il CLIL abbia una grande importanza per la materia perché consente all'insegnante di vedere che cosa deve proporre e come deve proporlo, per cui c'è un grande lavoro sulle competenze, c'è un grande lavoro sulla scelta di contenuti, sulla programmazione, il CLIL ha consentito a moltissimi insegnanti di materia di programmare un pochino meglio.

Jean-Claude Beacco: la mia domanda è si poteva fare senza CLIL questo lavoro?

Pietro Callovi: sì, diciamo che il CLIL è una delle modalità per inserire questo lavoro che in realtà in precedenza non era stato fatto. In un corso che ho fatto come formatore sul CLIL, c'era un insegnante veramente apprezzato che diceva "il CLIL mi ha consentito di vedere che cosa proponevo in italiano e quali richieste veramente pesanti stavamo facendo agli studenti", quindi è una modalità per ripensare anche alla propria materia. Quindi questo mi sembra molto importante. C'è una centralità dello studente, ha ragione anche il professor Beacco quando diceva si poteva fare prima. A livello linguistico io vedo un grande vantaggio che è quello dell'interazione, quindi quello della possibilità dello studente di poter interagire sulla disciplina con i compagni, con gli insegnanti, essere molto più attivo e quindi impara a parlare e a rendersi sciolto nella lingua anche di più che non nelle lezioni di materia normale, dopodiché impara anche a leggere dei testi, a trattarli molto meglio e via dicendo. Quindi è molto importante, io sono un deciso sostenitore del CLIL e ho cercato di parlarne anche nei collegi docenti, nella nostra scuola abbiamo scelto da anni di convincere e di ottenere la disponibilità del prof. di disciplina, non del prof. di lingua, e l'abbiamo ottenuta anche quest'an-

no, però c'è sempre un po' di resistenza, continuiamo a parlarne, anche nel collegio docenti di venerdì scorso c'è stato un dibattito su questo. Quello che a livello linguistico io non credo che il CLIL possa fare è un approfondimento ad alto livello dal punto di vista lessicale e sintattico, di espressioni ecc. Per cui io sono qui anche per chiedere delle cose sul triennio, per esempio, delle superiori, sul Piano Trentino Trilingue perché mi sembra che il CLIL vada bene se accompagnato dall'insegnamento di lingua, io non trovo che l'insegnamento CLIL in una materia sia possibile o comunque sia utile se manca l'insegnamento accanto della lingua, quindi per dire, i miei studenti in quinta fanno un CLIL in storia in tedesco, avendo lasciato il tedesco in terza, ecco questo non mi sembra possibile. Chiedevo appunto che cosa fa il Piano trentino trilingue? Abbiamo la possibilità di cambiare le ore in modo da dare ore di lingua nel triennio dello scientifico o del classico a tutte due le lingue che si studiano?

Jean-Claude Beacco: dice che il CLIL favorisce l'interazione, è una interazione fra ragazzi che non ha niente a che vedere con la interazione reale, non è una cosa che uno usa al di fuori per interagire, ha detto che va sviluppata la fluidità, cioè l'occasione di poter mobilitare le risorse linguistiche questo va bene, però acquisire la fluidità vuole anche dire acquisire risorse linguistiche, che consentano altre situazioni di comunicazione che non è quello che avviene in classe e a scuola. Allora l'altra cosa è quello della lettura, sono un po' sorpreso rispetto a quello che ha detto sul fatto che nella sua esperienza di CLIL la questione della comprensione dei testi o la produzione scritta non è sufficiente o presenta difficoltà.

Pietro Callovi: no, io dicevo che la produzione scritta c'è, ma non è di ampio raggio, come ad esempio si può fare di solito nell'insegnamento di lingua, invece sulla comprensione del testo scritto lì c'è moltissimo lavoro anche sul trattamento dei testi, sul passaggio da un testo continuo e un testo non continuo, c'è un po' di lavoro, ovviamente dipende dalla programmazione dell'insegnante e da come lo propone.

Jean-Claude Beacco: allora la produzione scritta sarebbe il problema?

Pietro Callovi: sì secondo me sì, se vogliamo raggiungere i livelli alti della lingua e anche della materia.

Rosaria Dell'Eva: forse bisogna anche distinguere se si tratta di una materia CLIL dove è prevista anche un produzione scritta, o si tratta di una materia CLIL dove è prevista soltanto la conoscenza orale. Perché dico questo? Perché nella nostra esperienza noi abbiamo cominciato a introdurre le materie in lingua in prima superiore gradualmente, enucleando i concetti base di cui assolutamente non si poteva fare a meno – i famosi mattoni su cui costruire la casa – , li abbiamo ampliati in seconda, in terza, in quarta e in quinta lo studente riesce a leggere qualsiasi articolo di giornale o testo con un contenuto di carattere storico. Il discorso è che va fatto per gradi, perché se io entro in una classe che non è mai stata abituata a comunicare in lingua e pretendo di raggiungere chissà quali obiettivi, credo di sbagliare io a pormi questi obiettivi. Quindi la gradualità è importantissima. Piano piano portiamo gli studenti dove vogliamo. Quindi realisticamente, in base al tempo di cui disponiamo, ci diamo

degli obiettivi adeguati. Noi come scuola ci siamo dati degli obiettivi, non ci è arrivato qualcosa dall'alto; penso che ogni scuola debba fare i conti con la propria realtà.

Jean-Claude Beacco: d'accordo ma c'è anche la tecnicità di definire gli obiettivi. Mi può dare un esempio di un obiettivo CLIL linguistico specifico o se ha un documento, quello della scuola mi piacerebbe vedere come è fatto o come era fatto.

Rosaria dell'Eva: i docenti di storia in inglese si sono organizzati, hanno enucleato le basi della materia che volevano insegnare, hanno creato delle dispense ad hoc, facilitando i contenuti che via via venivano ampliati fino ad usare un libro di storia americano. Quindi un obiettivo era anche quello di saper usare il libro usato da studenti americani per studiare la storia. La collega ha fatto anche delle verifiche scritte perché voleva verificare come scrivevano e, come in tutte le altre materie, i risultati sono stati di vari livelli: sufficiente, discreto, buono e ottimo.

Natalia Bergamo: fare CLIL significa utilizzare la lingua straniera come strumento per conoscere e apprendere. Usare la lingua in questo modo è stata la molla che mi ha spinto a interessarmi al Clil. E, in effetti, almeno per quanto riguarda la mia esperienza, dal punto di vista di insegnamento della lingua straniera c'è una differenza abbastanza sostanziale: innanzitutto perché quando la lezione è in arte o in qualsiasi altra disciplina il setting di apprendimento diventa molto più concreto per gli alunni mentre nell' insegnamento della lingua straniera, in genere, c'è sempre la necessità di dover contestualizzare la lingua per renderne l'utilizzo il più concreto possibile. A mio avviso nelle lezioni disciplinari veicolate in lingua straniera, gli alunni sperimentano l'uso delle strutture linguistiche e delle parole, anche di uso comune in maniera meno artificiosa e questo facilita molto l'apprendimento degli studenti in genere compresi coloro che hanno delle difficoltà. La problematica degli alunni con BES, oltre che parte pregressa della mia formazione professionale, costituisce, una sfida all'interno della sperimentazione. Proprio dal confronto con l'esperienza di cui sopra con l'attuale, ho potuto osservare che gli alunni in difficoltà riescono ad apprendere la lingua straniera molto più facilmente e ad utilizzarla a livello di comunicazione di base. L'apprendimento sia linguistico che disciplinare di questi studenti viene stimolato dalle strategie di facilitazione che l'insegnante adotta. Infatti, le ripetizioni dei contenuti in contesti di apprendimento differenti, la loro essenzializzazione, il procedere lentamente sono alcune delle caratteristiche del CLIL che incontrano anche la maggior parte dei bisogni di apprendimento degli alunni in difficoltà. Dalla mia esperienza ho potuto osservare, ad esempio, che alcuni alunni dislessici riuscivano a memorizzare parole e strutture linguistiche con meno difficoltà perché le usavano in un contesto di apprendimento. Altri studenti dimostravano di essere in grado di seguire la lezione in lingua straniera, di studiare su testi disciplinari nella lingua veicolata, ma non riuscivano ad esprimere i contenuti appresi in lingua straniera. Lasciarli esprimere in italiano, ad esempio nella fase di valutazione, ha evidenziato che comunque un percorso di apprendimento è stato svolto il cui esito è stato quello di aver raggiunto un livello di comprensione in lingua straniera adeguato. Questa è una delle strategie possibili che, pur con tutti i suoi limiti, consente a tutti gli studenti di partecipare alla sperimentazione veicolare, evitando di offrire questo tipo di percorso solo ad alcuni alunni.

Jean-Claude Beacco: quello che sta descrivendo sarebbe la didattica inclusiva, il CLIL non c'entra molto, si potrebbe fare la didattica inclusiva comunque, perché queste caratteristiche non sono CLIL. Perché il Piano ha fatto delle scelte uniche, il problema è di capire se un certo CLIL, dal punto di vista strategico, consente di fare un certo numero di cose che in certi contesti andavano molto bene, però forse non è la soluzione universale, questo è il mio timore.

Lorenza Parrino: l'importante è sapere adattare il CLIL alle proprie esigenze, farselo proprio. Io parlo per la formazione professionale, io ho iniziato 20 anni fa e già a quel tempo facevo delle microesperienze in CLIL per motivare i ragazzi. Non si chiamavano così: erano sperimentazioni con i colleghi di pratica professionale. Ancora oggi come allora si deve tener presente la situazione di partenza dei nostri studenti che non sono motivati allo studio delle lingue, arrivano molto spesso da percorsi accidentati di studio e con un rapporto con la scuola molto difficile, soprattutto vogliono "fare". Quindi ritrovarsi in un'aula con un insegnante che fa la lezione frontale "tradizionale" è impensabile. Dicevo ai colleghi che noi ci siamo inventati di tutto, perché i nostri allievi non portano i libri, non portano il quaderno, anche la penna è difficile che la abbiano. Non tutti gli studenti sono così, ovviamente, però abbiamo delle situazioni veramente limite. Io mi ricordo che già 20 anni fa, quando ho iniziato la mia esperienza nel settore alberghiero, per affrontare le problematiche relative alla motivazione dei nostri studenti, nel settore sala si facevano dei micro-moduli di CLIL per gestire il contatto con il cliente, per l'accoglienza del cliente, cioè si sperimentava in sala ristorante in lingua inglese. Gli insegnanti di sala-bar parlavano sempre in inglese ai ragazzi, insegnando loro la tecnica e la gestione del rapporto con i clienti. Il passo in più che c'è stato rispetto alle simulazioni di una volta, è stato la trasmissione dei contenuti in lingua inglese tenendo presente la motivazione degli studenti. In questo modo i ragazzi capiscono l'utilità dell'apprendimento di una lingua straniera per la loro professione e capiscono che ce la possono fare, altrimenti rimane una lezione fine a se stessa. Nella formazione professionale stanno nascendo questi micro-moduli di CLIL e so che alcuni centri faranno CLIL anche su materie teoriche, anche se le linee guida suggeriscono di fare CLIL con materie pratiche.

Jean-Claude Beacco: Lei ha capito benissimo la mia preoccupazione, se tutto si chiama CLIL a questo momento ci sono delle differenze obbiettive e didattiche che si devono tenere presente. A me la denominazione importa poco, quello che può essere un rischio è di chiamare allo stesso modo un sacco di attività che bene o male sono relazionate, ma non hanno gli stessi scopi ecc. ecc., e di fondere verso la storia del CLIL quando quello che si fa, per le altre competenze dei ragazzi, certo che si può chiamare CLIL, però...

Lorenza Parrino: l'utilizzo del CLIL nella formazione professionale può diventare stimolante ma rimane il problema della formazione degli insegnanti. Noi adesso abbiamo potuto avere questa sperimentazione CLIL perché abbiamo un'insegnante di estetica di madrelingua, abbiamo questa fortuna. Con tutti gli altri colleghi ci deve essere l'affiancamento. Sarebbe possibile la codocenza sulle classi, ma i costi sono talmente elevati che alla fine si scelgono alcune classi per portare avanti questo tipo di progetto.

Jean-Claude Beacco: CLIL è un progetto di scuola, non può essere un progetto individuale. Per il momento i colleghi si fanno avanti scelti dal dirigente scolastico a titolo individuale

Lorenza Parrino: diventerà un progetto di scuola, adesso non lo è.

Rosaria dell'Eva: inizialmente nel nostro liceo, quando abbiamo introdotto le materie in lingua, non parlavamo di CLIL, spiegavamo per esempio che nel biennio la storia veniva fatta da un docente italiano che conosceva la lingua e nel triennio da docenti di madrelingua, poi per vicissitudini che ho sottolineato prima, ci siamo fatti scappare i docenti con dieci, dodici anni di esperienza alle spalle. Detto questo per me era proprio importante dire che si trattava di materie in lingua; noi facciamo la materia in lingua e questa è un'altra cosa. Quindi ci possono essere moduli di CLIL, ma la materia in lingua si fa in terza, quarta e quinta, per tre anni, e la storia si pensa in inglese. Gli studenti con la lingua hanno fatto altro, hanno imparato discipline diverse. La collega Bergamo ha parlato prima del rischio che le sezioni con le materie in lingua diventino classi d'élite. A questo proposito vorrei dire che al Rosmini inizialmente, avevamo cominciato con una-due sezioni disponibili a fare per esempio geografia, in tedesco, ma l'anno successivo tutti i colleghi volevano fare geografia in tedesco. L'aumento dell'insegnamento delle materie in lingue c'è stato perché qualche dirigente lungimirante ha pensato al futuro degli studenti, ha deciso di fare delle scelte, ha individuato i referenti giusti per poter diffondere questo tipo di insegnamento. È necessario fare leva sulle risorse umane che ci sono, non si può imporre l'insegnamento in lingua. Una volta avviatosi diffonde a macchia d'olio.

Natalia Bergamo: il progetto della scuola secondaria di primo grado è stato avviato nella scuola in cui lavoro su sollecitazione dei genitori delle scuole primarie i quali, molto soddisfatti del percorso precedentemente svolto, desideravano continuare l'esperienza anche alle medie e chiudere il ciclo. Quindi abbiamo iniziato con un percorso CLIL di sette ore composto da tre ore curricolari di inglese, due ore di scienze e due o di arte e un modulo di geografia. All'inizio il team docenti era molto esiguo e coinvolgeva solo i docenti che avevano dato la disponibilità. A tal proposito, certe volte mi chiedo, perché non si tiene conto anche delle difficoltà epistemologiche di una disciplina e, contemporaneamente, del livello linguistico che essa richiede agli alunni. Mi chiedo se il solo criterio di considerare solo la disponibilità del docente sia corretto o se sia opportuno considerare anche il livello linguistico degli alunni o il tipo di processo di apprendimento che la disciplina propone, ad esempio se è molto esecutiva o se offre diversi momenti di interazione e scambio linguistico.

Jean-Claude Beacco: questo è un altro problema, la trasversalità tra CLIL e italiano

Katia Angeli: io lavorando alle medie ho una classe, però noi non l'abbiamo tenuta separata. A me arrivano ragazzi che hanno fatto 5 anni di CLIL alle elementari e vengono messi all'interno delle altre classi, allora noi abbiamo voluto garantire almeno una base "minimo sindacale" per poter proseguire il loro percorso. Io noto la differenza. Il CLIL alle elementari fa delle cose eccezionali per questi ragazzi, perché dobbiamo pensare che noi stiamo la-

vorando in una situazione di emergenza. In Italia siamo indietro, perché non ha funzionato l'insegnamento delle lingue straniere in tutti questi anni? Questo è veramente un peccato, perché nessuno parla delle risorse che sono state spese e mi viene anche da dire sprecate in questi anni, perché se i risultati sono questi, soldi ne abbiamo buttati dalla finestra. Può darsi che sia stata colpa di noi insegnanti di lingua, perché io ogni tanto ho una perplessità che ha espresso lui che è stata, ma perché allora voi non insegnate le lingue diversamente? Magari facciamo una riflessione.

Pietro Callovi: ritornando alla domanda sul CLIL e sul Trentino Trilingue, io ripeto sono un fautore del CLIL, ma il fatto di entrare a regime con tutte le classi, tutti gli anni, a me sembra esagerato e forse non è in connessione con le risorse che abbiamo sul territorio, abbiamo tempo per costruirle, però ovviamente per costruire abilità linguistiche in persone che partono da un A2, da un B1 ci vogliono più anni. Ribadisco che secondo me questi progetti CLIL devono essere accompagnati sempre dall'apprendimento linguistico proprio da due anni fino a 19, cioè io voglio che ci siano due lingue studiate alle superiori, anche dove, scientifico, classico, scienze umane base ecc. non ci sono. Dopodiché vorrei anche dire che non mi basta il tedesco, qui Silvia Minardi presidente Lend era già intervenuta in maniera sostanziale lo scorso novembre, non ci pare possibile evitare francese e spagnolo, cioè ci sembra riduttivo anche perché noi dobbiamo far fronte a studenti di 15-16 anni che interrompono il tedesco alla fine della seconda, che non vogliono più continuare con il tedesco, mi dispiace molto dirlo, e combatto veramente e seriamente con loro, perché per me è una grande perdita personale non sapere il tedesco in Provincia di Trento, però dobbiamo ammettere che se vogliamo portare tutti i nostri studenti ad avere due lingue straniere a 19 anni, dobbiamo inserire francese e spagnolo. Vi volevo raccontare per esempio, il Rosmini di Rovereto, quest'anno il liceo ha ottenuto un grandissimo successo nel loro percorso di liceo scientifico e classico bilingue, hanno ottenuto che tutti gli iscritti si iscrivessero a due lingue straniere per tutti e 5 anni. Hanno un 60-70% di tedesco, una bella fetta di spagnolo e una bella fetta di francese.

Jean-Claude Beacco: come lo fanno in termini di organizzatavi?

Pietro Callovi: "rubacchiano" qualche ora di qua e di là e proseguono con tre ore di prima lingua che è inglese e tre ore di seconda lingua per i 5 anni. 32-33 ore settimanali, è aggiuntivo, un'ora l'aggiungono ogni tanto in qualche anno perché non ce la fanno. Di fatto comunque una l'aggiungono. Noi al Russell stiamo cominciando a fare questa cosa qui. Però non siamo a questi livelli, credo che il Trentino trilingue debba ambire a questo.

Jean-Claude Beacco: il bello è che insegnanti di lingue diverse cominciano a parlarsi tra di loro.

Pietro Callovi: a me preme che i ragazzi che non vogliono, purtroppo per loro, andare avanti con il tedesco, abbiano la possibilità comunque di fare due lingue fino a 19 anni. Inoltre vorremmo, ci piacerebbe anche come Lend che ci fosse una attenzione particolare all'italiano nel Trentino trilingue, italiano e italiano L2 e sfruttare anche la ricchezza plurilinguistica delle

nostre scuole, perché ovviamente adesso arabo, rumeno, serbo, croato, urdu, ecc. sono delle lingue con cui dobbiamo avere a che fare e sarebbe bello che usassimo questa ricchezza. Un'ultima cosa sulla formazione dei docenti, ovviamente sono a favore di questo grande sforzo di Trentino Trilingue verso la formazione dei docenti, vorrei perorare un po' la causa del gruppo di cui faccio parte, un gruppo Iprase, che è nato nel 2004, siamo un gruppo di docenti che ha lavorato, che ha collaborato con IPRASE, nato da un progetto IPRASE che si chiamava Alis nel 2004, e sono docenti che hanno avuto una formazione specifica sulla formazione di altri docenti.

Gisella Langè: non c'è un albo?

Pietro Callovi: no, c'è questa lista ovviamente

Donna: magari anche ampliare la base, perché non so quanti siete

Pietro Callovi: siamo un po' pochini perché siamo partiti con 24 e adesso tra varie vicissitudini, qualcuno che ha abbandonato, qualcuno che è diventato preside ora siamo una decina, abbiamo lavorato con l'IPRASE anche sul CLIL fino al 2012 e vorrei che fossimo reconsiderati.

Katia Angeli: per spezzare una lancia a favore del CLIL, prima ho detto datemi 5 ore di lingua e io faccio CLIL. Tenga conto di una situazione in cui in Italia, soprattutto alle medie io vedo, si tende ancora troppo a lavorare sui contenuti delle materie. Il modo di organizzare la lezione del CLIL può veramente essere di beneficio a tutte le discipline, perché ti obbliga a riflettere sulla materia, a adottare uno stile più partecipato.

Jean-Claude Beacco: non ci vuole CLIL, per questo, ci vuole didattica delle discipline

Katia Angeli: può essere una forzatura, ma guardi che io sono riuscita a convincere colleghe mie di lettere a dire, guarda che quello che stai facendo nel CLIL è quello che sta facendo l'altra collega nella didattica trasversale, fai la stessa cosa, quindi chi veramente vuole cambiare l'approccio didattico accetta anche il CLIL che si integra bene.

Gisella Langè: per cambiare bisogna avere degli stimoli, il CLIL, è inutile negarlo è veramente sentito come il calcione che in qualche modo qualcosa sta cambiando.

Natalia Bergamo: sono d'accordo con quello che dice la collega, perché sarebbe proprio opportuno che i docenti delle varie discipline inizino a confrontarsi per condividere buone prassi didattiche all'interno del Consiglio di classe in modo da favorire il lavoro di tutti i componenti.

Gisella Langè: mi dica quante volte il docente di lingua parlato usa il termine in inglese, classroom management? cioè mi dica quante volte l'insegnante di lingua entra in classe

litigando con quello dell'ora prima o dell'ora dopo perché metteva i banchi a quadrilatero e l'altro, cioè queste qui sono lotte fatte dai docenti di lingue, non è un caso che il CLIL sia partito fundamentalmente dal docente di lingua straniera e che abbia acquisito connotazioni diverse per scelte legislative in questo Paese magari non assolutamente adeguate in base alle risorse presenti, però ripeto, il cambiamento secondo me è quello che non può che far bene e orientarlo bene è fondamentale

Jean-Claude Beacco: può anche far bene, perché anche lì andiamo verso gli insegnanti, adesso vedremo, perché il CLIL è stato portato da chi era convinto, adesso che lo facciamo a tappeto è un altro discorso, perché quelle rigidità che si vedono in altri insegnanti di altre materie, possono avvenire anche nel CLIL. Quindi la mia preoccupazione è di dire, ok, CLIL è una opportunità strategica, e va bene, non è un'opportunità teorica, cioè non è la soluzione ideale. Adesso qui, in questo contesto, in questo momento c'è da fare questo, non trascuriamo il resto, perché se no puntiamo solo ad un'unica strategia, la strategia deve avere altri risvolti in modo di vedere se CLIL non va, se va bene, se non va bene in certi settori o va bene in altri, se nel professionale a un certo livello ci saranno dei problemi, se nelle medie a un certo momento ci saranno dei problemi, come ci è stato detto, pensiamo che ci sono altre strategie possibili.

Pietro Callovi: grazie a voi perché abbiamo parlato di qualcosa di cognitivo invece che solo organizzativo. Grazie di questa opportunità. Grazie mille.

TAVOLO 6

Insegnanti Clil e madrelingua della scuola secondaria di I e II grado

Rovereto 21.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Isabella Iandarino	Istituto Tecnico Economico e Tecnologico “G. Floriani”, Riva del Garda – Docente
Laura Tagnin	Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento – Docente
Armando Cima	Istituto di Istruzione “don Milani”, Rovereto – Docente
Julia Planker	Liceo “A. Maffei”, Riva del Garda – Docente
Elizabeth George	Liceo Linguistico “S. Scholl”, Trento – Docente
Barbara Centis	Istituto Agrario di San Michele – Docente

Jean-Claude Beacco: voi avete forti esperienze di CLIL, siete tutti di disciplina, quindi siete arrivati al CLIL come madrelingua o perché avete conseguito le competenze linguistiche necessarie nella lingua di insegnamento. Vorremmo sapere come vedete il Piano, che adesso introduce in modo sistematico quello che finora si è fatto in modo molto spontaneo, a seconda della disponibilità dei docenti e della scuola. Come può il Piano contribuire al vostro lavoro e come voi potete contribuire al Piano? quali sono secondo voi i vantaggi, le difficoltà ecc., anche rispetto al Piano?

Barbara Centis: dal punto di vista della mia scuola io posso portarvi un esempio di quello che abbiamo fatto perché il CLIL è iniziato 4 anni fa con le classi seconde che ora sono in quinta. Io avevo un'ora di una materia scientifica, l'insegnante di italiano faceva due ore e io facevo un'ora, questo significa che abbiamo fatto 30 ore per anno, sommate alla seconda, terza, quarta e quinta, siamo arrivati a un monte ore di 120, ora iniziamo in terza, quindi arriviamo a 90 ore. Questo è buono perché permette di fare un buon ponte tra le materie, l'insegnante propone alcuni concetti in italiano, noi non è che facciamo le stesse cose in CLIL, però cerchiamo di collegare tutte queste discipline scientifiche all'interno di un grande cappello che viene chiamato CLIL, tramite gli articoli scientifici. Praticamente Le faccio un esempio, facciamo un modulo sui funghi, poi i ragazzi vengono divisi in gruppi, ad ogni gruppo viene dato un articolo scientifico autentico, , all'incirca vengono utilizzate due ore per processarlo, probabilmente viene ridotta la lunghezza, poi i ragazzi fanno come una fiera di questi articoli scientifici e spiegano al resto della classe che cosa ne è uscito. Una cosa che secondo me è stata molto importante e che l'ho capito con il tempo è che non potevo pensare che prendessero appunti semplicemente sentendo, soprattutto per i ragazzi che avevano delle difficoltà, ragazzi BES, quindi mentre loro espongono il loro articolo, io scrivo

con l'ipad e viene proiettato tutto al proiettore, loro prendono appunti sentendo quello che dicono gli altri, e scrivendo quello che viene proiettato sul proiettore. Questo secondo me è stato un modello positivo, ora arrivati alla quinta abbiamo fatto un questionario con domande aperte, domande chiuse, a tutte le quinte, un centinaio di ragazzi, io posso darvi i dati che sono emersi con ovviamente le criticità, ma anche i consigli integrativi che probabilmente l'anno prossimo mi serviranno per capire finalmente come fare un CLIL che sia degno di questo nome. Io penso che sia una cosa fantastica l'essere stati chiamati qui, perché è una cosa di cui si sentiva la necessità. Penso che sia necessario sicuramente creare un network tra di noi, possibilità di fare dei corsi, ma anche queste tavole rotonde, delle discussioni, diversità di strutturazioni delle lezioni e poi è necessario, secondo me, fare classroom observation, è necessario che andiamo a vedere all'interno delle classi come si fa nel resto mondo civile, per capire come vengono fatte queste lezioni CLIL, perché la teoria è sicuramente edificante, ma a volte non rende l'idea di come fare le lezioni.

Jean-Claude Beacco: volevo fare una domanda, è stato spiegato come sono scritti gli articoli scientifici?

Barbara Centis: sì, in seconda abbiamo fatto molto velocemente abstract, introduction, methods, ma abbiamo dato qualche infarinatura sulla struttura, sul tipo di linguaggio.

Jean-Claude Beacco: e sul modo di rappresentare ipotesi, sulle modalità?

Barbara Centis: sì è stato in inglese e anche sulla disciplina scientifica di biologia che fanno al primo e al secondo anno.

Jean-Claude Beacco: e questo si fa anche in italiano?

Barbara Centis: molto meno, loro danno più contenuti, ci sono sempre molte resistenze.

Jean-Claude Beacco: bene, grazie, perché per me questo è CLIL, perché c'è la dimensione cognitiva e la dimensione linguistica. Questi due elementi per me sono fondamentali. Quindi avvicinare i ragazzi al modo scientifico di esprimersi in una lingua, è un elemento importante per me di CLIL, però si deve fare anche in italiano perché il compito dell'insieme dei professori è anche questo.

Barbara Centis: la cosa interessante che è emersa da questi questionari è che proprio i ragazzi dicono che quando hanno lezioni CLIL non si sentono giudicati, perché si valorizza il contenuto, non si fanno le pulci su tutto quello che dicono dal punto di vista linguistico.

Jean-Claude Beacco: sì, questo è più un comportamento di pedagogia che CLIL, comunque va bene se è CLIL accompagnato da una pedagogia che vale per tutte le discipline.

Isabella landarino: mi occupo di CLIL da circa dieci anni con una collega di inglese, sempre molto disponibile e molto preparata. In questi anni abbiamo lavorato tantissimo e abbiamo seguito tanti corsi organizzati dall'Università degli studi di Trento. Inoltre facciamo parte del progetto READ ONCLIL patrocinato dal MIUR in collaborazione con il British Council. La mia collega di inglese ed io abbiamo sempre progettato insieme le lezioni CLIL, selezionato insieme i materiali e quando erano compatibili i nostri orari, abbiamo sempre organizzato delle compresenze gratuite, non si trattava di compresenze istituzionali, bensì di compresenze spontanee per rendere più efficace l'intervento formativo. Abbiamo sempre somministrato prove condivise sia per quanto attiene alle competenze disciplinari, sia per quanto attiene alla lingua. Last but not least, abbiamo sempre corretto le verifiche insieme, abbiamo quindi dato una valutazione per la parte linguistica e un'altra per la parte di tipo disciplinare. La difficoltà che noi abbiamo incontrato in questi anni ad operare nelle nostre scuole non è stata data dai nostri ragazzi, che anzi hanno sempre accolto con molto entusiasmo anche la modalità (che io ho trasferito anche quando insegno economia aziendale in italiano), ma dalle resistenze dei colleghi che spesso non conoscono la metodologia CLIL. Molti credono che si tratti di una full immersion o che sia semplicemente qualche breve modulo fatto in inglese o in tedesco di qualche disciplina... Le critiche che loro sollevano, spesso sono dettate da una scarsa conoscenza della metodologia. Per questo motivo nella mia scuola ho fatto formazione CLIL, come referente, ora sono una figura strumentale all'interno della scuola, grazie alla mia dirigente scolastica illuminata. Questo ruolo mi ha permesso di coinvolgere altri colleghi nel CLIL, fornendo loro una piccola formazione/alfabetizzazione affinché ci sia una omogeneità anche nel tipo preparazione dei docenti. Purtroppo i colleghi che non hanno voluto approfittare di questa offerta formativa (che sono circa il 60-70%), quando c'è da deliberare in sede di collegio docenti su questi argomenti, sono molto ostili. Un'altra cosa che volevo sottolineare riguarda l'istituzione di un albo CLIL, nel quale possano essere inseriti sia i madrelingua abilitati che hanno fatto la formazione e sia noi come docenti di disciplina che abbiamo la formazione linguistica, nonché la formazione metodologica. Fino a quando non verrà creato questo famoso albo CLIL dal quale possano attingere i dirigenti scolastici, ci sarà una sorta di anarchia. Purtroppo non c'è da parte di tutti i dirigenti scolastici una sensibilità omogenea su questo argomento, quindi l'albo CLIL tutelerebbe i docenti CLIL, dando il giusto riconoscimento a persone che comunque gratuitamente, per passione, senza neanche 50 centesimi in più rispetto al resto dei colleghi, si sono spesi per anni in questa attività e darebbe anche una garanzia di risultato omogenea nelle varie scuole, perché se il dirigente fosse costretto ad attingere da un albo, il livello di offerta CLIL sarebbe omogeneo su tutto il territorio del Trentino.

Laura Tagnin: mi aggancio a quello che ha detto Isabella, questo è secondo me uno dei grossi problemi della scuola, quanto meno della scuola superiore. C'è autonomia che va benissimo, però forse questa autonomia è troppa, nel senso che quando il collegio docenti deve deliberare su questioni di didattiche, che è il suo compito, le cose non funzionano più, parlo per la mia esperienza. Io ormai faccio da 4 anni moduli CLIL, come sempre, come tutti gli anni, vengono assegnate le cattedre in estate. Io sono relativamente giovane rispetto ad altri miei colleghi, a me hanno dato quest'anno 9 classi tutte sul biennio, quindi io mi sono

trovata come sempre a fare CLIL solo sul biennio in modo assolutamente volontario. La dirigenza per carità è ben contenta, perché si crea continuità con il triennio, però poi sono stata contattata in estate per dare istruzioni e spiegare a un ragazzo cinese che era stato coinvolto per fare dei moduli in quinta che cosa era il CLIL. Cioè siamo veramente di fronte a dei paradossi terribili. Poi c'è il problema del collegio docenti, siamo tanti, siamo tantissimi, ognuno la pensa al proprio modo, nella stragrande maggior parte dei casi il CLIL è visto come un problema e non come una opportunità. Si cerca di limitare quelli che vengono visti come danni, se ascoltate poi tutte le varie esperienze delle varie scuole c'è la scuola che si organizza per metterlo nelle discipline dove apparentemente fa meno danni, cioè educazione fisica, ecc., e questo secondo me non è innovazione. Bisogna crederci e bisogna avere anche quella forza e un pochino di polso che va contro a una eccessiva autonomia. Comunque quest'anno abbiamo totalizzato 99 ore di CLIL fatte da me soltanto nelle mie classi al biennio. Un'altra cosa è che il CLIL ha bisogno di più tempo, perché i ragazzi hanno bisogno di tempo per abituarsi a questa modalità, perché fare scienze in CLIL è bellissimo, li puoi portare in laboratorio, lavorano praticamente, poi fanno il loro lab report e imparano a scrivere piano piano hypothesis, ecc. ecc., lavorano dal punto di vista linguistico, ma anche da un punto di vista scientifico, però serve tempo per costruire questo, perché devono imparare registri nuovi, poi nelle scienze è anche più facile secondo me, perché è un mondo già di per sé anglosassone, per cui è un'importazione dalla quale gli studenti traggono tantissimi benefici, si preparano già per qualcosa di diverso, perché veramente li prepara per il futuro. Io lo faccio con grande entusiasmo, ci credo profondamente, mio figlio a dieci anni ha fatto il percorso bilingue alle Sanzio, a dieci anni legge Harry Potter, io sono entusiasta, e poi come diceva Barbara abbiamo tanto bisogno di questi classroom observation tra noi, è qualcosa di molto importante, così importante che mi ha spinto anche a cercare un Phd proprio nel CLIL e lo stiamo mettendo in piedi, partirò a settembre in Irlanda con un dottorato di ricerca proprio sul CLIL, fatto in parte in Trentino e in parte altri Paesi in cui io con dei case studies andrò ad osservare come fanno altrove, e spero di tornare in Provincia di Trento dopo tre anni ancora più forte. Però appunto ci sono problemi, secondo me troppa autonomia non è la strada giusta in questo particolare momento.

Julia Planker: Il problema credo consiste nel fatto che tanti, inclusi dirigenti ed insegnanti, non sanno o sanno troppo poco del CLIL. Decidere su una cosa che non si sa è difficile, per cui è fondamentale che soprattutto i dirigenti siano informati su che cos'è la metodologia CLIL. Io ho visto anche nella mia scuola la grande paura di perdere la cattedra, tanto che molti docenti che erano contrarissimi al CLIL sono andati all'estero, hanno approfittato dei fondi europei per frequentare due o tre settimane all'estero per poi insegnare almeno dei moduli in CLIL; questi docenti hanno ovviamente sempre bisogno della compresenza dell'insegnante di lingua, visto che la loro L2 non è sufficiente. Quindi il problema, a mio parere, è proprio la formazione CLIL dei docenti; credo che il CLIL potrà essere una cosa valida se viene trasmesso da docenti di disciplina, con un'ottima conoscenza in L2, e nella metodologia CLIL. Queste persone attualmente ci sono, però non vengono utilizzate per mancanza di un albo. Secondo il mio avviso CLIL va fatto con una qualità alta, cioè usando dei docenti specializzati e con requisiti adatti, altrimenti condivido la paura di tanti genitori, cioè che

qualità della scuola scende ancora di più. Creare un albo CLIL, da dove possono attingere i dirigenti è l'unico modo per un CLIL di qualità.

Armando Cima: partirò da alcuni problemi con cui è stato introdotto dalla Gelmini il discorso CLIL. Io avevo cominciato ancora diversi anni fa, in tempi non sospetti, a porre il problema: perché metterlo in quinta, quando non hanno mai fatto esperienza? L'abbiamo anche detto quando è avvenuto l'incontro dopo la fine del corso di perfezionamento: la Provincia non può decidere di anticiparlo alla classe quarta? Così si possono fare gli esami di maturità senza problemi. L'altro problema grosso riguarda la progettazione e la verifica per competenze, dobbiamo essere capaci di formulare le competenze correttamente, su cose che siano spendibili.

Gisella Langè: a mio avviso bisogna capire che lavorare per competenze significa veramente integrare modalità di attivazione di strategie, di didattiche, di tecniche e ovviamente in ambito di contenuti si tratta di operare delle scelte molto chiare e precise.

Armando Cima: io ho fatto una dispensa per i laboratori dei corsi CLIL per docenti ai quali ho insegnato, un lavoro di rielaborazione, di ragionamento di raccordo tra il passato (il programma) ed il futuro: partire dai contenuti da svolgere e guardare quali potrebbero essere le competenze che sono ideali, cioè lavorando su due piani, per poi costruire tutte queste attività. Ma il docente medio si prende tutta questa briga di fare questa cosa? Mette un po' di obiettivi, finalità, ma dopo, alla fine, che cosa viene fuori? il programma. Quindi resta tutto per aria e resta come prima, la verifica viene fatta sui contenuti e noi dovremmo progettare e fare lavori con CLIL e sulle competenze. Dal mio punto di vista personale il CLIL è stato una sfida personale, apprendere cose nuove, mi ha fatto ritrovare il gusto della sperimentazione didattica, cosa che è stata abbandonata da molti anni nelle scuole superiori e questa, è una cosa negativa, nel senso che, uno va avanti con il suo tran-tran e chi è che sopravvive? Sopravvivono meglio i docenti che hanno la loro routine, fanno sempre quello che hanno fatto, minimo sforzo, massimo risultato per loro, efficacia zero, e questo è l'altro problema. Allora come si può stimolare i docenti a buttarsi anima e corpo nel loro lavoro? È uno dei lavori più belli del mondo fare il docente, la carota e il bastone rimangono sempre gli strumenti, però il problema è che la bastonata la prendono tutti, anche quelli che si fanno il mazzo, e la carota? Carote non ce ne sono. Allora se non c'è una progressione di carriera, rimaniamo sempre così. Le persone migliori vanno a fare qualche altro mestiere, le persone che non potrebbero fare altro rimangono lì perché c'è il posto fisso, retribuzione fissa e così problemi non ne hanno, salvo poi l'impatto che hanno sugli studenti, a volte è "mostruoso", non perché siano persone cattive, ma perché non hanno attitudine per fare quel tipo di lavoro. "Alcuni miei studenti non capiscono", vuol dire che tu che spieghi le cose hai sbagliato metodo e sistemi. Per me è una sfida proporre il CLIL al serale, l'ho fatto proprio per il gusto della ricerca, della sperimentazione. Ho sperimentato la necessità di alternare anche parti di lezioni frontali interattive con strumenti CLIL in lingua. Io so benissimo che non è "puro CLIL" questo, però è utile usare il mix: a volte devo usare la lezione frontale. A livello personale, dov'è che vedo un grosso limite in questo progetto della Provincia? L'idea del trilinguismo è fantastica, secondo

me hanno centrato un desiderio di tutti, il problema è che i modi, le strategie non sono stati quelle migliori, cioè imporla dall'alto in maniera così netta e così direttiva senza coinvolgere chi già stava lavorando. Attenzione, tutto ciò dopo un rinnovo contrattuale in cui hanno aggiunto un sacco di ore, di impegni ai docenti, previsto di sostituire per 15 giorni i colleghi: quando si prepara la lezione CLIL? Se devo perdere tempo per fare riunioni, tutte cose che non sono la didattica che interessa, io cosa faccio? Calo il livello delle mie qualità, mi preparo meno alle lezioni e, questo, è il rischio più grave. Trovare un sistema di progressione carriera e di incentivi che riconoscano il lavoro e la professionalità di una persona è la strategia fondamentale per stimolare le persone a lavorare meglio, non solo, ma anche attraverso il CLIL.

Jean-Claude Beacco: vorrei tornare un attimo sulle competenze. Quello che è proposto nelle indicazioni nazionali sono, non direi competenze, ma finalità, contenuti che sono normalmente a questo livello di organizzazione della scuola, a livello macro, che non possono scendere nel merito, perché devono avere una forma di validità per tutti quanti, devono essere generali e quindi più astratti. Poi, se si scende a livello operativo, quello che dovrebbe decidere il consiglio di classe, come è stato detto, i colleghi non sono pronti, perché fare una tipologia di competenze globali, trasversali, per materie ecc. è un lavoro vero, ci vuole una forma di preparazione che non è semplice. Quindi da lì saltano fuori delle cose un po' strane, un po' ambigue, non operative e così via. La soluzione, se ce n'è una, è di fare un quadro di riferimento, cioè di avere come per le lingue, uno strumento generico, che non è un programma, né indicazioni specifiche, ma che è uno strumento dove ci sono più tipologie di competenze aperte, per disciplina, trasversali o non trasversali, nella quale ognuno può scegliere quelle che sono adatte al proprio contesto, al proprio livello, alla propria materia ecc., o ispirarsi a queste definizioni per creare le sue. Questo è stato il ruolo, per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue, del famoso quadro europeo di riferimento, che è quello che è, però l'idea del referenziare le competenze potrebbe essere un modo di mediare fra la generalità molto astratta che normalmente è quella dell'indicazione a più alto livello, quindi ad esempio dire a livello di lettura, imparare a leggere articoli scientifici, questa è una competenza perché è trasversale e che si può dire, va per l'anno quarto e quinto, non va per il primo biennio. Questo è un elemento abbastanza preciso anche molto vago che si può anche declinare in altri modi per altre discipline, forse per matematica non va bene, perché far leggere un articolo di matematica diventa una complessità che è al di fuori delle competenze, troveremo qualcos'altro, ma l'idea di avere una banca dati organizzata di competenze, sarebbe una bella cosa da fare.

Isabella Iandarino: a questo proposito io volevo sottolineare che il discorso dell'esame di Stato è un problema ancora aperto. Mi sono guardata con molta attenzione le linee guida per quanto riguarda la classe quinta (perché io insegno in classi terminali) e volevo capire se ci potevano essere delle modifiche all'esame di Stato tenendo conto di queste sperimentazioni, cioè del CLIL. Infatti le linee guida specificano macro argomenti e poi introducono una novità, il report. Cioè vengono forniti al candidato una serie di documenti e lo studente deve costruire il report, che può anche essere fatto in lingua, quindi l'inglese per l'economia aziendale. Però il problema è questo, attualmente c'è un esame di Stato che è leggermen-

te modificato nella seconda prova, non abbiamo ancora delle simulazioni, il Ministero ne ha proposta solo una di simulazione di economia aziendale in cui prevale ancora l'aspetto contenutistico. Seguendo la metodologia CLIL ho lavorato per competenze e mi chiedo, il commissario esterno che arriverà, sarà in grado di apprezzare questo lavoro o andrà ancora a correggere la prova su un piano fortemente contenutistico?

Jean-Claude Beacco: se il collega deve giudicare le cose, deve considerare sia la parte dei contenuti sia la parte linguistica. A questo a livello di esame ci vogliono dei criteri, degli standard, per dire questo report è buono o non è buono ci vogliono degli standard.

Armando Cima: l'unica cosa che mi preoccupa è che, siccome è stata data molta attenzione politica a questo progetto di trilinguismo, ci sia la necessità di dover portare risultati certi ai fini politici, che rischia di danneggiare le sperimentazioni, perché si vuole spingere troppo sull'acceleratore. Bisognerebbe giocare sulla flessibilità, perché se mi costringono a degli orari scomodi, a spostarmi tra una sede all'altra, a mille altre incombenze, diventa impossibile: finché mi piace, mi gratifica, perché sento di crescere professionalmente, allora sono disposto a investire anche senza avere null'altro in cambio, ma poi, se si vuole che da sperimentazione si passi a situazione a regime, ci devono essere incentivi e agevolazioni sulle ore, che dovrebbero essere distribuite diversamente.

Elisabeth George: volevo agganciarvi a quello che ha detto il collega, anche quello che ha detto Isabella e Laura, loro sono docenti di ruolo, io sono ancora supplente se vengo chiamata sulla materia scienze è a discrezione della dirigenza, nella sua autonomia, nella sua sensibilità farmi fare il CLIL, può anche dirmi, no tu non fai, tu vai a fare la normale lezione di italiano. Questo è uno spreco di risorse mi chiedo se sia giusto lasciare alla sensibilità dei dirigenti la possibilità di utilizzare o meno le risorse che ci sono. Inoltre, se decido essendo abilitata, di insegnare educazione fisica in italiano, prendo il mio punteggio. In questi anni, la dirigente mi ha dato queste ore come insegnante CLIL, siccome però non c'è un albo, non c'è nessun modulo di reclutamento, io sto facendo CLIL come insegnante di materia, cioè con tutte le mie abilitazioni, non gratis, ma senza punteggio. Quindi, a questo punto dico, l'anno prossimo cosa faccio?

TAVOLO 7

Representanti studenti, Associazioni di docenti e di genitori

Trento 19.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30

Rolando Iriti	AGEBI – Vice Presidente
Cristiano Covi	Presidente Associazione LivEnglish (Sanzio-TN5)
Lorenza Dallapiccola	DSA Trentino
Paolo Chistè	DSA Trentino
Daniele Fortarel	Forum Trentino delle Associazioni per la famiglia – Consiglio Direttivo
Roberta Zumiani	IRIFOR – Psicologa
Armando Pedulla	Associazione AbCONlus – Direttore
Sandra Lucietto	Associazione LEND Trento e Dirigente IC Ala a.s. 2014-2015

Jean-Claude Beacco: siamo qui per capire quali sono le vostre posizioni rispetto allo studio delle lingue in Provincia, non escludendo l'italiano che fa parte delle lingue nè l'insegnamento delle discipline in lingua, quindi per capire come vivete questo e qual è, se conoscete il Piano, il vostro pensiero, cosa manca, cosa c'è di troppo, sia aspetti generici che particolari, anche perché il Piano è molto aperto, ci sono obiettivi quantitativi fissati per l'insegnamento delle materie in inglese o in tedesco, però lascia aperte tutte le vie per l'implementazione che sono da definire e che già l'Iprase ha iniziato ad individuare. Si tratta di vedere come i vostri bisogni specifici, di una parte della società civile, incontrano questo Piano, come pensate che questo Piano possa cambiare il vostro rapporto con le lingue, se c'è qualcosa di nuovo che può venir fuori. Facciamo un giro di presentazioni.

Cristiano Covi: Io sono Cristiano Covi, sono un genitore di un paio di bambini che sono iscritti prima alle Sanzio e poi alle Bresadola, dove inizialmente è partito un progetto veicolare di inglese di sette o nove ore, cui si è affiancato un progetto bilingue, per cui i bambini delle elementari fanno circa venti ore di inglese alla settimana; poi è stato implementato ulteriormente alle medie con l'insegnamento della matematica e delle scienze, sostanzialmente nel gruppo che proviene dal percorso bilingue delle Sanzio, ulteriormente arricchito da altri bambini che hanno le competenze necessarie per poter seguire le lezioni. È un progetto "classi aperte", perché i bambini separati in più classi, vengono uniti per fare matematica e scienze. Io rappresento l'associazione dei genitori.

Lorenza Dallapiccola: io sono Lorenza Dallapiccola, vicino a me c'è Paolo Chistè, noi rappresentiamo il gruppo dei genitori DSA Trentino, ci stiamo costituendo come associazione,

ma non siamo ancora formalmente costituiti. DSA sta per disturbi specifici dell'apprendimento, ma vogliamo aggiungere "domani saremo autonomi", siamo qui per portare le criticità e le problematiche di questi ragazzi.

Armando Pedulla: rappresento l'associazione AbcOnlus che si occupa dell'assistenza e del supporto didattico ai bambini sordi inseriti nelle scuole ordinarie della Provincia di Trento. Seguiamo questi bambini dall'a.s. 2000/2001, siamo qui per portare il nostro contributo per poter raggiungere gli obiettivi che la Provincia ha fissato sul trilinguismo.

Rolando Iriti: sono Rolando Iriti dell'associazione Agebi, associazione genitori per un'educazione bilingue, nata a seguito dell'avvio sulla sperimentazione sul plurilinguismo promossa nella provincia di Trento, ho tre figli, due hanno fatto un percorso normale, la più piccola, che ormai ha sedici anni, ha iniziato con un percorso bilingue in tedesco a Cognola, ora è in seconda superiore. Abbiamo 450 soci in tutta la Provincia e da quando siamo nati abbiamo cercato di divulgare in tutta la Provincia l'importanza dell'insegnamento delle lingue e del CLIL.

Daniele Fortarel: buongiorno, sono Daniele Fortarel, rappresento il Forum Associazioni familiari del Trentino, sono 37 associazioni legate all'ambito familiare di cui fanno parte anche cooperative sociali. Io sono anche un insegnante e rappresento all'interno del Forum la scuola dove lavoro l'Istituto Pavoniano Artigianelli per le arti grafiche, in cui il trilinguismo già da alcuni anni viene portato avanti con un insegnamento in CLIL di alcune materie soprattutto in terza, quarta e quinta. Sono padre di tre bambini, abito in un paese della Val di Non dove è più difficile che vengano promosse esperienze significative perché la scuola è molto piccola, sono 28 bambini, quindi pluriclasse, l'insegnamento delle lingue viene fatto principalmente in maniera tradizionale.

Jean-Claude Beacco: ci sono due domande, una incastrata nell'altra: la prima, come vedete l'insegnamento delle lingue dal vostro punto di vista e la seconda, cosa pensate del Piano, che è una scelta politica di più alto livello e dal mio punto di vista è una cosa abbastanza eccezionale che venga deciso che, primo l'educazione è una priorità, secondo, che nell'educazione le lingue siano prioritarie.

Cristiano Covi: posso magari dire due parole su quelle che sono le esperienze vissute in questi sette anni, mi riferisco ai due esperimenti, sia del veicolare prima, che del bilinguismo poi alle classi elementari, precedute per alcuni bambini, ma non certamente per tutti, da alcune sperimentazioni anche alla scuola materna. L'esperienza che abbiamo avuto è stata complessivamente di un livello straordinario, mi viene la pelle d'oca ancora adesso a pensare ad alcune cose, ai ragazzini che l'inglese non lo sapevano per niente, sono entrati come tabula rasa alle elementari e sono arrivati in quinta, esagero, ma potrei dire anche in terza, che avevano una competenza straordinaria, una tranquillità nell'utilizzo unica, senza avere nessun tipo di deficit per quanto riguarda l'apprendimento delle altre materie, anche se durante il percorso sicuramente ci sono stati dei momenti critici evidenziati anche molto

bene dagli insegnanti che abbiamo avuto. Ci sono persone e persone come dappertutto, ma anche qui, in linea di massima, l'impegno che gli insegnanti hanno sempre messo nell'integrarsi nei progetti è stata una risorsa eccezionale e di conseguenza il risultato è stato da molto buono ad ottimo. Vedo anche nei bambini che non hanno avuto un'esposizione così importante alla lingua inglese, i bambini del veicolare, dalle sette alle nove ore, probabilmente non hanno la scioltezza degli altri, ma nel giro di pochissimo l'hanno presa e non hanno avuto nemmeno loro problemi per quanto riguarda le materie. Il bilingue è un'esperienza diversa perché, scusate, io non sono proprio un tecnico, svolgono in lingua inglese anche le materie essenziali, matematica, scienze, e quindi anche su questo aspetto non c'è nessun deficit, anzi, i bambini che hanno fatto le classi bilingui hanno spesso una scioltezza ad apprendere la terza lingua, che nel nostro caso è il tedesco – e non arriva dalla prima, ma partiva dalla terza elementare per una questione di orario – e anche su questo sono andati molto, molto bene senza avere difficoltà. Una delle perplessità poi, che spesso si legge sui giornali, che i bambini esposti a queste lingue hanno difficoltà in italiano non trova assolutamente riscontro.

Jean-Claude Beacco: ci sono state difficoltà?

Cristiano Covi: qualche difficoltà c'è stata, perché soprattutto nel primo e nel secondo anno, il fatto di non capire tutto quello che l'insegnante dice può essere un aspetto che mette in difficoltà qualche bambino, non so se si siano verificati due o tre casi di questi tipo alle Sanzio, almeno di cui io sia informato. Un bambino era troppo piccolo, era stato mandato a scuola con un anno di anticipo e probabilmente non era pronto lui, perché altri sono stati mandati con un anno di anticipo e non hanno avuto problemi. Sono sette anni che c'è la classe bilingue e c'è una classe soltanto, con un numero altrettanto numeroso di genitori i cui bambini venivano esclusi perché non c'è posto, quindi quest'anno abbiamo scritto come associazione e con alcuni genitori, che ancora non fanno parte dell'associazione ma che ne faranno parte quest'anno. L'anno scorso è stata fatta una seconda classe su iniziativa quasi esclusiva della Provincia, quest'anno non c'era e quindi l'abbiamo chiesta e l'intervento è stato immediato, la classe è stata attivata in una scuola diversa, quindi adesso sono due classi alle elementari bilingui. A seguito di questa richiesta una mamma ha protestato dicendo che probabilmente alcune esperienze linguistiche per alcuni bambini possono essere troppo pesanti e difficili da sostenere, lei ha dovuto ritirare il bambino da scuola, perché aveva dei problemi forse anche psicologici, aveva comunque delle difficoltà e quindi è stato portato in un'altra scuola. Credo che ci sia stato un bambino in una prima tre anni fa nel bilingue che non ha superato l'anno, credo che sia stato l'unico, è un caso che conosco bene, conosco bene la madre, che mi disse forse ho sbagliato io a scegliere il bilingue, è andato troppo presto. Al veicolare si fanno in lingua soprattutto le educazioni e altre materie come geografia e scienze; nella classe bilingue, anche la matematica va insegnata in maniera pratica, altrimenti i bambini non capiscono, per cui è anche essenziale il livello di collaborazione che si instaura tra i due insegnanti principali, quella italiana o quella inglese o che fa inglese, il modo di approcciarsi ai testi, che non c'erano, li hanno costruiti con i bambini, quindi un modo diverso di approcciarsi all'insegnamento che è il fondamento

assoluto di questo progetto. Riguardo all'associazione, inizialmente era nato come tutela del progetto bilingue, perché all'inizio è stato complicato farlo accettare, con il tempo ci siamo trasformati in un'altra cosa, siamo un sostegno alla scuola e aiutiamo a cercare gli insegnanti.

Jean-Claude Beacco: i bambini hanno difficoltà con il tedesco?

Cristiano Covi: non mi sembra proprio.

Rolando Iriti: Cristiano, alcuni genitori mi dicevano che alcuni bambini avevano un approccio negativo verso il tedesco perché veniva insegnato in modo tradizionale, abituati al metodo veicolare si trovavano un muro davanti, forse ancor più con il tedesco che non è così amato da tanti trentini. La nostra associazione è nata proprio, come spesso capita, per affrontare alcune difficoltà presenti a Cognola nella sperimentazione bilingue. Tale sperimentazione alla base ha una partnership tra la Provincia di Trento e Land Tirolo, Innsbruck, per cui c'è un accordo tra le due Province che prevede uno scambio tra insegnanti trentini e austriaci. Di conseguenza abbiamo insegnanti madrelingua che scelgono di venire in Trentino a fare un'esperienza portando con sé non solo la lingua ma la realtà, la cultura, il modo di essere in cui questa lingua viene parlata. Non c'è un obbligo di tempo, per cui dopo uno, massimo due anni, ritornano nella loro terra.

Gisella Langé: si fermano tutto l'anno questi docenti?

Rolando Iriti: sì, sì. C'è uno scambio, prendono un'integrazione che inizialmente era di 600 euro, ora è di 900 euro al mese, mi pare, e questo è significativo nel senso che questo fa sì che vengano solo persone giovani, senza stimolo economico, perché quello che ricevono in più serve per pagare l'affitto e poco più, per cui da questo punto di vista si sente che non sono docenti con particolare esperienza, per cui, quando si sostiene l'importanza di avere insegnanti madrelingua mi vengono sempre dei dubbi e dico, forse è meglio avere insegnanti capaci di insegnare, che siano capaci di creare relazione soprattutto, e dopo, che siano madrelingua. Perché dire madrelingua si pensa voglia dire insegnante bravissimo, invece quello che è importante è che siano insegnanti capaci.

Rolando Iriti: in realtà l'unica insegnante austriaca che è a Cognola da sette anni è stata spostata alle medie. Devo dire che il tessuto sociale trentino penso sia molto propenso all'apprendimento delle lingue: l'interesse c'è e mi sembra di percepirlo anche dalle lettere che sono state pubblicate sui giornali locali contro il Piano trilingue. Comune e condiviso è il presupposto che l'importanza della lingua è considerata fondamentale sempre e ancor più per queste nuove generazioni che vivono in tessuti non solo locali ma grazie al cielo europei e piano piano internazionali. Le critiche erano nello specifico ed erano più determinate, dal mio punto di vista, da preconcetti, ignoranza, perché quando si teme che il non apprendimento della lingua italiana per chi va a fare tre ore di CLIL in lingua straniera mi sembra una preoccupazione esasperata. Anche il giornale Adige ha fatto un'indagine tra i propri lettori sul suo sito

sul Piano trilingue: i dati di una settimana fa riportano che circa l'80% sono favorevoli al Piano trilingue, il 15% sosteneva che era meglio puntare solo sull'inglese, il 5% solo sul tedesco e di questo 80% di favorevoli, il 44% mi pare diceva di essere favorevole al piano tout court e il 36% di essere favorevole con modifiche. A Cognola il progetto prevede che vengano svolte 11 ore in tedesco dalla prima elementare; anche lì, essendo tedesco, secondo me, non viene vista molto bene dai genitori e quindi non iscrivono i loro figli. È una sperimentazione provinciale per cui è aperta: a metà alunni di provenienza fuori dal bacino di utenza dell'Istituto Comprensivo e metà garantiti nel bacino di utenza. A fine ciclo delle elementari si accede alle medie sempre con classe sperimentale bilingue. Da ormai quattro anni si è scelto di tenere la classe d'origine e implementarla con un numero di ragazzi fino ad avere un numero pari alle altre classi dell'Istituto. L'aspetto molto interessante è che i ragazzi inseriti solo nel percorso delle scuole medie, selezionati per loro volontà e interesse del ragazzo all'apprendimento delle lingue, fa sì che nel giro di qualche mese anche chi non faceva tedesco in veicolare riesce ad apprendere e mettersi in gioco. Il gruppo fa da traino. Anche lì i risultati sono molto buoni, alla fine della terza media si sono proposte le certificazioni e l'80% ha conseguito il B1. Molti ragazzi hanno ottenuto anche la certificazione di inglese, perché come si sa, la letteratura lo dice chiaramente, quando c'è un approccio iniziale molto sviluppato in una lingua, l'altra si apprende in maniera più semplice. Del Piano provinciale sul trilinguismo come Agebi, tre anni fa, avevamo scritto un manifesto, suddiviso in tre parti, cosa può fare la famiglia, cosa la società, cosa la politica. Devo dire che quello che chiedevamo alla Provincia è praticamente il Piano trilingue, quindi non aggiungiamo nulla da questo punto di vista. Quello su cui possiamo essere preoccupati è la formazione degli insegnanti, da loro dipenderà il successo del Piano. Quindi l'auspicio è che la professionalità di chi lavora nella scuola consenta di ottenere quei risultati che tutti noi ci auspichiamo. Un suggerimento che si potrebbe proporre al Piano che mi sembra non ci sia, parlo dal punto di vista professionale, sono un bibliotecario, è di mettere in rete tutte le unità didattiche, le esperienze, i percorsi svolti, sperimentati, provati, perché il dover creare, inventare tutto, lo diceva Cristiano Covi prima, è un problema che sentono e vivono gli insegnanti: costruire le lezioni e gli interventi in CLIL significa preparare in modo molto più preciso, diversificato la lezione rispetto ad un metodo tradizionale. Penso a quanto materiale già costruito può avere un insegnante che insegna da vent'anni. Manca una biblioteca specialistica per gli insegnanti: sarebbe importante riuscire a creare un nucleo di biblioteche educative anche sui bisogni dei sordi ad esempio.

Cristiano Covi: Rolando ha detto una cosa importantissima sugli insegnanti, il progetto di Cognola quello di Trento 5 sono completamente diversi, alle elementari gli insegnanti per il bilingue e anche per il veicolare sono tutti a nomina del Dirigente, quindi sono tutti assunti in quelle quote che il DS può prendere. Se andassimo esattamente a vedere quanti di questi sono proprio qualificati per insegnare in Italia penso che il numero sia vicino allo zero. Il reperimento degli insegnanti è stato molto complicato, la difficoltà è fortemente aumentata alla secondaria perché lì la cosa assolutamente primaria doveva essere la competenza nella materia, matematica e scienze, finora è andata molto bene, ci siamo sempre appoggiati alla nostra università. Per quanto riguarda gli insegnanti della primaria, siamo stati fortunati, abbiamo trovato delle gran persone, qualche difficoltà c'è stata ma devo dire molto poche,

perché l'aspetto della collaborazione e dell'impegno che queste persone ci mettono fa veramente una differenza enorme ed è una cosa che forse osta lo sviluppo di questi progetti che da parte nostra è più che benvenuto.

Jean-Claude Beacco: il problema è riuscire ad influenzare la motivazione?

Cristiano Covi: ci vogliono persone molto motivate, in ogni caso riguardo all'importanza del madrelingua, dalla mia esperienza io vedo che da noi sono praticamente tutti o nativi o effettivamente bilingue e quando questo non si è verificato, emerge immediatamente l'aspetto della lezione frontale e l'incapacità di scivolare fuori da quello che ti sei preparato, se il bambino ha una domanda o non ha capito, non riesce a cambiare sistema e probabilmente la mancanza di conoscenza delle metodiche CLIL non aiuta.

Lorenza Dallapiccola: noi DSA Trentino siamo un gruppo, non ancora un'associazione, vorremmo rivolgerci a tutto il Trentino, ma avendo trovato sede a Lavis, prevalentemente siamo sull'asse dell'Adige, però arriviamo anche fino a Rovereto e alla Val di Non. Abbiamo condiviso un documento che vi lasceremo perché pensiamo di non riuscire a dirvi tutto. Da parte nostra non c'è contrarietà alle lingue, riconosciamo che è importante che anche i nostri figli apprendano le lingue, però subito ci siamo fermati sulla proposta di limitare l'insegnamento al tedesco e all'inglese, lingue che conosciamo come avere ognuno la propria difficoltà. Le Linee guida del MIUR del 2011 per i ragazzi con bisogni specifici suggerivano, e ci sembra un buon suggerimento, di avere la possibilità di scegliere almeno una lingua neolatina, come lo spagnolo.

Jean-Claude Beacco: per quale motivo?

Lorenza Dallapiccola: per una maggiore somiglianza con l'italiano che renderebbe più agevole l'apprendimento. Adesso l'esperienza trentina sullo spagnolo è molto di nicchia (nei licei), il Piano è impostato solo sul tedesco e sull'inglese e allora chiederemmo un'apertura su qualcosa di diverso. Io porto un pensiero, che può anche non essere condiviso.

Jean-Claude Beacco: io posso condividere il discorso della facilità d'approccio alla lingue romanze, il problema è che l'italiano e lo spagnolo sono così vicini che anche questo può creare delle difficoltà. Può essere una scelta giusta perché all'inizio si va veloci e quindi può essere motivante, ma proseguendo è più difficile.

Lorenza Dallapiccola: lo studio dello spagnolo è un esempio, l'aspetto psicologico che deriva dall'apprendimento inizialmente più veloce non è da sottovalutare, ma il discorso è dare la possibilità di scelta e anche il fatto di prevedere assolutamente due lingue, l'esperienza citata prima, comparsa sul giornale, del bambino che ha dovuto chiedere il trasferimento in altra scuola, riguarda proprio il fatto che alle Sanzio c'è o la scuola bilingue o la classe CLIL, basta, tutte le Sanzio erano impostate così, non c'era possibilità di scegliere, con il Piano questo verrebbe diffuso a tutto il Trentino. Noi genitori valutiamo dall'osservazione quotidiana

che facciamo sui nostri figli, avremmo piacere di poter dire, va bene le lingue straniere, come materia scolastica, ma relativamente al CLIL obbligatorio su tutte e due le lingue, abbiamo qualche perplessità. Ognuno ha le sue specificità e vanno tenute in considerazione in una scuola perché è bello dire tutti hanno le stesse opportunità, però se le stesse opportunità vuol dire creare una difficoltà, può essere un problema.

Gisella Langé: scusi penso che forse c'era anche qualche altro problema, perché una somatizzazione così, probabilmente c'era un contesto con un elemento linguistico dominante, ma con delle modalità di relazione dei docenti che probabilmente non erano particolarmente facilitanti per il piccolo. Quando ci sono questi fortissimi rifiuti con somatizzazioni fisiche non penso che sia perché fanno più ore in una materia in lingua straniera.

Paolo Chisté: a parte il problema del singolo alunno, la questione è che la scuola oltre a prendersi carico di tutti gli studenti deve soprattutto prendersi carico di quelli, pochi magari, che non riescono ad arrivare ai risultati attesi e che possono manifestare dei disagi psicologici anche gravi.

Lorenza Dallapiccola: riprendendo, per noi la libertà di scelta va valutata sul singolo, non ci può essere questa imposizione così capillare dove in qualsiasi paese del Trentino vai troverai dappertutto CLIL. inoltre noi siamo tra quelli che vedono un problema nel togliere qualche ora – è vero solo tre, solo cinque, non saranno tante, ma su un monte ore che comunque non è esteso – a vantaggio della materia veicolare: visto che mediamente la scuola italiana è basata sulla letto-scrittura, togliere tutte le occasioni che hanno, dire uno si arrangia a leggere per apprendere terminologie specifiche, togliere l'aspetto frontale sarà un impoverimento per tanti dei nostri ragazzi, io ne sono convinta, in quanto loro non suppliscono alle difficoltà (che sono diverse caso per caso) perché – ricordiamocelo, non c'è la dislessia ma le dislessie. Quello che ci ha poi un po' spaventati è il punto 8.3 che parla dei BES, dove si legge "lascia alle singole istituzioni scolastiche la messa a punto delle strategie specifiche per l'espletamento delle scelte compiute". Questo ci preoccupa perché si sa che le scuole sono tante e le teste sono tante, quindi la paura è che ci sarà la scuola dove le scelte saranno lungimiranti, saranno positive e ci sarà la scuola dove non lo saranno. Quindi bisognerebbe rafforzare, già da subito, il ruolo del coordinatore BES nella scuola ed estenderlo anche ad altri esperti di comprovata esperienza. Se penso alle mie esperienze personali non sempre i coordinatori BES sono persone competenti in materia, sono insegnanti che per qualche motivo sono stati incaricati di questo, ma non sempre sono preparati nell'ambito specifico dei DSA della fascia "B", in particolare nella scuola secondaria (superiori). Siamo nel 2015, siamo in un Trentino che si vanta di essere a livelli superiori, sono state fatte leggi, regolamenti, linee guida ecc., ma le esperienze per l'area BES, si distaccano molto dalla realtà delle scuole. Queste bisogna andare a viverle per vedere le esperienze che facciamo noi genitori e che fanno i nostri figli quotidianamente nella scuola. L'aspetto psicologico non è banale e si disperdono delle potenzialità, perché se da una parte si dice che i nostri figli hanno un livello mediamente superiore alla media o comunque nella media, dall'altra emergono sempre difficoltà, problemi e loro perdono minimo un anno scolastico.

Gisella Langé: questo forse può avvenire più nella scuola secondaria di secondo grado, perché la tradizione dell'inclusione e di ritagliare percorsi, per la scuola primaria e la scuola di primo grado è più consolidata.

Lorenza Dallapiccola: anche sull'inclusione nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado ho qualche dubbio. Succede spesso che si creino dei "ghetti": l'esperienza di molti genitori che vengono nel nostro gruppo DSA Trentino a condividere le loro esperienze (ormai da un anno e con contatti di almeno un centinaio di genitori) va in questo senso: gli alunni con DSA vengono spesso separati dalla classe per unirsi al gruppetto con l'insegnante di sostegno, come "prassi" abbastanza diffusa che impoverisce ulteriormente gli alunni DSA. La didattica per i DSA è una didattica che va bene per tutti, a parte le difficoltà iniziali di preparare il materiale didattico con modalità diverse.

Gisella Langé: non dovrebbe essere fatto così. In linea di massima ora c'è più un'attenzione nelle scuole che prima erano solo fino ai 14 anni, ora l'obbligo scolastico è esteso a 16 con una legge del 2003, ed è da poco che hanno dovuto prendere in carico anche i DSA. Ci vuole una maggiore attenzione e una capacità di adeguare i piani di studio alla personalizzazione nell'ottica del nuovo modo di fare scuola e nuovo modo di lavorare. La scuola deve avere la capacità di creare dei piani educativi che siano adeguati ai ragazzi, questo è legato alla personalizzazione dell'insegnamento che è ancora molto lento dall'avvenire. Questo è più grave per chi ha problemi, ma altrettanto grave per i ragazzi che hanno delle intelligenze diverse rispetto a quelle medie ecc., ci sono delle forti difficoltà a creare dei percorsi che siano adeguati, motivanti, soprattutto per quelli che hanno delle difficoltà di apprendimento maggiori, ma anche per gli altri ragazzi. La scuola italiana infatti a livello di scuole secondarie di secondo grado è quella che perde un numero di alunni "indegno", con tassi di abbandono che sono altissimi in ambito internazionale. Uno degli obiettivi a cui dobbiamo tendere e sul quale si sta lavorando è la diminuzione di questi numeri.

Jean-Claude Beacco: la vostra paura è che il Piano possa creare ulteriori difficoltà?

Lorenza Dallapiccola: abbiamo dei dubbi sulla ricaduta del Piano viste le difficoltà preesistenti, visto che, come si legge nell'articolo che ho citato, la libertà è lasciata ai dirigenti. Prima i colleghi parlavano delle certificazioni, per esempio noi non abbiamo dati statistici, ci piacerebbe sapere quanti sono i DSA nel numero degli studenti che ottengono le certificazioni presso il CLM, l'ente accreditato.

Gisella Langé: voi avete fatto qualche incontro con qualche esperto, che spiega come per i DSA è possibile, compensare per un apprendimento delle lingue più proficuo? Perché sono state fatte parecchie iniziative da parte dell'Associazione nazionale (AID) e ci sono online presentazioni e suggerimenti su come si può attivare una dinamica di proposta formativa più adeguata per sopperire alle difficoltà incontrate da uno studente DSA.

Lorenza Dallapiccola: a me è capitato di parlare con genitori che hanno scoperto il loro problema di dislessia seguendo il proprio figlio DSA. Ho trovato che il *full immersion*, di sei mesi o un anno all'estero, è una buona soluzione per un buon livello apprendimento delle lingue, è però un apprendimento diverso da quello che si vuole dare nella scuola. Ci sono studenti DSA, la cui percentuale nella scuola italiana è del 4-5% (dichiarati un po' meno) rispetto all'Inghilterra dove tale percentuale sale al 12%, che sono dislessici e disortografici (come mio figlio) e pensare all'apprendimento della lingua all'estero in *full immersion* per migliorare il parlato va bene. Intanto però non è per tutti poter fare queste esperienze.

Gisella Langé: ci sono anche tecniche che prevedono di utilizzare molto di più il materiale d'ascolto, dei libri con audio-lettura e tutta una serie di tecniche e strategie di materiali che ci sono e che possono essere usati dalla scuola, per bambini DSA, ma anche per bambini ipo o non-vedenti.

Lorenza Dallapiccola: è appunto questo il problema, che un conto è cosa è scritto nei documenti [leggi, linee-guida, ecc.] e un conto poi quello che viene recepito e quello che viene fatto.

Jean-Claude Beacco: uno di questi adeguamenti è di finirli con il concetto di livello, che è una costruzione arbitraria: nel quadro europeo il livello non è un livello, è un punto di riferimento, non è un obiettivo al quale uno deve arrivare, è come un segno sulla strada, non è che uno si ferma dove c'è scritto km 3, si ferma dove deve andare o prima o dopo. Questa idea del livello viene anche adeguata perché quello che sappiamo è che non abbiamo lo stesso livello in tutte le competenze, quelle ricettive possono essere superiori a quelle produttive, l'orale e lo scritto possono essere più o meno importanti, quindi adeguare il profilo che è l'obiettivo per tutti e in particolare adeguarlo a questi gruppi di studenti è una soluzione tecnica che non crea problemi, dire sì, per certi ragazzi il livello di produzione scritta è B1 per altri è A2 e non c'è nessun problema, perché rientriamo nell'ambito di una programmazione esplicita.

Gisella Langé: comunque, creare sicuramente dei materiali di riferimento e soprattutto, nei momenti di formazione per i docenti, mettere a fuoco modalità che permettano, ad esempio a chi non sente di poter avere un notevole supporto visivo, a chi ha difficoltà di scrittura o lettura di avere dei supporti, perché quello che c'è di positivo è proprio una modalità che può essere utilizzata e presa con parzialità, come stava accennando prima il professore. Quindi è inutile andare a dire devi raggiungere il livello B1.

Lorenza Dallapiccola: formazione obbligatoria quindi per gli insegnanti.

Gisella Langé: uno dei buchi principali del nostro modo di apprendere le lingue è proprio quello di avere ancora degli insegnanti che usano la modalità frontale, vettoriale e non di attivazione, e uno dei buchi principali è proprio quello di sviluppare solo le capacità di ascolto e di produzione nella lingua, e i bambini se non parlano, se non ascoltano, non riusciranno sicuramente mai ad avere quella confidenza con la lingua che si raggiunge al massimo quan-

do si è immersi in una situazione all'estero, e comunque anche queste situazioni all'estero potrebbero essere ricreate con l'ospitalità di ragazzi stranieri.

Armando Pedulla: io parlerò del problema degli alunni sordi. La mia esperienza personale è molto particolare, ho frequentato gli istituti speciali per sordi, quindi l'inserimento nella scuola ordinaria era fuori dalla mia portata. Nonostante questo i casi della vita hanno voluto che io facessi le elementari in inglese, le medie in francese, le superiori in italiano mentre, per la professione che ho svolto, ho dovuto imparare anche il tedesco. Nonostante questo devo ammettere che i casi come il mio sono molto rari, sono dovuti a accidenti della vita. Gli alunni sordi hanno un problema molto, ma molto grave. Loro l'italiano lo imparano come seconda lingua, la loro prima lingua è la lingua dei segni, è una cosa che non può passare sotto traccia, perché la lingua dei segni è una lingua che usa la vista. Ora però per apprendere sia l'italiano che le altre lingue è necessario che la lingua dei segni non sia usata come vera lingua, ma come supporto comunicativo che faciliti l'accesso al contenuto didattico, ma non diventi la prima lingua perché in questo caso la lingua italiana per il sordo italiano resterà una lingua straniera per tutta la vita. Il 73% dei sordi trentini è analfabeta di ritorno, è una percentuale troppo elevata, appena appena mitigata, perché in Italia è dell'83%. Questo significa che queste persone che usano la lingua dei segni come prima lingua sanno comunicare perfettamente, ma non sanno leggere né scrivere in italiano, quindi nell'inserimento lavorativo e nella vita sociale è un handicap molto grave. Per cui nel caso dei sordi dobbiamo parlare di quadrilinguismo, non di trilinguismo, perché c'è anche la lingua dei segni e qui si capisce che il percorso formativo di un ragazzo sordo è molto più impegnativo rispetto a quello di un bambino udente. Non solo, la sordità impedendo l'ascolto impedisce anche di pronunciare correttamente la parola in inglese, francese, ecc. perché il processo di apprendimento di una lingua udente è ascoltare, ripetere, leggere, scrivere. Noi invece impariamo prima a leggere, poi a scrivere, di ascoltare e ripetere proprio non se ne parla. Dobbiamo prendere atto di questo dato di fatto. Due lingue straniere sono fondamentali anche per i sordi, però nella fase di apprendimento la scuola deve essere consapevole delle potenzialità e dei limiti degli alunni sordi. Il personale che offre assistenza a questi alunni deve essere formato specificamente e quindi bisogna offrire a questo personale la possibilità di accedere a corsi fatti per insegnanti curricolari, perché un conto è aiutare il bambino ad imparare la lingua straniera come una seconda lingua o terza, l'altro conto è spiegare scienza o geografia in lingua, questo richiede una preparazione professionale molto elevata e senza voler offendere nessuno, non credo che i docenti curricolari la abbiano. Questo deve far pensare che ad un alunno sordo si deve dire che ha raggiunto la competenza in lingua straniera quando è capace di leggere e scrivere e quindi bisogna pensare ad una forma di dispensa da altri obiettivi, che non sia esonero, voi mi insegnate che sono due cose diverse, sia dispensato dalla pronuncia, dall'ascolto, ma senza che per questo sia esonerato da una valutazione positiva degli obiettivi da raggiungere. Bisogna tenere conto del materiale umano cui questa iniziativa è destinata. Ogni ragazzo sordo, come quelli con DSA, ma anche gli altri, sono unici. Quindi è possibile pensare ad un intervento individualizzato molto specifico, perché oggi grazie agli impianti cocleari è possibile che i ragazzi possano sfruttare al meglio i canali uditivi, e quindi è possibile chiedere loro degli obiettivi in tema di ascolto e pronuncia senza esonero,

si può provare. A questo scopo è molto utile la proposta di Rolando di mettere in rete delle unità didattiche che potrebbero aiutare moltissimo anche i ragazzi sordi, tenendo conto che davanti a potenzialità innate, ci sono dei limiti che non si possono ignorare. Bisogna anche capire, che la nostra è una lingua che ancora non è stata riconosciuta dallo Stato italiano, è allo stato virtuale, ma è la prima lingua dei sordi, c'è questa discrepanza che non può essere ignorata. Non può essere inserita come una lingua vera e propria nella scuola quando ancora non è stata riconosciuta dallo Stato. Si può metterla come supporto comunicativo, questo facciamo nella nostra associazione, e questo presuppone che usiamo l'italiano segnato, l'italiano parlato con il supporto della lingua dei segni. L'esperienza diretta sul campo ci ha insegnato che è il mezzo più utile per imparare la grammatica italiana che ha una struttura completamente diversa da quella della lingua dei segni, che non usa gli articoli, non usa le preposizioni, i verbi son messi alla fine della frase... ci sono una serie di regole grammaticali nella LIS che non hanno a che vedere con la lingua italiana correttamente intesa. La mia preoccupazione è questa, il fatto che la lingua dei segni sia la prima lingua, fa che l'italiano sia la seconda lingua. Oggi più del 60% dei ragazzi sordi che seguiamo nelle scuole ordinarie è di origine straniera, tunisina, marocchina, algerina, ucraina e sono tutti ragazzi che quando tornano in famiglia non parlano italiano, ma cercano di imparare la lingua dei genitori, quando tornano a scuola quel poco che hanno imparato lo hanno disimparato. Si sta parlando di una nicchia molto molto particolare per cui bisogna prevedere interventi specifici.

Daniele Fortarel: da un tavolo che abbiamo organizzato ad hoc per questo incontro tra alcune delle nostre 37 associazioni, è emersa una visione che non è omogenea fra tutte, ma dove prevale una visione ampiamente positiva su quello che il Piano propone, con 3 punti di domanda dei quali si è già discusso. Il primo sicuramente è quello legato al discorso dei ragazzi con DSA; il secondo aspetto è quello legato al rischio di penalizzare la lingua italiana, questo diciamo su tutti gli studenti, e il terzo aspetto è la formazione degli insegnanti, c'è la preoccupazione che anche in zone periferiche possano arrivare docenti meno preparati. Questo chiaramente è un discorso che va oltre il trilinguismo.

Sandra Lucietto: io qui rappresento Lend Trento, un'associazione di insegnanti di lingue straniere e di educazione linguistica, aperta anche ad altre figure professionali (formatori di insegnanti, dirigenti scolastici, ispettori, ricercatori), presente su tutto il territorio nazionale. A Trento abbiamo costituito un Gruppo Locale Lend nel 2005, e nel 2010 abbiamo fondato un'associazione autonoma, Lend Trento, con un suo statuto specifico, che però mantiene stretti legami con l'associazione "madre". Siamo molto contenti che nella nostra provincia si approfondiscano le tematiche inerenti le modalità e i tempi per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere, e non abbiamo dubbi che fare un *Piano* che comprenda, a livello di sistema, un'apertura alla possibilità di apprendere le lingue in modo più naturale rispetto all' apprendimento tradizionale della lingua straniera nel curriculum scolastico e formativo sia una cosa importante e lodevole in questo momento storico. Abbiamo però anche noi alcune perplessità, e dirò le principali: molti di noi sono anche formatori di insegnanti per le lingue straniere, siamo parecchi all'interno dell'associazione ad aver avuto questi ruoli. Io in particolare ho una lunga storia in questo ruolo, che alcuni dei presenti possono magari già

conoscere: ho lavorato per parecchi anni all'IPRASE quando ero ancora insegnante di lingue, mi sono occupata di formazione di insegnanti per molti anni e lo faccio anche all'interno di LEND. Ora, che cosa succede con il *Piano Trentino trilingue*? Noi, che siamo abbastanza vicini alle Istituzioni, nel senso che abbiamo partecipato a molte delle azioni di sviluppo professionale che l'Amministrazione o le scuole hanno offerto in questi anni, sappiamo bene che nel primo ciclo di istruzione non è pensabile mettere in campo altre lingue che non siano l'inglese o il tedesco, perché la scelta politica del Trentino è stata quella di cominciare, addirittura negli anni '70, con il tedesco nella scuola primaria, e poi di introdurre, dal '91 in poi, anche l'inglese in alcuni casi, ma mantenendo sempre una sola lingua straniera nel curriculum. Poi, dal 1998/2000, con la Legge Provinciale n. 11/1997 sulle lingue straniere, si è introdotta prima una seconda lingua obbligatoria nella scuola primaria, e poi una seconda lingua anche nella scuola secondaria di primo grado (SSPG). Quindi, per forza di cose, se le scelte passate sono andate in questa direzione, ora mancano addirittura gli insegnanti delle altre lingue nelle scuole del primo ciclo, e sarebbe impensabile re-introdurle forzatamente solo in nome di un principio, ancorché del Consiglio d'Europa, che peraltro noi condividiamo. Ci chiediamo però se questo impedimento abbia senso nelle scuole del secondo ciclo, nella fascia d'età dai 14 anni in su. Secondo noi, per il primo ciclo un'ampliamento dell'offerta aggiungendo altre lingue è improponibile: è così da molti anni, la struttura ormai è questa, c'erano alcuni insegnanti di francese fino ad alcuni anni fa, che quando sono andati in pensione non sono stati rimpiazzati perché le scelte politiche sono andate nella direzione che sappiamo, per cui diciamo "Va bene anche così". L'apertura del *Piano* potrebbe essere invece diversa nel secondo ciclo, ove ci sono delle complessità derivanti anche proprio dall'impianto dei *Piani di Studio Provinciali*: nel biennio della scuola secondaria di secondo grado (SSSG), infatti, il tedesco continua ad essere obbligatorio, ma nel triennio esso decade in quasi tutte le tipologie di scuola, tranne in alcuni indirizzi ove può rientrare nelle opzionali, e viene mantenuto obbligatorio di norma solo l'inglese, tranne al Liceo linguistico, ove le lingue straniere ovviamente sono tre, e al Liceo a indirizzo sociale. Ma anche nei licei linguistici, dove si inizia una terza lingua, non è previsto nel Piano di poter fare CLIL in una lingua diversa da inglese e tedesco. Alcune scuole superiori, recentemente, hanno efficacemente introdotto progetti CLIL anche in altre lingue, come francese e spagnolo, ma per quanto riguarda il nuovo *Piano*, finora a livello politico è stato ribadito che il CLIL si fa solo in inglese e tedesco.

Gisella Langé: esistono già delle sezioni Esabac, sono delle scuole che hanno il doppio diploma al termine del percorso della scuola secondaria di secondo grado, cioè, fanno per 5 anni un certo curriculum che permette loro di conseguire l'esame di Stato, quindi la maturità italiana e il baccalaureat francese perché hanno fatto tanto francese. Allora l'Esabac presuppone storia studiata in francese e quindi gli Esabac ci sono e lo fanno, anche qui in Trentino (Rosmini di Rovereto).

Sandra Lucietto: non so se però l'Esabac, o comunque anche lo stesso diploma in lingua tedesca, che in Trentino esiste da parecchi anni, prima al Liceo Rosmini di Trento e ora al Liceo linguistico, venga offerto a tutti gli studenti, oppure soltanto ad una sezione per scuola, perché in tal caso sarebbe diverso dal *Piano*. Il *Piano* infatti prevede che il CLIL venga

esteso a tutte le sezioni di tutte le scuole, compresi gli Istituti di Istruzione di secondo grado, laddove solitamente il tedesco dopo il secondo anno si perde, e può rientrare nelle opzionali, ma non è più diretto a tutti. Sulla possibilità di introdurre altre lingue, l'Amministrazione provinciale potrebbe fare un approfondimento di pensiero, e vedere se invece di mantenere il CLIL nelle due lingue fino a 19 anni, si potesse, dai 16 o anche dai 14 in poi, includendo il biennio, aprire ad altre lingue. Questa è la prima perplessità. La seconda perplessità riguarda i tempi: tutti, all'interno del nostro gruppo, abbiamo sottolineato la marcia un po' affrettata che ci porta all'introduzione del CLIL nelle scuole. La delibera della Giunta Provinciale che istituisce il *Piano Trentino Trilingue* è del 29 novembre 2014; si potrebbe quindi pensare che da novembre fino a settembre dell'anno dopo, essendoci un anno di tempo, si possa fare... In realtà, chi vive nella scuola sa, e noi che siamo insegnanti di lingue lo sappiamo bene, che le scuole non si possono occupare soltanto di lingue straniere, ma devono risolvere giornalmente questioni a 360 gradi, e quindi, prima che le idee della Giunta Provinciale (scritte nella Delibera e relativi allegati) vengano presentate, capite, condivise non solo coi docenti ma con tutti gli *stakeholder* nei vari istituti scolastici, il tempo ci vuole. La scuola, ove convergono migliaia di persone per Istituto, per sua natura non è veloce, ha bisogno di tempi fisiologici per discutere, comprendere e accettare le innovazioni. Io sono anche dirigente scolastica in servizio ad Ala, e alcuni di noi dirigenti siamo stati coinvolti in più di un incontro con l'Amministrazione per cercare di capire cosa vuol dire introdurre il CLIL a livello organizzativo. Non è così immediato il "travaso", non è così semplice mettere in moto una macchina così grande, rivolta a tutto il sistema, perché questo crea la necessità di parlare con i docenti, di parlare con i genitori, e non nei corridoi ma nelle varie sedi istituzionali (Collegio docenti, Consulta, Consiglio dell'Istituzione). Anche avessimo solo le lingue, forse sarebbe comunque una marcia a tappe forzate, ma dovendo la scuola portare avanti ogni giorno una serie enorme di istanze, di progetti, di questioni, e dovendo reagire in tempo reale anche a tutte le nuove priorità che ogni giorno saltano fuori, come il cambiamento dell'offerta formativa (perché adesso si parla anche di accorpamenti tra scuole), o degli orari delle scuole (perché si parla anche di andare verso i 5 giorni obbligatori di lezione), un altro obiettivo della Giunta... invece, è solo pian piano che si può arrivare a parlare di tutto questo con tutti gli *stakeholder*, in modo che ogni cambiamento non sia visto come una cosa calata dall'alto. Insomma, i tempi sono veramente molto stretti per mettere in moto la macchina organizzativa, e ancor meno per creare un'infrastruttura positiva di pensiero negli *stakeholder* della scuola.

Gisella Langé: ad esempio qual è l'azione numero uno che deve fare la tua scuola?

Sandra Lucietto: l'azione numero uno per importanza è quella di individuare i docenti, ma prima ancora viene la scelta della lingua, che la Giunta ha affidato alle singole istituzioni scolastiche: inglese o tedesco? Essendo un *Piano* trilingue, c'è stata anche la preoccupazione che si dovesse partire con tutte e due le lingue straniere, ma per fortuna, attraverso la dott.ssa Ferrario, l'Amministrazione ha chiarito che per il momento basterebbe introdurne una, e mi sembra una scelta saggia, che evita che gli aspetti didattici siano soffocati da quelli organizzativi, considerati prioritari per una questione di fretta. Noi ad Ala abbiamo scelto di partire con l'inglese. Questo vuol dire che tutte le terze elementari del prossimo anno faran-

no per tre ore alcune materie attraverso l'inglese, materie che dobbiamo ancora scegliere. Abbiamo organizzato degli incontri per parlarne sia con i docenti, in piccoli gruppi e poi nel collegio docenti unitario, sia con i genitori nella Consulta e nei consigli di classe, sia con il Consiglio dell'istituzione, che è anche l'organo che alla fine decide. Questi alunni faranno tre ore in CLIL in inglese, dalla classe terza, ma non hanno mai sentito una parola d'inglese prima, perché l'inglese ad Ala, come in molte altre scuole, si inizia proprio dalla classe terza della scuola primaria. Nelle scuole primarie del Trentino, infatti, vi sono due lingue straniere: una parte in prima, mentre l'altra di solito si aggiunge in terza. Ora, in terza, il problema per fortuna potrebbe anche non porsi in maniera forte, perché accanto alle tre ore in CLIL si inizia anche con un'ora di inglese curricolare, ma quando il CLIL arriverà a partire anche nelle classi prima e seconda della scuola primaria gli alunni faranno tre ore in CLIL in inglese, senza l'affiancamento di un'ora d'inglese curricolare che potrebbe essere di supporto, di facilitazione, di introduzione di alcuni campi specifici di lessico che poi servono per le materie in CLIL, perché nel curriculum di quelle classi l'inglese non è compreso.

Gisella Langé: però si tratta di organizzare la modalità di insegnamento adeguatamente supportante, non solo il content ma anche il language, è una cosa che dovrebbe essere bilanciata ma che in alcuni casi può avere una accelerata per quanto riguarda il discorso della lingua, ad esempio per un bambino che ha particolari difficoltà di lettura ecc. ecc. può essere più che utile una forte esposizione linguistica, si tratterebbe di bilanciare in un modo adeguato.

Sandra Lucietto: appunto questo è un terzo problema fondamentale che noi vediamo. Il "bilanciare in modo adeguato" riguarda le risorse umane, cioè i maestri che faranno questo tipo di lavoro, e mi associo, come rappresentante di Lend Trento, a quanti rilevano la necessità fortissima di formazione immediata per docenti a tutti i livelli, perché, a nostro parere, anziché iniziare con il CLIL a settembre 2015 in maniera così "dinamica" si poteva forse lasciare un po' di tempo in più per creare infrastrutture e risorse formate per farlo. Forse si è corso troppo. È urgente la formazione alla scuola secondaria di primo grado (SSPG). Finora, giustamente, l'IPRASE si è concentrato sulla primaria perché è la prima a partire, ma la vera emergenza è lì, la situazione nella SSPG è ancora peggiore, perché mentre alla scuola primaria saranno gli insegnanti di lingua straniera a fare il CLIL, la scelta della Provincia è stata che alla SSPG il CLIL lo facciano i docenti delle materie curricolari (erroneamente denominate "non linguistiche"), ed è una scelta coerente, legittima, ma poco efficace nella pratica, perché questi nella maggior parte dei casi non padroneggiano una lingua straniera, e ove finora sono stati introdotti brevi moduli CLIL alla SSPG nelle scuole che non appartengono al gruppo delle plurilingui, essi sono quasi sempre attivati da docenti di lingua straniera, in accordo con i docenti titolari della materia. Comunque, i problemi ci sono anche alla scuola primaria, problemi reali, che non riguardano solo l'IC di Ala ma anche altri Istituti comprensivi. Come dirigente scolastico ho infatti dovuto chiedere all'Amministrazione di poter inviare al corso di preparazione all'esame TKT CLIL, offerto per i docenti che partono l'anno prossimo con il CLIL, due insegnanti di scuola primaria che hanno il livello B2 del CEFR, ma che sono entrambe di scuola comune. Posso dire che con l'IPRASE c'è stata un'ottima interazione, sono riuscita a mandare due docenti che attualmente non sono nella graduatoria di lingue, ma che hanno a vario titolo già

insegnato lingue in precedenza e che hanno dato spontaneamente la loro disponibilità ad iniziare il CLIL. Comunque, non si sa ancora se potranno davvero insegnare in CLIL, pur avendo concluso il corso, perché appartengono alla graduatoria di scuola comune, e non si sa se le cattedre di CLIL possano essere coperte, almeno per l'anno che verrà, anche da insegnanti con queste caratteristiche in assenza di docenti di lingua straniera nella scuola primaria che abbiano il livello B2 richiesto per fare CLIL. Tra l'altro, una di queste due docenti è di ruolo, e quindi rimarrà ad Ala, ma l'altra è precaria (forse entrerà in ruolo nel 2015-16), e spero tanto che possa rimanere, perché altrimenti, a meno che non arrivi ad Ala una delle insegnanti che verranno immesse in ruolo con il concorso in atto, non ci sarà alcun altro docente interno a poter coprire parte delle classi terze in CLIL. La situazione che ho illustrato non è, come ripeto, una situazione limite: ho infatti recentemente saputo che le docenti di Ala non erano le uniche due docenti in questa situazione a seguire il corso. E d'altra parte, tutto è nato con la scelta della lingua da parte dell'Istituto, cioè l'inglese, anche se ad Ala alla scuola primaria non ci sono docenti di inglese con le competenze sufficienti per fare CLIL, mentre c'erano in tedesco. Ma la scelta della lingua, a mio parere per fortuna, non è stata effettuata sulla base delle competenze esistenti dei docenti in servizio, bensì di un'attenta valutazione di quale lingua sarebbe stata più appropriata per le caratteristiche degli alunni di Ala, ove il 25% di studenti sono stranieri che normalmente fanno più fatica ad imparare il tedesco che l'inglese.

Jean-Claude Beacco: siamo tutti d'accordo l'attualità del tema della formazione.

Rolando Iriti: vorrei fare una puntualizzazione sul fatto che, chiaramente il Piano Trentino Trilingue è fondamentale, però non bisogna abbandonare le persone con difficoltà da tutti i punti di vista. Lo dico perché ultimamente la Provincia ha chiuso i Progetti ponte che erano i passaggi dalla scuola media alle superiori per i ragazzi in difficoltà erano progetti particolari per ragazzi con molti problemi andando a pesare su chi già parte svantaggiato. È un peccato pensare solo al CLIL e abbandonare le altre situazioni anche perché ciò andrebbe unicamente ad aumentare la dispersione scolastica o la fascia dei Neet. Questo non sta bene nemmeno a noi, Associazione che si interessa del plurilinguismo. Sosteniamo tutti, anche e forse per prime le persone in difficoltà e dopo cerchiamo di progredire.

Lorenza Dallapiccola: prima il dottor Pedulla ha introdotto la distinzione tra dispensa ed esonero, a noi piacerebbe sapere che cosa succederà con i ragazzi, qualora fossero dispensati dalle lingue, che sappiamo che non otterrebbero il diploma, ma sarebbe solo un attestato di frequenza, però con l'esonero della lingua straniera...

Gisella Langé: no, si tratta di attivare una sensibilizzazione e una formazione del corpo docente che sia in grado di gestire soprattutto anche modalità informative nei confronti delle famiglie, perché secondo me le famiglie devono veramente capire come strumenti compensativi aiutano benissimo a risolvere il problema della dislessia.

Lorenza Dallapiccola: basta che non ricadano sulle famiglie, che hanno già molti carichi a cui pensare e da risolvere.

TAVOLO 8

Minoranze linguistiche e stranieri

Rovereto 21.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paola Gualtieri	Servizio minoranze linguistiche
Leo Toller	Istituto Culturale Mocheno
Vigilio Iori	Olfed – Ufficio Ladino Formazione e ricerca didattica
Anna Maria Trenti Kaufman	Direttore Istituto Cimbro
Maria Arici	Centro Millevoci
Anna Eccher	Cinformi

Jean-Claude Beacco: parlare di insegnamento delle lingue inglese o tedesca ha effetti possibili su tutto il resto, sull'insegnamento dell'italiano, delle materie in italiano, delle lingue come tali e non come CLIL e anche su tutto il resto del panorama linguistico della Provincia, che è molto ricco e di cui siete rappresentanti. Ci sono insegnamenti di materie in lingua di minoranza e ci sono anche le lingue dei nuovi trentini. Per questo motivo ho chiesto di sentire voi, rappresentanti di questo plurilinguismo trentino, già operativo, antico, storico e anche nuovo e volevo sentire le vostre reazioni al Piano e attraverso questo angolo vedere cosa pensate del modo in cui vengono prese in considerazione le lingue e i locutori delle lingue, che in un certo modo rappresentate.

Vigilio Iori: la scuola ladina di Fassa è un istituto onnicomprensivo, quindi va dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Brevemente spiego com'è organizzata, abbiamo tre scuole dell'infanzia, le altre tre sono paritarie, e si adotta il sistema un tempo, una lingua, quindi quindici giorni in ladino e quindici in italiano. La legge provinciale n. 4 del 1997, che noi chiamiamo "programmi di ladino per la scuola dell'obbligo", stabilisce che nel primo biennio della scuola primaria, si faccia un'ora di insegnamento curricolare e almeno un'ora di uso veicolare per insegnamento delle discipline dell'area delle educazioni. In terza, quarta e quinta della primaria, sempre un'ora di curricolare e almeno due ore di uso veicolare esteso anche alle discipline dell'area antropologica (scienze, storia, geografia). Nella secondaria di primo grado sempre un'ora di lingua curricolare e almeno due ore di uso veicolare in una disciplina scelta dal consiglio di classe anche in base alla disponibilità dei docenti. Nella scuola secondaria di secondo grado c'è un'ora di ladino curricolare; qui siccome non tutti gli studenti provengono dalla Val di Fassa, hanno la possibilità di scegliere tra ladino o altri insegnamenti. Da cinque anni è attivo un progetto nella scuola primaria di Soraga, in una sezione della primaria di Pozza di Fassa e da tre anni in una sezione della primaria di Canazei. In que-

sto progetto che noi chiamiamo “Na comunanza che empera”, una scuola che apprende, si usa la lingua italiana come lingua di insegnamento per la matematica, l’italiano e la religione, le altre discipline vengono insegnate in lingua ladina. È un progetto che noi dell’Olfed in particolare monitoriamo costantemente, ci sono osservazioni in classe settimanali da parte di personale dell’Olfed, abbiamo altri strumenti di monitoraggio come l’autobiografia linguistica, la valutazione del comportamento linguistico fatta dai genitori in ambiente extrascolastico, poi chiaramente questionari per famiglie e docenti, test, per esempio quest’anno in quarta e quinta abbiamo anche usato test in italiano su contenuti di discipline che vengono insegnate in ladino per verificare se influisce in negativo sulle competenze in italiano e abbiamo visto che ogni tanto c’è un’interferenza, ma non influiscono in modo importante. Anche dai test Invalsi abbiamo verificato che sono sullo stesso livello delle altre classi di ordinamento. Quest’anno a seguito del progetto trilingue, la scuola aveva proposto di diminuire le ore di ladino per inserire il CLIL in tedesco già a partire dalla prima e non dal terza come prevede il Piano e tedesco e inglese dalla terza. C’è stato da parte di un certo numero di famiglie una considerevole opposizione e allora questo progetto partirà dove c’è stata un’ampia condivisione, negli altri non parte. Perché abbiamo deciso di partire dalla prima? Perché già nella scuola dell’infanzia si sta facendo un’immersione nei mesi di luglio e agosto in lingua tedesca, per cui abbiamo pensato, partendo dalla prima non si perde quello che si è attivato nella scuola dell’infanzia. Per noi il Piano trentino trilingue va benissimo, abbiamo contattato diversi esperti, tra cui Sorace, Dodman, Serragiotto, Università di Parma, proprio per vedere le possibilità che può offrire l’insegnamento plurilingue e hanno detto che effettivamente l’uso della lingua di minoranza può aiutare anche l’apprendimento delle altre lingue, anche se per arrivare ad un certo livello di bilinguismo ci vorrebbe un’immersione almeno del 25% ed effettivamente una forte presenza del ladino aiuterebbe e questo ci è stato confermato da una docente che fa CLIL in inglese nella terza e quarta della primaria in educazione all’immagine e ha notato che nelle nostre scuole di progetto c’era un atteggiamento diverso da parte dei bambini, non continuavano a chiedere, come nelle altre classi “cosa vuol dire?” ma attivavano proprie strategie. Abbiamo attivato progetti CLIL alla scuola primaria e in quinta fanno scienze in tedesco; in terza media fanno un’ora di geografia in CLIL e poi nel liceo ladino delle lingue c’è il CLIL di storia in tutti e cinque gli anni, in inglese e in quinta, e dall’anno prossimo anche in quarta, c’è educazione fisica in tedesco.

Jean-Claude Beacco: pensate che lo stato delle cose attuale sia sufficiente per la trasmissione del ladino?

Vigilio Iori: io insegno anche ladino alle superiori e chiaramente la presenza dell’italiano è talmente forte che sta erodendo parecchio, però notiamo che i bambini di queste classi di progetto della scuola primaria si fanno promotori anche nelle famiglie di una ripresa di un ladino più corretto.

Jean-Claude Beacco: quindi sarebbe il caso di stare attenti a questa dinamica possibile che potrebbe avere incidenze nel momento in cui i ragazzi vengono esposti al ladino prima. Avete intenzione di estendere la sperimentazione?

Vigilio Iori: noi volevamo ma c'è stata una grossa opposizione da parte di un gruppo di genitori, che ci ha imposto di fermarci, anche perché se non è accettato, sarebbe rovinato il progetto stesso, meglio farlo dove c'è una forte convinzione.

Jean-Claude Beacco: siete in contatto con altre realtà all'estero in cui c'è una situazione simile?

Vigilio Iori: siamo in contatto con la scuola in Val d'Aran e in Catalogna, che ha una situazione molto simile alla nostra; con la scuola catalana, adesso anche con la provincia frisona, vorrebbero venire a settembre, con la scuola ladina di Bolzano. Abbiamo fatto diversi progetti anche a livello europeo, uno per costruire un progetto di formazione per docenti, abbiamo collaborato con il Friuli, con la Sardegna, con il Galles, Pirano per gli italiani in Slovenia.

Jean-Claude Beacco: quindi nessuna preoccupazione particolare rispetto al Piano, anzi, è il benvenuto perché sancisce la diversità linguistica di tutta la Provincia.

Paola Gualtieri: molto velocemente visto che come Servizio minoranze non ci occupiamo direttamente di scuola, se non fornendo un sostegno economico ad alcuni progetti specifici. Per quanto riguarda l'informazione, la Provincia redige annualmente d'accordo con gli Istituti culturali e gli enti di minoranza un Piano dell'informazione, attraverso il quale vengono individuati a seconda delle loro esigenze quelli che sono gli strumenti di comunicazione più efficaci per la diffusione della lingua. In linea di massima abbiamo la pagina in lingua mochena e cimbra sul giornale locale, delle trasmissioni radio, il telegiornale in lingua e poi per i ladini sosteniamo una parte del piano di politica linguistica elaborato dal Comune General de Fascia. Poi alcune iniziative dirette ad esempio, il contratto con una ditta che farà un'applicazione informatica con dei giochi in lingua di minoranza per cercare di essere più attrattivi nei confronti dei bambini. Si voleva utilizzare metodologie moderne per attrarre i giovani.

Leo Toller: la mia figura è quella di operatore dell'Istituto culturale mocheno. La comunità mochena è di origine germanica, quindi la nostra lingua è abbastanza simile al tedesco. Per quanto concerne l'organizzazione scolastica della nostra comunità in maniera molto riassuntiva il quadro è il seguente: all'interno della comunità abbiamo una Scuola dell'infanzia e una Scuola primaria, mentre la Scuola secondaria è a Pergine. Dal punto di vista didattico la legge prevede che all'interno della scuola dell'infanzia vi sia almeno un'insegnante abilitata (normalmente le insegnanti in totale sono due) che faccia uso della lingua mochena. Emerge però l'insufficienza del sistema attuale, sollevata anche dai nostri amministratori: risulta infatti che diversi bambini di famiglia e di madrelingua mochena, nel momento in cui terminano il ciclo della Scuola dell'infanzia, abbiano gradualmente abbandonato l'utilizzo attivo della lingua mochena anche a casa. Ciò significa che qualcosa non funziona e che quantomeno l'utilizzo della lingua mochena nella Scuola dell'infanzia è assolutamente insufficiente.

Nella Scuola primaria di Fierozzo/Varotz è tuttora funzionante un progetto partito negli anni 98/99, in cui si è elaborato con il contributo della prof.ssa Ricci Garotti dell'Università di Trento e dell'Iprase un progetto chiamato "Tedesco veicolare". Allora non si parlava ancora di

CLIL, ma sostanzialmente il progetto prevedeva e prevede tuttora l'introduzione della lingua tedesca come lingua di insegnamento nella Scuola primaria in maniera graduale dalla classe prima alla quinta. A questo progetto è stato recentemente aggiunta un'ora settimanale di lingua mòchena curricolare. La motivazione per cui si è partito con il tedesco e non con il mòcheno è legata a quanto ha appena ricordato Vigilio Iori: il mòcheno non è considerato una lingua di prestigio perché è parlata in un territorio molto ristretto, mentre indubbiamente il tedesco apre prospettive ben diverse.

Jean-Claude Beacco: c'è anche produzione scritta in mocheno?

Leo Toller: nel momento in cui i nostri alunni vanno a Pergine a frequentare la Scuola secondaria, si presentano diverse novità: dal completo abbandono dell'utilizzo della lingua mòchena a scuola al mancato proseguimento con il tedesco veicolare, dovuto anche alla mancanza in passato di altri istituti che avessero un sistema formativo analogo in lingua tedesca. Sono stati proposti alcuni progetti che miravano a rafforzare la conoscenza della cultura, ma non hanno avuto un grande seguito, probabilmente perché a Pergine si tratta di istituti numericamente consistenti e quindi vi è una dispersione degli alunni e delle forze che purtroppo non ha finora consentito l'esito sperato. Mi permetto di aggiungere due osservazioni.

La prima concerne la questione della cultura, dove la scuola di Fierozzo/Clarotz ha lavorato tanto anche costruendo strumenti personalizzati, ricerche sulla storia, le tradizioni, ecc., consentendo un notevole rafforzamento del senso di appartenenza della comunità. È un'attività che sostiene anche il nostro Istituto, perché a differenza della comunità ladina non abbiamo un'istituzione appositamente addetta alla formazione e all'aggiornamento del personale docente, alla produzione del materiale didattico e alla ricerca.

La seconda considerazione concerne l'utilità di questi strumenti per raggiungere la finalità principale che ci poniamo e che consiste nella piena espressione della comunità e della lingua. Qui sicuramente c'è da lavorare ancora parecchio perché purtroppo vediamo che la lingua continua a regredire - anche se peraltro non mancano alcuni deboli segnali positivi - ma in generale ci sono pochi alunni che nelle classi effettivamente utilizzano il mòcheno. Personalmente ritengo che il Piano trilingue in generale è legato al potenziamento dell'apparato trilingue all'esterno della scuola, sul territorio, altrimenti si corre il rischio di un esito negativo. Se la lingua è fine a sé stessa, non ha senso. Ad esempio da più di quindici anni, grazie all'aiuto della Regione, favoriamo gli scambi con le aree tedesche. Credo poi sia fondamentale un serio sistema di valutazione indipendente, perché questo consente di avere dei risultati da mostrare anche ai genitori e alla comunità e di confermare o rettificare gli strumenti e le metodologie.

Anna Maria Trenti Kaufman: l'Istituto Cimbri investe in modo importante per facilitare la trasmissione intergenerazionale della lingua. Per l'infanzia vi è una produzione letteraria interessante, inoltre si attuano diverse iniziative per consentire un'esposizione diretta alla lingua dei bambini nella prima infanzia. Quest'anno è stata attivata una collaborazione con la Scuola Ladina di Fassa ed in particolare con il prof. Iori, per la realizzazione di un progetto musicale rivolto ai bambini della scuola primaria. Ci si è resi conto che un tempo la consapevolezza delle famiglie era molto forte, e il trasferimento intergenerazionale della lingua era scontato,

ora le famiglie vanno sostenute. Questo avviene anche attraverso seminari tematici svolti in collaborazione con l'Università di Trento e l'associazione "Bilinguismo conta". Lo scopo è far percepire alle famiglie il bilinguismo come risorsa e opportunità piuttosto che freno allo sviluppo cognitivo del bambino. Quest'ultimo aspetto è motivo di frequente preoccupazione che va in parallelo al calo di consapevolezza delle famiglie.-

In tal senso è da tenere in considerazione l'aumento dei bambini con disturbi dell'apprendimento, come la dislessia e al riguardo un timore frequente nei genitori è che il bilinguismo possa avere un effetto negativo sui bambini dislessici. Per questo nei seminari si è cercato di coinvolgere specialisti che potessero dare delle spiegazioni sull'argomento. Importante in proposito è un progetto sperimentale nato dalla collaborazione tra Comune di Luserna e Istituto, rivolto ai bambini dai 3 mesi ai 6 anni e che vede la scuola materna associata all'asilo nido. Nel progetto oltre agli insegnanti che parlano italiano vi è un'esperta di cimbro, messa a disposizione dell'Istituto Cimbri Kulturinstitut Lusérn che dalle 9 alle 13, dal lunedì al venerdì si rivolge ai bambini solo in lingua Cimbri. Obiettivo dell'iniziativa è consentire ai bimbi l'esposizione alla lingua fin dalla prima infanzia. L'esperienza è positiva ma non è sufficiente. Per questo nel pomeriggio, una volta in settimana si tiene una "Spielstube", un momento di gioco per bambini accompagnato da operatori che parlano solo cimbro. Obiettivo dell'iniziativa è quello di facilitare l'incontro tra bambini in una realtà non istituzionale, nella quale il cimbro è veicolato attraverso il gioco e il canto. Modalità più accattivanti sono necessarie per i giovani in particolare per gli adolescenti per i quali si continua a trovare difficoltà. Per la prima infanzia è diverso siamo riusciti attraverso i cartoni animati a creare dei prodotti apprezzati, e ad attuare una rubrica sulla tv che ci viene finanziata dalla Provincia. Per cercare di conquistare i teenager in analogia a quanto avviene in Galles, è stata incentivata la creazione di gruppi musicali, rock per ora con scarso successo. Questo ci ha indotto a retrocedere nelle classi d'età e ad attivare corsi base di tamburo, per bambini dai 6 ai 13 anni, inoltre sono stati presi contatti con alcune bande locali nell'intento di avvicinare i giovani alla musica e con essa indirettamente alla lingua. Per sostenere le famiglie miste nelle quali un solo genitore, o nessun genitore parla la lingua si è tenuto un ciclo di corsi di lingua e dei laboratori linguistici per i genitori che fruiscono del servizio asilo nido e della scuola materna, dai 3 mesi ai 6 anni. In questo contesto, vi è il supporto di una pedagoga che affronta l'aspetto psicologico ed evolutivo del bambino nell'intento di dare il necessario sostegno ai genitori, e uno o più esperti in linguistica dell'Università, che hanno portato a confronto esperienze di altri Paesi e spiegato il valore del bilinguismo.

Come comunità Cimbri di Luserna non abbiamo una scuola sul posto, avevamo la scuola, la prima in Trentino ad avere il tedesco veicolare. Da alcuni anni i bambini Cimbri di Luserna accedono alla scuola di Lavarone; sono sette alla primaria, otto alla secondaria di primo grado, mentre nella scuola materna sono in 11.

Non avere la scuola nella propria comunità è chiaramente una criticità. Nell'Istituto comprensivo di Lavarone, Folgaria e Luserna i bambini Cimbri si sono trovati in una situazione di vantaggio per quanto riguarda il tedesco veicolare, ma certamente svantaggiati per quanto riguarda la percezione e l'insegnamento della propria lingua, in quanto inseriti in un contesto non favorevole, nel quale il cimbro fa fatica ad essere veicolato anche solo come aspetto culturale comune di un territorio, avente le medesime radici, ma la cui popolazione da tempo

ha abbandonato il cimbro. Per motivi forse legati alla seconda guerra mondiale, sull'altipiano c'è ancora un pregiudizio rispetto a chi parla cimbro. Quindi anche se da parte dei dirigenti scolastici vi è stata una certa disponibilità ad introdurre il cimbro, gli stessi si sono trovati e si trovano costantemente a dover mediare con le resistenze della classe insegnante e dei genitori di Lavarone e le richieste dei rappresentanti della minoranza cimbra. Ad oggi sono garantite 20 ore l'anno di cultura cimbra (storia, tradizioni, leggende) per ogni classe elementare condotte dall'insegnante di cimbro in compresenza con un altro insegnante. L'argomento è annualmente scelto dalle due operatrici in collaborazione, la lezione è condotta in italiano con l'inserimento di qualche parola di cimbro. Alla secondaria di primo grado ci sono cinque ore l'anno sempre di cultura cimbra. I rappresentanti della Minoranza cimbra inizialmente sono stati d'accordo su un'introduzione graduale del cimbro, in quanto circa otto anni fa i genitori di Lavarone all'unanimità hanno firmato una petizione per il non inserimento del cimbro nella scuola di Lavarone con la motivazione di privilegiare il tedesco e l'inglese. Recentemente la comunità cimbra ha chiesto di implementare l'insegnamento del cimbro sia in termini qualitativi che quantitativi mediante un intervento più deciso e l'insegnamento scritto della lingua. La Dirigente scolastica ha rappresentato la difficoltà di far passare il concetto alla generalità dei docenti già in ansia per l'introduzione del Piano Trentino Trilingue, ai quali l'implementazione del progetto di cimbro appare come un ulteriore problema. È stata rappresentata anche la posizione dei genitori di Lavarone che percepirebbero l'insegnamento del cimbro come un'imposizione. Nel dettaglio alla luce della predetta situazione il piano di miglioramento proposto dalla Dirigente e al quale si sta lavorando prevede che ciascuna della 20 ore annuali attualmente svolte si concludano con 15 minuti di traduzione in cimbro di ciò che è stato spiegato durante la lezione. La sintesi avverrà mediante il coinvolgimento dei bambini cimbri presenti in classe. Obiettivo: far sentire il suono del cimbro, coinvolgere i bambini Cimbri e favorirne la loro valorizzazione mediante il confronto con il tedesco, favorire la conoscenza delle comuni origini della lingue, trasferire il valore positivo della diversità linguistica di cui i bambini di Luserna sono portatori in quanto parlano una lingua tedesca antica che, in quanto tale, può agevolare l'apprendimento di altre lingue. In ultima analisi la conoscenza come modalità per consentire il superamento del pregiudizio laddove esistente. La proposta prevede inoltre l'introduzione del cimbro comparato con il tedesco nelle ore opzionali frequentate da tutti i bambini e nelle quali ad oggi è insegnato il tedesco veicolare. Infine nella scuola-secondaria di primo grado è stato proposto, per rendere più accattivante la partecipazione alle ore opzionali di cimbro, (le altre ore di attività outdoor quindi molto attrattive per i ragazzi) il riconoscimento nel percorso scolastico frequenza alle ore di cimbro, anche mediante il riconoscimento di crediti formativi.

L'istituto Cimbro Kulturinstitut Lusérn lavora molto sul territorio per mantenere alta la sensibilità e l'interesse delle famiglie e collabora con la scuola per favorire il superamento delle attuali difficoltà anche legate al limitato numero di bambini cimbri presenti nella scuola. Nell'ambito della comunicazione è prodotto un TG settimanale e degli speciali televisivi tematici, dei cartoni animati per incentivare i bambini a parlare la lingua, inoltre con cadenza quindicinale è pubblicata una pagina in cimbro sul giornale locale "l'Adige". Infine annualmente è incrementata la produzione editoriale per bambini mediante la pubblicazione di nuove fiabe e leggende legate alla tradizione.

Jean-Claude Beacco: di quante persone parliamo?

Anna Maria Trenti Kaufman: Circa 1072 dall'ultimo censimento in Provincia autonoma di Trento, anche se vi sono persone che parlano cimbro anche in Alto Adige e Veneto ai quali non è stato possibile dichiararsi. Come Cimbri di Luserna cerchiamo di mantenere contatti anche con i Cimbri che si trovano all'estero, attraverso la pubblicazione sul web di prodotti editoriali e prodotti video .

Da anni pubblichiamo un periodico "Dar Foldjo" in tre lingue, italiano, cimbro e tedesco allo scopo di mantenere vivi i legami con i Cimbri che si trovano all'estero o in altre regioni d'Italia. Il prodotto è apprezzato e una sua interruzione, in passato, ha suscitato numerose segnalazioni e richieste di riattivazione, soprattutto da parte di quella popolazione Cimbra che si trova in Svizzera e Germania e per la quale il notiziario rappresenta una modalità per mantenere un legame forte con il luogo d'origine e con la propria lingua. Rispetto al Piano Trentino Trilingue sono assolutamente favorevole. Leggo delle difficoltà che si stanno incontrando, tuttavia, per la valenza culturale, ma soprattutto per ciò che il trilinguismo può significare sul piano dell'economia locale ritengo vada sostenuto con forza, anche se mi rendo conto che possa non essere facile superare le resistenze dei vari attori. A mio parere è importante trovare modalità efficaci affinché docenti e genitori comprendano che il trilinguismo è una grandissima opportunità per il nostro territorio e che parlare una sola lingua è un chiaro limite per i nostri giovani.

Maria Arici: rispetto al Piano abbiamo fatto una serie di riflessioni, ci sono da tenere presente delle criticità, ciò non significa che sia tutto difficile, impossibile, anzi, voglio cominciare con un positivo, abbiamo dei casi di alunni con percorsi di successo alla spalle, ho presente dei casi di ragazzini filippini, che abbiamo inserito nelle scuole che hanno il CLIL in inglese, quindi valorizzando le competenze pregresse, riconoscimento dei crediti e quindi un inserimento di successo dove una volta tanto non sono le carenze che emergono. Per la maggior parte dei destinatari di cui ci occupiamo noi però può essere complicato fare il CLIL in tedesco e in inglese quando loro già si trovano in una situazione di CLIL permanente con le discipline in italiano. Sentivo il discorso giustissimo di valorizzazione della lingua minoritaria, d'origine, il CLIL in ladino che ha benefici anche sull'italiano, il problema è che questi ragazzi hanno delle lingue d'origine, le più varie, distanti a volte, ma le hanno solo come lingua dell'affettività, del quotidiano, non hanno spesso nemmeno nella L1 un livello un po' alto. Per cui questo plurilinguismo in cui le lingue si nutrono l'una dell'altra non c'è, allora chiaro che questa ulteriore complicazione va considerata, che non vuol dire a priori scartare il Piano che, anzi, può essere un'occasione preziosa per lavorare ancor più e ancor meglio sulla personalizzazione dei percorsi per questi ragazzi. Quindi non c'è una preclusione, ma è necessario tenere in considerazione le difficoltà. Non si parla solo di neo-arrivi, ma anche studenti di remota immigrazione e delle cosiddette seconde generazioni. Si parla di trilinguismo, a noi piacerebbe di più parlare di plurilinguismo, perché si potrebbe parlare anche di valorizzazione della lingua d'origine. Poi noi ragioniamo anche in termini di formazione della classe docente, avere docenti che progrediscono rispetto al CLIL, imparano la metodologia, potrebbe essere un elemento per far crescere un po' tutti, spingere anche gli altri docenti a

riflettere sul proprio ruolo di facilitatori, perché tutti lavoriamo con la lingua. Può essere una bella occasione di crescita per tutti. Può contribuire tra l'altro anche a migliorare le azioni di orientamento e ri-orientamento di questi ragazzi: ancora troppo frequentemente si registra una canalizzazione formativa verso il basso. Quando davvero gli interventi linguistici e la personalizzazione dei percorsi degli studenti di origine straniera saranno efficaci, allora anche il discorso delle scelte orientative ne beneficerà.

Anna Eccher: mi ritrovo pienamente in ciò che ha detto Maria Arici.

Mario Dutto: grazie per le vostre presentazioni. Avete rappresentato dei microcosmi veramente interessanti, che in piccolo rispecchiano quello che succede a livello di sistema, su scala più generale. Le strategie che voi utilizzate potranno essere oggetto di riflessione per valutare una trasferibilità in un contesto più ampio.

TAVOLO 9

Università, Ricerca, Organismi internazionali

Trento 19.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Federica Ricci Garotti	Università degli Studi di Trento – Docente
Dominic Stewart	Università degli Studi di Trento – Docente
Mario Zen	FBK – Fondazione Bruno Kessler - Staff di Direzione CMM
Roberto Viola	Fondazione Edmund Mach – Dirigente Centro Ricerca e Innovazione
Stefano Barbieri	OCSE Trento – Direttore OCSE Trento
Alessandra Proto	OCSE Trento – Analista delle politiche
Loredana Bettonte	Direttrice ISIT (Ist. Univ. per interpreti e traduttori)

Jean-Claude Beacco: lo scopo principale di questo incontro è di raccogliere le vostre opinioni sull'adeguatezza del Piano come è stato adottato dalla Giunta, a più livelli. Direi il primo, in termini di adeguatezza al contesto sociale e culturale dal punto di vista delle politiche linguistiche del territorio; poi, voi siete nel campo della didattica delle lingue, della psicolinguistica ecc. quindi ci interessa vedere come studiosi e ricercatori quali opinioni avete sull'adeguatezza del piano. Poi, come vedete il vostro apporto possibile, la vostra collaborazione come università, come fondazione, come OCSE, come prevedete la vostra partecipazione a questo Piano che è pluriennale, che ha risorse importanti e che segna un momento piuttosto raro nelle politiche linguistiche, che è quello in cui un'amministrazione al più alto livello di decisione decide, primo, che l'educazione è prioritaria e, secondo, che nell'educazione le lingue sono prioritarie. Fatto che io non ho mai incontrato in 15 anni di lavori sulle politiche linguistiche, quindi è un qualcosa che si deve prendere in considerazione, tenendo in conto questo elemento fondamentale che conoscete tutti che è quello delle coesione sociale, sappiamo che ci sono movimenti in tutta Europa dove le lingue sono prese in ostaggio per le identità esclusive, e che il ruolo della scuola è di cercare di prevenire e di far sì che le lingue vengano usate per altri fini, anche questo come cittadini c'è da rifletterci sopra e vorrei raccogliere i vostri pareri.

Roberto Viola: io posso dare la mia esperienza personale, io sono fuori dal sistema scolastico. Le mie tre figlie sono tutte nate in Gran Bretagna dove ho vissuto per vent'anni. Mia moglie è tedesca ed il metodo usato nella mia famiglia è stato "one parent-one language" (OPOL), ovvero: abbiamo esposto le bambine alla madrelingua dei genitori e poi a scuola hanno acquisito l'inglese. Tra noi, abbiamo solo e sempre parlato la lingua nativa, e questo

ha portato al trilinguismo che comprende tutto l'aspetto dell'inflessione e dell'accento che, secondo me, rappresenta un elemento e una ricchezza importantissima. Quindi, per me, una cosa importante sarebbe avere insegnanti madrelingua a partire da una età molto precoce (ripeto, parlo della mia esperienza personale, qua ci sono degli esperti...). Nella nostra famiglia, noi genitori abbiamo iniziato a parlare, appena possibile, la lingua nativa, e questo è stato fondamentale per portare ad un'acquisizione linguistica comprensiva di inflessione ed uso di idiomi culturalmente associabili alla lingua. Non c'è voluto tanto, perché il tempo che ho dedicato come unica fonte d'italiano, per i miei figli era limitato, visto che lavoro tutto il giorno. Però è stato sufficiente per dare una base che poi ha portato all'acquisizione molto rapida, una volta in Italia, di tutti gli idiomi necessari. L'esposizione da parte di una persona di lingua madre per me è importante e quindi l'uso di insegnanti non lingua madre e magari con una competenza linguistica limitata, anche se grammaticalmente adeguata, è un punto interrogativo che porrei. L'accento sul CLIL come strumento aggiuntivo e integrativo, fornito eventualmente anche tramite madrelingua, lo riterrei estremamente importante.

Jean-Claude Beacco: cosa è successo una volta arrivati in Italia rispetto all'insegnamento delle lingue a scuola?

Roberto Viola: noi siamo stati fortunati a venire a vivere vicino al confine tra il Trentino e l'Alto Adige perché a Salorno, abbiamo trovato un plesso bilingue dove era disponibile sia l'insegnamento in italiano con tedesco come seconda lingua e sia tedesco con italiano come seconda lingua: noi abbiamo scelto di metterli nel corso italiano con seconda lingua il tedesco, per rafforzare l'italiano e mantenere un ambiente bilingue. Questo ha aiutato molto nell'inserimento delle nostre figlie, arrivate qui che avevano una decina d'anni, a fine scuole elementari, inizio medie. Devo dire che successivamente il problema principale è stato il metodo di insegnamento della matematica piuttosto che di altre materie. L'impatto è stato un po' traumatico perché proprio la modalità d'insegnamento, ma poi anche tutto l'excursus della materia, è molto differente, non so se questo può contribuire perché evidentemente ciascuna società e cultura sviluppa i propri percorsi didattici, ma devo dire che è stato proprio traumatico passare da un sistema come quello britannico al sistema italiano. Quindi magari se questo vi interessa potrebbe essere un ragionamento, ci dovrebbe essere una maggiore uniformità di curricula su alcuni aspetti. Anche sulle metodologie d'insegnamento. Per il resto è stato tutto abbastanza fluido. A tutt'ora mancano dei vocaboli specifici quando ad esempio mia figlia studia diritto o filosofia, però diciamo che complessivamente non riporta altri problemi, se non una ovvia ricchezza personale.

Jean-Claude Beacco: la questione della cultura educativa nel modo di fare matematica in Inghilterra, in Francia o in Italia è una questione importante perché se si insegna la matematica in inglese, bisogna chiedersi se sono insegnate all'italiana o all'inglese? Che cosa vuol dire insegnare la matematica all'italiano in inglese? Lì c'è un problema di cultura educativa, e cosa vuol dire insegnare matematica in inglese all'inglese in un contesto dove l'esperienza dei ragazzi viene normalmente da un modo di insegnare matematica che è diverso. Quindi questo problema della didattica e delle lingue, nel CLIL, è molto grosso e deve essere affrontato.

Federica Ricci Garotti: mi aggancio a quello che diceva il dottor Viola, poi aggiungo due cose sul Piano in generale. Il discorso dei metodi didattici che Lei ha colto come padre è in realtà il fuoco più importante in senso positivo e negativo nella formazione CLIL. I corsi universitari CLIL continuano a rimanere un buco nero dell'istituzione, nel senso che noi diamo come università un titolo che teoricamente è l'abilitazione ad insegnare CLIL, ma in realtà non c'è ancora dal punto di vista istituzionale, nessun riconoscimento professionale per gli insegnanti CLIL. Questo secondo me è un problema grosso che l'amministrazione prima o poi deve decidersi ad affrontare, non abbiamo un parterre di insegnanti CLIL come previsto dalla legge Gelmini e in particolare dall'art. 14 della 249 che delega all'università la formazione dei docenti CLIL nelle scuole superiori, però non è prevista nessuna forma ufficiale di riconoscimento. Quindi noi abbiamo avuto grandissime difficoltà anche solo a capire cosa mettere nel diplomino che noi gli diamo, che cosa mettiamo, abilitato all'insegnamento CLIL? Mettiamo idoneo all'insegnamento CLIL? Cosa mettiamo, visto che la figura non è riconosciuta?

Gisella Langé: non è che non è riconosciuta, c'è un percorso di formazione definito con i criteri e due modalità, una per quelli che fanno i corsi per 60 crediti e l'altro per quelli che fanno i corsi per 20 crediti. Il titolo che voi rilasciate è il titolo valido a tutti gli effetti per dare al docente la possibilità di insegnare CLIL. Poi il fatto che questo titolo abbia per il momento solo il riconoscimento di un punto è un altro paio di maniche, però voi quello che lasciate al termine del vostro percorso di insegnamento è un titolo valido a tutti gli effetti.

Federica Ricci Garotti: certo che non ci sono dubbi sulla validità del titolo, il problema però è che sappiamo benissimo che se facciamo un bagno di realtà, sappiamo benissimo due cose, la prima cosa è che l'insegnante CLIL oltre a farsi questa formazione lavora molto più di un insegnante. La realtà è che almeno qui in Trentino, io giro molto nelle scuole quindi lo so, avendo la scuola molto bisogno di insegnanti CLIL ed essendo gli insegnanti CLIL, diciamo, che hanno seguito il percorso canonico molto pochi rispetto al territorio, alla fine insegna CLIL, non voglio dire chiunque, ma chi è disponibile a farlo, e questo è un'altra delle conseguenze amministrative del problema del non riconoscimento contrattuale, ma non volevo aprire questo capitolo, volevo solo buttare un sassolino per riallacciarmi a quello che diceva il dottor Viola e cioè, il problema della formazione di questi insegnanti: da una parte c'è il problema della competenza linguistica, ma di questo è inutile parlarne perché sappiamo che gli italiani non brillano in questo aspetto, comunque non voglio affrontare questo, è soprattutto l'aspetto didattico, metodologico, cioè la maggior parte degli insegnanti italiani, quindi anche trentini sono abituati a una lezione disciplinare molto strutturata. Quindi con una grande quantità di tempo-parola lasciata all'insegnante e pochissimo tempo-parola lasciato agli studenti; sono appena tornata dall'Inghilterra l'ho visto, il sistema tedesco lo conosco molto bene, c'è maggiore responsabilità e maggiore coinvolgimento dei ragazzi in modo che in classe hanno modo di interagire molto di più anche nella lingua, quindi c'è un problema di tipo formativo. Però questo è un problema strutturale, il CLIL può mettere la pulce nell'orecchio, nel senso che tutti gli insegnanti che hanno frequentato il corso universitario del CLIL hanno avuto questo shock, perché quando noi gli diciamo si insegna la matematica in inglese

se come si fa in Inghilterra o come si fa in Germania, oppure si cerca di essere meno frontali e strutturati possibile, ovviamente loro sono persone disponibili, perché solo il fatto che si siano resi disponibili a fare questo corso significa che hanno una apertura mentale, però questo è il nodo principale intorno a cui poi si svolge tutto il lavoro di formazione. Questo per dire che la sua percezione è assolutamente giusta e corretta.

Sul Piano voglio dire due cose. Siccome io faccio parte su richiesta dell'IPRASE del tavolo che stenderà un report sulle politiche linguistiche dell'università, devo dire che dal lavoro che stiamo concludendo emerge un quadro interessante. Io stessa mi sono stupita di fronte alla quantità, relativamente alta, di iniziative di insegnamento universitario che vengono svolte in una lingua straniera, peccato che non si possa parlare di plurilinguismo, ma di colonialismo inglese perché queste iniziative vengono svolte tutte in inglese. Allora se un punto critico si può individuare è che mentre il Piano tende chiaramente al plurilinguismo, la realtà dell'università tende chiaramente ad un monocultura straniera che è quella anglosassone. Non ci sono corsi di dottorato, corsi di master, corsi anche nella triennale, nel bachelor o nella specialistica in una lingua diversa dall'inglese quando è lingua straniera, non ce n'è nemmeno uno, non c'è il russo, non c'è il tedesco, per esempio il francese, lo spagnolo non esiste, quindi non ci sono altre lingue. Questo cozza con la richiesta, perché nel Centro Linguistico di Ateneo, il CLA, che offre corsi linguistici a tutti gli studenti trentini, c'è una richiesta invece che va molto verso il plurilinguismo, aumentano le richieste di corsi di russo, di cinese, di francese, di spagnolo, di tedesco, ovviamente l'inglese è sempre la lingua straniera maggioritaria, ma c'è una enorme richiesta da parte di studenti di specializzarsi e andare veramente verso un plurilinguismo. Non dimentichiamoci questa è la generazione Erasmus, quindi è una generazione che sicuramente riconosce l'inglese come lingua veicolare internazionale, ma sa altrettanto bene che non basta, l'inglese lo devi sapere come devi sapere la tua lingua, ma non basta. Questa è una cosa che io trovo contraddittoria all'interno dell'offerta universitaria che non va nella direzione del Piano. Non è vero che la richiesta non c'è, la richiesta c'è, oltretutto per attrarre anche studenti stranieri, che è il grosso problema dell'università, certamente i corsi d'inglese sono importanti, ma io sono sicura che verrebbero molti più studenti dalla Germania, dalla Russia, dall'Est se avessimo anche un'offerta di corsi in altre lingue, perché quelle in inglese le trovano già a casa loro.

Jean-Claude Beacco: bisogna però vedere chi le fa. Questo problema è un problema politico di alto livello, che esiste qua, che esiste in Francia, dove è proibito per legge fare il dottorato in un'altra lingua, anche se certe università lo fanno tranquillamente in inglese. Quindi questa è una questione di politica molto rilevante, perché se una lingua perde la legittimità di essere lingua della conoscenza, allora è in pericolo. Guarda cosa è successo in Svezia dove per esempio hanno dovuto tamponare perché tutto si faceva in inglese e la legittimità dello svedese di poter essere uno spazio d'innovazione per la ricerca e la tecnologia in generale era compromesso. Questo è un problema nazionale, che è di sicuro da mettere in evidenza.

Federica Ricci Garotti: io sono contentissima di questo Piano perché finalmente qualcuno ha avuto il coraggio di mettere l'accento sul fatto che il tedesco sia, dovrebbe essere, un punto di eccellenza in una regione di confine. È da 20 anni, da quando sono qui, che

combatto con l'opinione pubblica trentina sui giornali, che ha un atteggiamento a mio parere molto ambiguo e per me molto incomprensibile nei confronti del tedesco. Se qualche trentino mi illumina io sono contenta perché in 20 anni non ho ancora capito cosa hanno i trentini contro il tedesco.

Mario Zen: io sono trentino della generazione dove nelle scuole si poteva studiare solo tedesco e, solo alla fine dei miei corsi di studi avevano introdotto una classe sperimentale di inglese, una su cinquanta. Diciamo che il motivo di attrito non è linguistico, ma sociale. Riguardo al Centro di ricerca in cui lavoro, noi abbiamo il 40% di stranieri che lavorano da noi, provenienti dai Paesi dell'Est, da Germania, USA, molti asiatici. Chiaramente non sono studenti che escono dalla scuola superiore, ma sono persone che hanno fatto l'università e mediamente il dottorato e la lingua al 100% è inglese per obbligo, non per scelta, gli stessi stranieri, tra di loro parlano inglese. Anche perché storicamente nelle scienze la lingua ufficiale è l'inglese, se devi fare un progetto per la comunità europea devi scriverlo in inglese, c'è veramente un monopolio. Quindi in buona sostanza neanche tra di loro parlano la loro lingua ed è abbastanza ridicolo. Questa è la situazione, purtroppo bisogna scrivere, parlare, esprimersi, fare seminari, parlare tutto in inglese, cosa che non è che mi entusiasmi ma la realtà è questa. La CE esige che i report, le riunioni, tutto sia in inglese. Abbiamo dei corsi anche in tedesco, ma in maniera molto minoritaria. Cinesi, russi, tutti parlano in inglese. La mia esperienza è che con il passare degli anni il livello degli studenti italiani che parlano inglese è migliorato di molto, dieci anni fa arrivavano semianalfabeti, ora c'è stato un ottimo miglioramento. Cosa manca? La specificità della lingua inglese scientifica, a parte che non so nemmeno se definirlo inglese quello che si parla su da noi, è una lingua franca, che se un inglese l'ascoltasse gli verrebbe un po' di fastidio psicologico, ma nella media è un progresso non trascurabile, manca il vocabolario tecnico-scientifico. Gli italiani sono molto migliorati, si vede che la scuola li ha preparati meglio.

Roberto Viola: mi aggancio a questo per parlare del centro di ricerca della Fondazione Mach. Abbiamo avuto rispetto alla fondazione Kessler un percorso evolutivo molto più veloce, nel senso che storicamente la fondazione Kessler ha avuto una forte componente internazionale, mentre io sono arrivato 10 anni fa in quello che era chiamato Istituto agrario di San Michele all'Adige, una struttura abbastanza tradizionale molto focalizzata sul tema territoriale. Quando io arrivai all'Istituto agrario c'era solo un dipendente di origini straniere e quindi la componente internazionale era quasi inesistente. Da allora abbiamo iniziato un percorso evolutivo molto accelerato che ha portato questa componente di origine internazionale a crescere sino alla centinaia di unità tra collaboratori, dottorandi. Abbiamo anche attivato una scuola di dottorato internazionale. Questi ricercatori, arrivati da tutti gli angoli del mondo, hanno creato un grosso subbuglio culturale all'interno dell'istituzione perché la parte amministrativa, a differenza della fondazione Kessler, non è integrata nel centro di ricerca, è una struttura sovraordinata che ha mantenuto un posizionamento culturale tradizionale. Nel mondo della ricerca l'inglese è la lingua franca, nel mondo amministrativo si fa tutto in italiano, tutte le norme, le direttive, le circolari, tutto in italiano. Così abbiamo promosso un fortissimo tentativo di apertura nei confronti dell'amministrazione centrale che gradualmente ha

cominciato ad aprire. Tuttavia permangono difficoltà di integrazione. Sicuramente non aiuta la notevole barriera linguistica, nel senso che nella nostra amministrazione la componente di funzionari che parla inglese è molto limitata, quindi ci sarebbe una difficoltà a produrre documentazione, a rendere fruibili documenti importanti come regolamenti e contratti. Si deve operare la traduzione legale di questi documenti per renderli a prova di bomba. Tuttavia questo rende il processo molto complicato e costoso. Il risultato è che alla fine si danno agli stranieri i documenti in italiano e questo secondo me non va nella direzione giusta. Allo stesso tempo un arricchimento culturale complessivo è evidente, quindi qualcuno sta cominciando ad apprezzare questa spinta verso l'apertura. Ma da dove viene questa spinta? Non è che arriva Viola e dice: si parla l'inglese! Come diceva Mario, se vuoi confrontarti a livello internazionale la lingua che si parla è l'inglese, se vuoi essere connesso devi parlare quella lingua. La nostra non è una spinta ossessiva verso l'esterofilia, è una necessità nell'interesse proprio degli stakeholders, che però in questo momento ancora oppongono resistenza.

Io vorrei parlare di un problema che è stato esposto anche in sede EU nell'ambito del Partenariato Europeo per l'Innovazione (PEI), una nuova iniziativa promossa dalla DG Ricerca in collaborazione con la DG Agricoltura, per cercare di migliorare gli strumenti per l'innovazione in campo agricolo. In passato sono stati i fondi per l'innovazione sono stati veicolati verso l'università e gli enti di ricerca e non hanno generato sufficienti ricadute e spinte innovative. Allora cosa hanno pensato a Bruxelles? Uno strumento nuovo per mettere insieme due mondi e che cerca di puntare alla promozione dell'innovazione a livello di base, delle comunità rurali. Opera tramite la creazione spontanea di gruppi operativi che si costituiscono nei territori, esprimono un bisogno per particolari innovazioni e poi si aggregano in reti a livello europeo. Uno dei problemi principali è che le comunità rurali non parlano le lingue, e quindi hanno una barriera all'innovazione che è dovuta alla propria posizione che è anche di difesa ad oltranza della lingua, del dialetto, delle tradizioni locali, intesa nel senso positivo dal loro punto di vista, però io espongo questa problematica nel senso che l'innovazione è una dinamica globale che adesso ha strumenti molto potenti, chi prima ci arriva, prima ne beneficia. Quindi questa difesa ad oltranza di una lingua che rappresenta una cultura contro il colonialismo, da un punto di vista economico e di accesso all'innovazione diventa una barriera sempre più importante.

Mario Zen: d'altro canto quando l'Europa ti spinge a fare consorzi internazionali, ne fai uno con l'Ungheria, uno con la Grecia, l'Irlanda, che lingua vuoi parlare?

Jean-Claude Beacco: non vorrei aprire il dibattito perché è abbastanza complesso. Prima non è vero in tutte le discipline, se uno fa storia, psicologia, storia dell'arte, il discorso è diverso. L'altro problema è che sappiamo che ci sono tradizioni della scrittura della scienza, del modo di fare scienze che sono culturalmente diversi anche nello stesso ambito scientifico, perché se uno scrive un articolo in inglese deve scrivere un articolo come lo scrivono gli inglesi, perché il comitato di redazione ha le norme che sono quelle della rivista e le norme devono essere rispettate. Quindi il problema che si è posto prima rispetto agli studenti di italiano che forse hanno più capacità di comunicare oralmente, però quando si tratta di scrivere il problema si pone, poniamocelo come un problema di terminologia che è molto al

limite. Ecco se vogliamo il problema è che la diversità epistemologica e culturale nel campo scientifico passa anche attraverso le lingue, bisogna stare attenti a questo che sappiamo che gli anglofoni non leggono niente di bibliografia se non in inglese, e questo per la scienza e la cultura è un pericolo. Che mi vengano a scoprire che c'è in Francia uno che si chiama Bourdieu trent'anni dopo perché c'è stata una traduzione, questo per la vita intellettuale è un problema.

Roberto Viola: volevo aggiungere una cosa sui ragazzi, nel nostro istituto c'è anche un complesso scolastico. Rispetto a quello che dicevo prima, la nuova generazione rurale è ancorata molto all'uso del dialetto, sarebbe fantastico preservare il dialetto che è importantissimo, ma aprire anche ad altro. Vedo da parte dei ragazzi una maggiore apertura rispetto ai genitori. Quindi bisognerebbe insistere su di loro, sui genitori credo che sia una partita un po' persa, ma sui ragazzi vedo una maggiore apertura e si dovrebbe fare uno sforzo, questo Piano sul trilinguismo va esattamente nella direzione giusta.

Stefano Barbieri: l'OCSE è una organizzazione internazionale, lingue ufficiali sono inglese e francese. Noi a Trento ci occupiamo di sviluppo locale, di fatto siamo un po' avulsi dalla tecnicità delle lingue, anche se la tematica può rientrare all'interno del dibattito su le competenze per lo sviluppo economico e sociale dei territori in questo mondo di globalizzazione. Abbiamo un dipartimento di educazione che attiveremo per lavorare su questa tematica che ha delle competenze più specifiche. Quello che possiamo vedere noi come OCSE a Trento e come tecnici dello sviluppo locale è che il Piano Trentino sembra ben articolato, però siamo in una prima fase, nel senso che adesso sembra ci si stia concentrando sulla parte "studenti" che è comunque importante, anche se ci saranno ricadute solo a lungo termine (e.g. in dieci, quindici, vent'anni). Una parte molto importante di qualunque politica multilinguistica è anche quella dedicata al settore pubblico ed a quello economico-produttivo. Questi settori sono molto importanti, e forse ancora più urgenti della parte studentesca, perché hanno degli impatti immediati. In realtà dovrebbe andare tutto in parallelo ed è difficile stabilire delle priorità, anche in base alle risorse a disposizione il Trentino è avanti in tantissimi settori ma dal punto di vista di capacità linguistica il settore pubblico e la società civile è nella media italiana. Questo può essere una criticità perché un funzionario moderno deve confrontarsi con i propri pari, discutere, scambiare opinioni ed esperienze. In ogni caso l'utilizzo delle lingue o la costruzione di una strategia linguistica deve essere al servizio di una strategia più ampia e ben definita (e.g. quale scopo politico, economico, culturale, ecc. ??) .

Federica Ricci Garotti: io non lo vedrei tanto legato alle tradizioni, questa è una cosa abbastanza inesatta. Anch'io quando sono venuta in Trentino pensavo che il tedesco fosse legato alla tradizione, poi mi sono andata a vedere tutti i report economici, in Trentino chi conosce il tedesco oltre all'inglese ha la possibilità di guadagnare il 10% in più di chi conosce soltanto l'inglese, perché la Germania è il primo partner commerciale, perché il 37% di turisti viene dalla Germania. Voglio dire di non vederlo come una cosa legata al passato, questo è l'errore che fanno molti trentini. Lei stesso diceva prima che l'abbiamo sempre studiato, peccato che sia la lingua europea più forte anche numericamente, come numero di parlanti

ed è quarta lingua mondiale per importanza economica. Io credo che ci sia una sorta di fraintendimento che aleggia un po' su tutto il tavolo, cioè quando parliamo di lingua straniera dobbiamo distinguere tra la lingua straniera come lingua franca, non mi importa il livello di purezza linguistica, ma mi importa l'effetto strumentale e questo può essere qualsiasi tipo di lingua pidgin, può anche essere l'italiano, cioè una lingua che non ha una correttezza grammaticale è semplicemente uno strumento, e lo studio della lingua straniera come giustamente il professor Beacco ha sottolineato più volte, è assolutamente legata alla cultura, non tanto a una purezza di tipo grammaticale, sintattica e fonetica, ma ad un aspetto culturale, come si scrivono i testi, che tipo di filosofia, di visione del mondo viene veicolata attraverso le espressioni linguistiche, quindi non è solo un fatto terminologico. Questa distinzione è fondamentale nel Piano perché se parliamo di inglese dobbiamo sempre farla, non a caso esiste a livello scientifico di ricerca un settore di anglisti che si occupa dell'inglese non come inglese british o come inglese americano, ma come inglese lingua franca che ha un syllabus, un programma, un curriculum diverso da chi invece insegna l'inglese english, l'inglese come lingua di cultura in lingua straniera. Allora questa cosa va distinta anche a livello politico-istituzionale, perché se noi diciamo "diffusione dell'inglese per la comunicazione", parliamo di diffusione di un inglese in lingua franca, a mio parere. Io non lo so cosa vogliano fare i politici però sono due cose diverse. Qual è l'obiettivo del Piano? Non è quello di far diventare trilingui tutti i trentini, nel senso che padroneggiano tre lingue come se avessero sempre imparato una lingua da un madrelingua, sono due cose diverse imparare a parlare *come* un native speaker o *con* un native speaker. Sono due obiettivi di tipo diverso, se io voglio imparare la lingua per essere perfettamente riconoscibile come parlante nativo di quella lingua allora certamente ho bisogno di un modello nativo da subito, però se questo è l'obiettivo tagliamo fuori tutta una serie di popolazione, noi compresi che siamo seduti su questo tavolo non abbiamo speranza a meno che non abbiamo avuto una mamma, o lo zio o la nonna che ci parlasse in inglese, tedesco, russo nativo da piccoli. Allora l'obiettivo è quello di riuscire a parlare con i native speaker, è giustissimo, non vedo scandali quando io parlo la lingua straniera, che è una lingua franca perché non è nella mia lingua e neanche la lingua della persona che sta parlando con me, anche se veniamo dallo stesso continente, fa parte anche questo di plurilinguismo, io non sono una classicista pura per cui deve essere tutto perfetto come il native speaker, però questa distinzione di obiettivi deve essere molto presente nel Piano del trilinguismo, specialmente quando parliamo di quale lingua dobbiamo insegnare e per quale scopo. Allora se formiamo i funzionari, probabilmente gli obiettivi sono diversi, ma quando formiamo degli studenti a cui insegniamo matematica in inglese, giustamente a questo punto entra in gioco tutto il discorso anche di cultura in quel Paese, non si tratta semplicemente di farsi capire. Quando mi si dice i tedeschi parlano tutti l'inglese, anche qui dobbiamo distinguere, certo che i tedeschi come gli italiani, sono capaci di andare all'aeroporto a chiedere un panino, ma questa non è una competenza linguistica targata anche come competenza culturale, è una competenza comunicativa spicciola, che può avere un semplicissimo insegnamento di atti linguistici adatti alla comunicazione quotidiana o mirata a quello specifico profilo professionale che la persona esercita, cioè un vigile ha bisogno di saper dire degli atti linguistici tipici della sua professione, è chiaro che se va a vedere un film culturale in inglese non capisce niente perché non fa parte di quelle cose che ha imparato, ma distinguiamo gli obiettivi.

Jean-Claude Beacco: sul Piano c'è un'ombra riguardo al livello C1 richiesto, c'è l'ombra del locutore nativo, quello di madre lingua. Il secondo punto su cui mi interrogo, ma forse faccio scatenare una discussione fra gli esperti, è che io non vedo bene la dimensione culturale di CLIL. Che cos'è fare matematica in inglese per conoscere i Paesi anglosassoni? Si continua a dire che il pregio del CLIL è quello di utilizzare una metodologia adeguata e questo non va discusso, il solo problema è che questa metodologia non è CLIL. Questa è una metodologia d'approccio per competenze che esiste da 30 anni. Quindi dire che il CLIL è un approccio migliore è senza dubbio importante perché rilancia la motivazione ecc., ma il CLIL è come la ruota di scorta, perché l'insegnamento normale non ha ricevuto questo messaggio.

Federica Ricci Garotti: soprattutto far ripensare anche alla didattica tra virgolette normale, ecco perché c'è tutta questa paura.

Gisella Langé: negli altri tavoli è venuto fuori in termini molto chiari che il piano di formazione che viene avviato deve essere giocato sul discorso d'inglese o sul tedesco, perché questa è la scelta delle due lingue, ma soprattutto deve essere giocato anche nei confronti dei docenti che insegnano italiano e soprattutto anche ai docenti di materie che non insegneranno CLIL, perché non hanno la competenza linguistica ecc. ecc. perché c'è proprio un impianto fortissimo d'innovazione metodologica.

Loredana Bettonte: per una volta prendo spunto dai francesi che chiamano questo cambiamento epocale "mondializzazione" e non globalizzazione; investe tutti ed è un processo nel quale dobbiamo assolutamente entrare, senza perdere altro tempo. Non possiamo riflettere se applicare questo progetto o meno, ma dobbiamo ragionare, riflettere sul come realizzarlo al meglio, nel minor tempo possibile.

Ho un figlio di quarant'anni che ha studiato tedesco alla scuola media e, per scelta nostra, ha proseguito al liceo scientifico e non me l'ha mai perdonato: poche conoscenze, nessuna capacità e totale rifiuto, altro che passione! Come lui tanti ragazzi, troppi e la responsabilità non può essere solamente loro.

E' stato accennato al mercato ed ai fabbisogni ed è questo che solitamente facciamo: chiedere al mercato del lavoro che cosa vuole, che cosa cerca e che cosa si aspetta da noi. Le aziende danno, ormai, per assodato che i giovani o i richiedenti lavoro conoscano bene l'inglese, possedendo livelli elevati e noi possiamo anche fingere che sia vero, ma non dura molto! Quando un giovane dichiara la sua preparazione "scolastica" l'imprenditore pensa a "preparazione zero", perché?

Diciamo continuamente ai nostri ragazzi che il tedesco è molto richiesto dalle aziende, non solamente nel territorio trentino, geograficamente vicino alla zona germanofona, ma ovunque in Italia. Le aziende italiane, dal turismo alle aziende vitivinicole, dalle industrie manifatturiere alle imprese artigianali richiedono la lingua tedesca per uso professionale. Analogamente accade da parte delle istituzioni comunitarie: tra le lingue richieste il tedesco primeggia. Non dimentichiamo la lingua francese, prima nella redazione della documentazione comunitaria. Dal punto di vista dell'addestramento neurolinguistico vanno benissimo anche altre lingue, come lo spagnolo, molto amato dai ragazzi, che lo reputano, erroneamente "facile", oppure

altre lingue oggi utili e interessanti, come il russo o il cinese. L'arabo è un po' in calo e avanza il portoghese. Dal punto di vista neuroscientifico "possedere" la lingua tedesca facilita l'apprendimento delle altre lingue.

I Colleghi hanno parlato di traduzione, ambito nel quale lavoriamo per la preparazione professionale dei nostri studenti. Va detto che non basta conoscere la lingua; non si traducono le "parole", ma i pensieri". Cerchiamo di approfondire la preparazione dei nostri studenti trasmettendo anche ulteriori competenze, trasversali, attraverso lo studio della "traduzione automatica", grazie ad una collaborazione con FBK, oppure la "traduzione assistita" o la "resocontazione" attraverso l'uso di software per il riconoscimento della voce. Oggi dobbiamo formare professionisti seri con elevati livelli di competenze. I Colleghi hanno parlato anche di obiettivi. Ebbene il primo nostro obiettivo didattico è la perfetta conoscenza della lingua italiana. I ragazzi non sanno "usare" la lingua, non sanno trasformare un file audio in un testo scritto, non sanno la differenza tra una sintesi ed un sommario; non parliamo, poi, di redigere un comunicato stampa. Secondo me tutti i docenti, delle materie non linguistiche, fin dalla scuola primaria, devono essere anche dei linguisti, ovvero devono "curare" la lingua italiana, iniziando con lo spiegare la loro materia in modo via via sempre più forbito, più ricco di vocaboli, di sinonimi e di varietà linguistica. Questo ragionamento vale anche per la matematica, per fare un esempio. Il docente deve, poi, pretendere una restituzione che venga valutata, non solamente per gli errori nella specifica disciplina, ma deve controllare anche la lingua italiana. E' necessario modificare la metodologia e i materiali didattici che dovranno tenere conto di questi obiettivi, coerenti e continuativi anche in senso verticale nei curricoli scolastici. Il docente di storia potrebbe "raccontare" e "spiegare" la storia senza aprire il libro, che sarà usato a casa per la rielaborazione degli apprendimenti.

Il docente di italiano, sarà il "curatore" della quinta e della sesta abilità, ovvero la cultura e la comunicazione. Dovrebbe essere il filo conduttore di tutti i docenti non di lingue straniere. Quando, poi, trattano la letteratura, potrebbe essere "in combinazione" con i docenti di lingua, per "ottimizzare" l'elaborazione delle informazioni da parte degli apprendenti.

Il grande rischio del piano provinciale è quello di costruire un grande palazzo sulle sabbie mobili. Questo non viene detto, ma è un grande rischio: un meraviglioso palazzo, con un attico ancor più bello, ovvero il CLIL che si sgretola nella palude.

Secondo me il territorio trentino deve essere diviso, virtualmente, ma anche concretamente dal punto di vista pedagogico, in tre aree di destinatari: la filiera in cui applicare il nuovo progetto: "da zero a ..." ovvero per sempre, nella logica della formazione per tutto l'arco della vita (L.L.L.). Qui non è consentito fare errori e qui sta la lungimiranza del futuro. La seconda area è quella intermedia, i nostri studenti, i trentenni, i giovani professionisti: una fascia da "sistematizzare" in termine di apprendimenti linguistici. Molti sono già bravi, altri meno. Infine la filiera degli "over" che non possiamo dimenticare: persone, cittadini trentini, che perché hanno perso il lavoro o lo vogliono cambiare oppure per motivi personali, di soddisfazione e di crescita hanno bisogno di un nuovo percorso di apprendimento linguistico.

È chiarissimo che tutta la "squadra" deve essere coinvolta, dai genitori ai docenti, alle istituzioni che devono creare gli strumenti per realizzare il progetto. Certamente i genitori vanno informati, tranquillizzati e non strumentalizzati: I docenti hanno un ruolo fondamentale: le loro competenze consentiranno di vincere la sfida; la loro passione e un po' di entusiasmo

daranno la forza e la carica. Dovranno mettere in campo nuovi metodi, strategie; dovranno “pensare” ai loro allievi, comprenderne le tipologie di apprendente (visivo, auditivo o cinestesico per esempio) e quindi servirsene per ottimizzare queste straordinarie risorse umane.

Gli insegnanti hanno in mano la possibilità di realizzare una grande svolta nel nostro territorio che potrà essere innovativo e competitivo e non arretrato. L'insegnante ideale è colui che trasmette la passione per la sua disciplina e che viene ricordato per questo.

Se le competenze “plurilinguistiche” vengono realizzate ed i docenti raggiungessero un'adeguata preparazione il CLIL non sarebbe un problema e non costituirebbe un passaggio difficoltoso, poiché andrebbe a realizzarsi ed a costruirsi in un palazzo con fondamenta e basi solide e sicure.

Federica Ricci Garotti: volevo agganciarvi con questa cosa per una proposta concreta. Secondo me ci sono due urgenze legate al Piano Trilinguismo che si potrebbero proporre. La prima è a proposito dell'apprendimento precoce, non è precocissimo perché parliamo di scuole elementari, però siamo ancora in un target molto ricettivo dal punto di vista linguistico. Allora in Trentino esiste la famosa legge Salvaterra che ha introdotto due lingue straniere nella scuola elementare, mantenendo 1500 ore di lingua straniera. Non è mai stata fatta una valutazione di questo cambiamento forte. Noi abbiamo, perché all'epoca mi ricordo che lo feci io insieme ad altri, i risultati dei bambini delle scuole elementari quando studiavano una sola lingua straniera, e quindi avevano per una lingua straniera il numero di ore di esposizione che adesso hanno per due. Li abbiamo tutti di tutte le classi, alla fine della quinta fu fatto un test generalizzato per tutti i bambini trentini, che avevano fatto 5 anni di inglese o 5 anni di tedesco alla scuola elementare. Ci sono state pubblicazioni, se volete ho sia il test e sia le pubblicazioni, non è mai stata fatta una rilevazione per vedere gli effetti della doppia lingua straniera nella scuola elementare. Se vuoi fare un'innovazione devi anche vedere quali esiti dà. Quindi questa, secondo me, è una proposta. L'altra cosa che sta uscendo da questo tavolo, io scrissi un articolo che si chiamava proprio “perché così poche competenze in tedesco dopo tanti anni di studio”, c'è il problema della resa della lingua straniera, qui bisogna continuare a monitorare gli insegnanti anche perché sappiamo che la spinta è fortissima.

Loredana Bettonte: monitorare è un verbo fantastico che viene un po' dopo. Il reclutamento viene un po' prima.

Federica Ricci Garotti: se il comitato di valutazione non tiene sotto controllo continuamente le competenze linguistiche degli studenti che escono dalle scuole superiori, noi non ce la possiamo giocare questa partita, perché ognuno fa quello che vuole. Io ogni anno alle mie matricole che si iscrivono a lingue faccio fare, io insegnando tedesco, germanistica, faccio fare un questionario in cui chiedo da quanti anni studi tedesco, e poi alla fine metto che percezione hai dei tuoi bisogni? Allora sia che abbiano fatto tedesco per due anni, sia che l'abbiano fatto per 13 anni, quello che non sanno fare è sempre parlare e ascoltare, se io deduco da ricercatrice, perché non penso che siano tutti stupidi, perché probabilmente in 13 anni hanno soltanto scritto, letto e scritto, perché? Perché tenere una classe seduta a scrivere è meglio, è più comodo che farli parlare, perché fanno confusione, perché si tirano

i banchi, perché io non sono capace di organizzare le interazioni, allora li metto tutti lì a copiare dalla lavagna delle cose.

Noi interveniamo nei corsi di formazione, ma non sappiamo che ricaduta hanno. Il comitato di valutazione deve essere attivo sulla misurazione delle competenze.

Loredana Bettonte: il professore prima ha parlato di ipotetica ombra sul Piano, io esprimo una grande inquietudine. Io sono molta inquieta quando anche l'azienda ti chiede "Vorrei fare il corso d'inglese, ma mi date un madrelingua vero?" Prima di tutto deve essere un docente di madrelingua, perché noi non siamo 64 milioni di professori di italiano solo perché siamo italiani. Agli effetti didattici fanno dei danni irreversibili. Si è partiti ritenendo che lavorassero al fianco del docente italiano che curava la struttura della lingua e il "lettore" avrebbe dovuto curare la "comunicazione/conversazione. Al contrario ognuno andava e va per conto suo. Il lettore "chiacchiera", senza prepararsi. Questa non è didattica, è sprecare risorse senza trasmettere conoscenze, capacità e oggi più che mai, competenze. Oggi viviamo la "rivoluzione della comunicazione" e dobbiamo essere al passo con i tempi.

Luciano Covi: grazie.

TAVOLO 10

Associazioni di categoria

Trento 20.05.2015 dalle 8.30 alle 11.00

Alberto Olivo	Camera di Commercio Trento – Responsabile Servizio Legale
Barbara Battistello	Coldiretti – Responsabile Regionale “Campagna Amica”
Ivana Nave	Coldiretti – Collaboratrice dott.ssa Battistello
Rossana Roner	Confesercenti – Responsabile formazione
Egidio Formilan	Federazione Trentina Cooperative – Staff di direzione
Romano Stanchina	Servizio Turismo PAT – Responsabile
Davide Cardella	Associazione Albergatori – Vice Direttore
Maria Cristina Poletto	Confindustria – Rappresentante
Gianfranco Betta	Servizio Turismo PAT

Jean-Claude Beacco: buongiorno, vi ringrazio per essere presenti qui oggi in questo tavolo, io lo chiamo tavolo d’ascolto. È molto importante per noi, perché sappiamo che le lingue hanno come scopo nella scuola di servire lo sviluppo individuale e fare crescere i ragazzi, però fanno anche parte del capitale professionale. Da 20 anni in poi le lingue sono uno strumento per l’azione, e d’altronde gli scambi commerciali sono sempre stati scambi linguistici, perché come dice un rapporto della Commissione, le lingue sono sempre servite a fare i nostri affari, il famoso rapporto Davignon sull’importanza delle lingue negli scambi economici. Poi c’era anche un rapporto dell’OCSE su questo argomento che fa vedere che se le imprese, o i soggetti economici non hanno risorse linguistiche perdono l’offerta del mercato. Quindi in questo senso noi vorremo qua sapere come vedete questo Piano, quali sono i bisogni dell’economia della Provincia in questo campo, come considerate gli alunni che voi ricevete sia per tirocinio e sia per come membri delle vostre aziende, e se vi sembra che il Piano in un modo o l’altro vada in una buona direzione rispetto alle vostre aspettative. Questo confronto è importante perché i genitori fanno scelte con l’idea che le lingue servano per la professione, poi tutti scelgono l’inglese perché dicono che l’inglese è la lingua che servirà di più alla professione. Questa è una verità media, forse in questo contesto non è così immagino, se ho capito bene il partner economico della Provincia, il numero uno, è la Germania e il numero due è la Francia. Quindi questo rapporto fra l’idea dell’utilità professionale della lingua, quello che c’è nel contesto specifico che molta gente non capisce o non vuol capire, è forse un elemento di dibattito estremamente interessante.

Maria Cristina Poletto: sono Maria Cristina Poletto, responsabile Education di Confindustria Trento. Grazie per questo invito e anche grazie per tutto quello che state facendo, perché effettivamente la nostra, come credo tutte le altre categorie economiche, da molto tempo sta insistendo sulla centralità e la strategicità dell'apprendimento di altre lingue straniere oltre all'inglese. Riteniamo infatti che lo studio di altre lingue sia una sicura opportunità di crescita culturale ed occasione di sviluppo dell'individuo, ma anche un elemento abilitante rispetto a quello che è il set di competenze, che oggi un giovane deve possedere per entrare con maggiori chance nel mondo del lavoro. I contesti lavorativi non necessitano peraltro del possesso di queste competenze, indistintamente per tutte le posizioni lavorative. Laddove richieste, è tuttavia fondamentale che siano di livello almeno di "Utente autonomo" (Quadro europeo di riferimento per le lingue). Spesso la conoscenza riscontrata è invece ad un livello scolastico medio, medio-basso, nonostante i moltissimi anni di fruizione dell'insegnamento della lingua straniera. Tale evidenza è spesso segnalata in esito a selezioni di personale, per il quale è richiesto esplicitamente il possesso di una buona conoscenza di una o più lingue straniere. Frequentemente i candidati indicano livelli di conoscenza secondo un'autovalutazione non supportata da evidenze certificative, con sopravvalutazione rispetto a quanto poi non si riscontri negli effetti della pratica, soprattutto nei casi in cui si debba contestualizzare l'utilizzo della lingua in un ambiente con microlinguaggi molto particolari ed in abbinamento ad altre competenze come quelle relazionali. Un esempio concreto è rappresentato dalla capacità di gestire conversazioni telefoniche. Può non sembrare un'applicazione complessa, ma essa è tale anche nella stessa propria lingua madre. Per un'azienda è d'altra parte indispensabile che il collaboratore sia in grado di dialogare con un cliente o fornitore, attraverso un telefono e nelle varie forme di comunicazione oggi disponibili. Sappiamo che da alcuni recenti anni scolastici, in alcune scuole si sta sviluppando l'insegnamento delle lingue anche con metodologie legate al CLIL. Confindustria Trento intrattiene forti e costruttivi rapporti con moltissimi Istituti scolastici, dei quali conosciamo l'impegno nei processi di riforma e innovazione che il sistema sta proponendo. Tuttavia, non è ancora noto e quindi chiaro quale sia il puntuale disegno complessivo in materia di insegnamento delle lingue nella nostra Provincia. L'auspicio è che si miri a migliorare le competenze linguistiche senza impoverire le conoscenze delle singole discipline. Il profilo e la competenza degli insegnanti coinvolti saranno dirimenti. In sintesi affermerei comunque che non possiamo che salutare con grande apprezzamento la scelta di focalizzare il tema lingue nel sistema della istruzione e della formazione. Da parte nostra c'è sicuramente la volontà di metterci a disposizione con le nostre imprese, per essere luoghi formativi, dove si possa compiere un esercizio contestualizzato della lingua, per poterla curare all'utilizzo professionale. Del resto, le iniziative messe in campo da più tempo dalla nostra Associazione, volte a promuovere e diffondere la cultura d'impresa tra i giovani, riguardano l'orientamento e il placement degli studenti, l'organizzazione di tirocini e praticantati, il miglioramento dei programmi scolastici e dei piani di studio universitari e di alta formazione professionale, per dare risposte coerenti ai fabbisogni professionali dei processi produttivi anche attraverso Progetti speciali come il "TU SEI" con recente rinnovo del Protocollo d'intesa con la Provincia Autonoma di Trento, il Progetto GIOVANI INDUSTRIOSI con apprendistato, lavoro estivo, nuova imprenditorialità, il Progetto "L'impresa a scuola del gruppo giovani imprenditori" e altri. In molte occasioni

abbiamo avuto modo di richiamare l'attenzione anche sull'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere e sulla necessità che lo stesso includa fasi di effettiva immersione, per compensare la mancanza di occasioni di effettiva pratica, seppure oggi i ragazzi siano più propensi ad esempio a sentire musica o vedere film in lingua originale direttamente sul web. Le scuole dovrebbero quindi essere supportate per programmare periodi di permanenza all'estero degli studenti o creare set formativi ove diventi naturale conversare nelle diverse lingue studiate.

Jean-Claude Beacco: le imprese possono aiutare a fare queste immersioni nel tirocinio per esempio?

Maria Cristina Poletto: ho visto dei casi importanti in questo senso. Allo stato, tuttavia, prudentemente non mi sentirei di dire che ciò possa essere assicurato in modo sistematico, per ogni accesso richiesto. Le aziende oggi sono un set formativo che sta diventando indispensabile rispetto a tutta la revisione dell'impianto del sistema scolastico-educativo-formativo, in ottica di alternanza scuola-lavoro. Nel corso degli anni sono sicuramente aumentate le realtà che sono considerabili già dei set formativi strutturati e attrezzati, ma l'improvvisa recente richiesta massiva di ospitalità di tirocini, di alternanze, di visite, potrebbe generare criticità organizzative. Le scuole, d'altra parte, anche attraverso il dialogo con le diverse categorie economiche, troveranno il modo di programmare le fasi di alternanza ponendo attenzione a che si possano associare negli obiettivi delle stesse, l'acquisizione di diverse competenze complementari e integrate, tra le quali un posto di rilievo potrà essere, ove possibile l'utilizzo della lingua straniera.

Egidio Formilan: riassumo brevemente quello che come Federazione Trentina della Cooperazione promuoviamo da tanti anni nelle scuole trentine. Si tratta di un'intensa e articolata proposta di attività di educazione cooperativa, concepite in stile di apprendimento partecipativo e che puntano sostanzialmente a far fare esperienza concreta ad alunni e studenti, a cominciare da progetti in continuità tra scuole materne e scuole primarie fino all'uscita dal ciclo delle scuole secondarie di secondo grado e del sistema di Istruzione e Formazione professionale, di cosa significhi cooperare. Abbiamo messo a punto negli anni una metodologia, costruita anche in collaborazione con l'IPRASE e con alcuni insegnanti, incentrata sulla costituzione e gestione di Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) e che poggia su specifici risultati di apprendimento riferiti a rubriche di competenze cooperative. Queste attività di educazione cooperativa scolastica le promuoviamo nell'ambito di un protocollo d'intesa che la Federazione Trentina della Cooperazione ha stipulato con la Provincia Autonoma di Trento stante in particolare il riconoscimento attribuito alla metodologia ACS come proposta efficace per sviluppare competenze chiave europee, soprattutto in termini di cittadinanza e imprenditorialità. Abbiamo messo a punto una serie di strumenti in logica di *tool*, che mettiamo a disposizione degli studenti e dei loro insegnanti e curiamo la formazione dei docenti sull'utilizzo di questa metodologia. Abbiamo inoltre curato in modo particolare il rapporto tra mondo della scuola e imprese cooperative nell'ambito di cluster tematici, con il progetto "Cooperazione, Scuola, Lavoro". Il progetto è a supporto degli obiettivi di alternanza scuo-

la-lavoro della Scuola Trentina, e mette a disposizione degli Istituti di istruzione con i quali abbiamo stipulato dei protocolli di collaborazione appositi, un sistema metodologicamente testato di tirocini di qualità, compendiato da strumenti per la validazione delle competenze cooperative esercitate in ambiente non formale. Concordo sull'importanza della promozione dello studio delle lingue straniere in maniera diffusa a tutti i livelli della scuola trentina. In tal senso, nell'ambito delle iniziative di educazione cooperativa scolastica che promuoviamo, stiamo già cercando di proporre parte degli strumenti che utilizziamo o parte di contesti di realtà in cui gli studenti fanno esperienza di ACS, in lingua straniera. Proprio ieri abbiamo fatto una riunione con un gruppo di insegnanti e stiamo cercando di capire come realizzare questo desiderata in modo diffuso, tenendo conto che ci sono aziende cooperative che già lo fanno e che ci sono state ACS che di loro iniziativa hanno già elaborato i loro prodotti finali in lingua straniera. Siamo pertanto a disposizione per collaborare, per quanto ci compete, alla miglior riuscita di questo importante progetto di promozione diffusa dello studio delle lingue straniere nelle nostre Scuole.

Rossana Roner: spesso veniamo chiamati per i tirocini, ma ci manca tutta la parte che è svolta a scuola, quindi benissimo queste iniziative sulla lingua, ma è bene anche questo tavolo per riuscire in qualche modo a confrontarsi. Il mio Presidente non può venire ma mi dice di continuare su questa strada, ma perché solo l'inglese e il tedesco? Perché noi siamo rappresentanti delle microimprese e abbiamo veramente tutte le lingue, come tutte le lingue ci sono nelle scuole. L'altro aspetto è, va bene il CLIL, non entriamo nel merito, però spesso vediamo che c'è questa dicotomia tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, allora perché non possiamo anche utilizzare come lingua straniera, una testimonianza reale del mondo lavorativo, oltre a far vedere filmati ecc., noi vogliamo che si parli anche di imprenditoria all'interno della scuola, e desideriamo, questa potrebbe essere una opportunità, far sentire una intervista di un'imprenditrice in lingua, insomma aggiungiamo "nuovi strumenti", va benissimo la geografia, la storia, è giusto che la scuola abbia il suo percorso, ma che ci sia qualche volta anche qualche pillola del mondo imprenditoriale, e questo potrebbe essere una magnifica occasione di proporre invece del solito dialogo sull'ordinare al bar, anche qualcosa di diverso. Per quanto riguarda la questione delle aziende per ospitare i ragazzi all'estero, io so che in passato c'era in quasi tutte le scuole questa opportunità tra scuole di ospitare i ragazzi e gli scambi, ed era fantastico, perché non occorre che i ragazzi in prima superiore vadano nell'azienda, ad annusare come funziona all'estero, perché già hanno il problema della lingua, noi vogliamo che la imparino bene. Va benissimo che in prima superiore vadano in famiglia, poi gli anni successivi potranno iniziare ad entrare in azienda fondamentale che imparino la lingua a 360°, ma che si abituino a essere in un contesto che non è solo quello dei dieci giorni che magari i genitori riescono a proporgli di andare all'estero, ma che ci sia uno scambio reale con il mondo che vogliono conoscere. Grazie per questo invito.

Mario Dutto: grazie a voi. Due punti. Sul primo siamo anche noi siamo sempre più consapevoli, ci si è posta la questione e come IPRASE stiamo cercando di affrontarla. Si può essere bravi studenti in matematica e scienze, ma non è detto che si sia poi imprenditivi nella vita, e allora per un sistema come quello del Trentino che raggiunge direi buoni livelli di

competenze in queste discipline, diventare poi produttori di cittadini attivi è ancora un'altra cosa. Sul fronte delle esperienze degli studenti c'è una parte consistente del finanziamento del Piano per la mobilità degli studenti, noi siamo convinti che l'immersione anche nella vita familiare semplice ha un peso, una incidenza decisamente superiore a tanti altri interventi, non escludiamo gli altri, però è una forma di integrazione essenziale oggi.

Barbara Battistello: io sono Barbara Battistello, rappresentante dell'associazione di categoria Coldiretti Federazione Trentino Alto Adige.

Convengo con Poletto: bisogna fare meno e fare bene. Per quanto riguarda gli imprenditori e i lavoratori nel settore agricolo il livello delle conoscenze la capacità e le competenze linguistiche acquisite attraverso la scuola, si possono suddividere in fasce di età : tra i 20 e i 30 anni sufficiente, dai 40 anni in il livello scende in qualche caso insufficiente. Quindi non sarebbe male pensare anche agli adulti.

Nel mio sviluppo professionale ho fatto parte anche del mondo della formazione, presso la Fondazione Edmund Mach, quindi programmi di questo genere, volti allo sviluppo, alla conoscenza, alla capacità, ma soprattutto all'aprire le menti e ad un approccio di ragionamento diverso all'interno di programmi sviluppati all'estero. Anche se i frutti di questo lavoro, grazie alla passione di alcuni insegnanti, penso fortemente che in assoluto manca la condivisione all'interno di un consiglio di classe, e di un consiglio d'istituto che approfondisca il tema e lo valorizzi. Nel corso IPAA, che adesso non esiste più, il 50-60% degli studenti sono andati a lavorare all'estero e sono andati a fare esperienze all'estero subito dopo la scuola, questo perché? Perché comunque c'era un'unitarietà nel consiglio di classe, c'era uno stimolo. Ritengo che la cosa importante sia la condivisione tra noi adulti che aiutiamo i ragazzi, che li portiamo avanti e che facciamo loro affrontare un ragionamento diverso nell'approccio alla internazionalizzazione. Io ho vissuto all'estero fino a nove anni fa, quindi sono apertissima sotto questo punto di vista e trovo che la mente di ciascuno di noi può essere e modellata e soprattutto sviluppata. Io ho iniziato tardi a girare, ma nonostante questo ho imparato più lingue, ho imparato ad approcciare il mio lavoro in maniera diversa, confrontandomi con persone che hanno avuto una formazione, un percorso completamente diverso dal mio e trovo che insieme possiamo fare tantissimo, ma soprattutto bisogna assolutamente lavorare sul rendere più condivisibile il lavoro anche con l'insegnante di ginnastica o con quello di informatica, perché quello fa la differenza.

Jean-Claude Beacco: io avrei una domanda per tutti, nelle vostre imprese ci sono dispositivi per analizzare i bisogni linguistici delle singole entità? Cioè a livello di risorse umane o anche a livello associativo c'è un osservatorio, un dispositivo che possa anticipare un po' le necessità future?

Davide Cardella: il nostro settore penso che sia quello più internazionalizzato di tutti perché buona parte della nostra clientela proviene dall'estero, quindi penso che sia evidente come, sia dal lato imprenditoriale, sia dal lato dipendenti, la necessità della padronanza di più lingue straniere sia scontata ed evidente. Non abbiamo dati in merito alle esigenze e ai livelli, abbiamo delle sensazioni, delle indicazioni, dei dati li abbiamo perché per esempio io

sono nel Consiglio di corso dell'alta formazione professionale di Roncigno dove viene fatto il corso per assistente di direzione e noto che il livello linguistico di ingresso dei ragazzi che tendenzialmente arrivano anche da scuole professionali, comunque da istituti secondari della nostra Provincia, soprattutto per quanto riguarda il tedesco, è molto basso. Hanno dovuto fare dei moduli di allineamento delle competenze prima di partire. Sull'inglese invece la situazione era un po' migliore, anche magari per le motivazioni che si dicevano prima, perché tra videogiochi, canzoni, fiction che vengono trasmesse in streaming, vedono prima la versione americana, questo aiuta un po'. Poi sicuramente il fatto di fare lo stage all'estero, con il primo stage si svegliano velocemente, ma questa è una cosa che ho vissuto anche io in prima persona, tanti anni fa ho fatto l'Erasmus in Inghilterra pur venendo da 5 anni di inglese dal liceo scientifico, mi sono accorto che il mio livello era veramente bassissimo, però ho anche notato che nel giro di tre mesi, è migliorato molto, perché frequentavo lezioni di diritto in inglese, all'inizio ascoltavo e basta, dopo ascoltavo e prendevo appunti in italiano, e dopo due mesi ascoltavo e prendevo appunti direttamente in inglese. Quindi diciamo che nei tre mesi si diventa operativi. Altra cosa, siccome l'Erasmus poi permette di confrontarti con studenti che provengono dal resto dell'Europa, gli altri erano messi un po' meglio, soprattutto i tedeschi, ma anche gli spagnoli, i francesi no, avevano problemi quanto noi se non di più. Quindi per dire, sono importanti esperienze di vita e comunque esperienze proprio culturali; prima si parlava del fatto che è un passaggio culturale il trilinguismo o il plurilinguismo e secondo me non so se fa parte dei compiti di questo tavolo o se possono essere date delle indicazioni, però va fatta anche una informazione forte alla cittadinanza su qual è il contesto entro cui ci muoviamo. Vi riporto una esperienza personale, ho una amica che è una insegnante di inglese e si trova a litigare con gli altri insegnanti, perché stanno aizzando i genitori a fare la raccolta firme, sono gli stessi genitori che poi durante l'estate mandano i figli a fare per due settimane il corso d'inglese in Inghilterra, è incoerenza.

Maria Cristina Poletto: è probabile che vi siano resistenze in merito alla scelta imposta delle due lingue (tedesco e inglese). Non so se ci siano dati analizzabili, ma i bambini trentini per la gran parte incominciano a studiare il tedesco dalla scuola materna e dalla scuola elementare. Spesso poi proseguono nella scuola media, progressivamente meno alle superiori. È tuttavia evidente che in Trentino il tedesco non è conosciuto ai livelli richiesti dal mondo del lavoro. Le nostre aziende da tempo lamentano, che essendo la Germania un nostro grande partner commerciale, sarebbe indispensabile curare l'apprendimento appunto del tedesco.

Davide Cardella: a proposito di dati sul tedesco recentemente abbiamo avuto un incontro promosso da Trentino Marketing, ma anche una delegazione che è andata a Monaco per incontrare il DAV summit per vedere qual è la percezione del pubblico tedesco verso la nostra offerta turistica, per quanto riguarda la montagna, i rifugi: praticamente loro dicono che l'offerta è confrontabile tra il Trentino e Alto Adige, però vanno in Alto Adige perché parlano tedesco. Chiudo con le ultime due considerazioni. Secondo me c'è la necessità di migliorare il livello di partenza in generale e poi aumentare le occasioni di apprendimento permanente anche per chi non è più a scuola, per gli adulti, per gli imprenditori, con occasioni di immersione, perché per esperienza personale l'inglese l'ho imparato tanto tempo fa e poi l'ho

praticato sempre meno, e mi sono ritrovato a parlare al telefono in inglese e ho avuto serie difficoltà, ed ero arrivato a un buon livello. Quindi per quanto riguarda il settore turistico questo Piano non può che sfondare una porta aperta.

Maria Cristina Poletto: per l'implementazione di un contesto plurilingue, forse ci possono aiutare i nuovi trentini. Ormai le classi sono composte con ragazzi che arrivano da ogni parte del mondo. Di ciò sono consapevoli le aziende che esportano in quei paesi e non solo, che spesso chiedono di valutare ragazzi che vengono da paesi dell'Est, supponendo che già conoscano anche il tedesco o lo imparino più facilmente degli italiani. Ad esempio polacchi, moldavi, persino i rumeni che hanno una lingua neolatina conoscono più lingue di quante ne conosciamo noi. Non sappiamo quanti e a quali livelli, perché forse si generalizza e sono solo alcuni, come coloro che si sono molto mossi nel mondo per ragioni di emigrazione. Tuttavia, grazie alle testimonianze che come Confindustria Trento siamo invitati a fare nelle scuole, nell'ambito di programmi di orientamento, constatiamo che in molte classi ci sono ragazzi che conoscono già due o tre lingue. E' frequente per i ragazzi che vengono dal Maghreb parlare il francese molto bene oltre che l'arabo e l'italiano. In tale nuovo contesto scolastico, anche i nostri studenti, in una sorta di competizione positiva, crescono sul piano della consapevolezza dell'importanza di conoscere le lingue. Ciò accade quanto più la scuola ed i docenti facilitano la percezione di valore legato a tale competenza.

Gisella Langè: io avrei un'altra domanda per voi che siete nell'ambito degli hotel, Lei ha parlato di bisogno linguistico per il tedesco primario, quindi la necessità di continuare a potenziare l'insegnamento del tedesco. Ci sono anche delle altre lingue emergenti?

Davide Cardella: basta vedere le presenze, russi, polacchi e cecoslovacchi.

Gianfranco Betta: volevo dire qualcosa a questo proposito, nel senso che noi adesso in questo tavolo interloquiamo con le esigenze dell'impresa, nella consapevolezza che le lingue permettono di costruire relazioni anche per fare affari. So che avete fatto anche altri tavoli, ma credo che bisognerebbe fare un passo indietro e quindi partire dall'inizio. Gli esempi che sono stati portati, ad esempio i ragazzi che vengono dal Maghreb e parlano molto bene il francese è perché il sistema scolastico fino dalla primaria ha approcciato l'insegnamento delle lingue in un certo modo. Quindi se mi permettete spezzerei proprio una lancia sulla *capacità linguistica come competenza individuale* prima ancora che come esigenza funzionale al mercato del lavoro e alle esigenze delle imprese. Una competenza che non si acquisisce facilmente. A mio parere l'elemento di principale criticità lo ravviso a livello di docenti. Quindi: *quali docenti e come vengono selezionati*. E' evidente che veicolare una lingua, qualsiasi lingua con metodologie attive è profondamente diverso da un approccio tutto fondato sulla grammatica, e penso in proposito alla mia esperienza del tedesco al liceo classico, per cui fare greco o latino e fare tedesco si utilizzava lo stesso approccio. Distinguerai quello che è scuola primaria, e quello che sono le scuole superiori e le esigenze anche professionalizzanti. Io credo che tutto serva, ma mi domando se abbiamo la possibilità in termini di risorse di gestire efficacemente questa scelta del trilinguismo. Te-

desco e inglese vanno benissimo. Poi magari è evidente che ci sono altre esigenze (il russo, il cinese, il polacco ecc. ecc.), però se l'obiettivo è di rendere possibile ad un ragazzo che esce dalle superiori, a prescindere dal microlinguaggio, perché poi quello si può anche rafforzare e conseguire in un momento successivo, che abbia conseguito una autonomia reale per reggere una relazione credo che sia fondamentale non disperdere troppe energie. È evidente che la cosa funziona se oltre alla qualità degli insegnanti e alla loro capacità di insegnamento, c'è abbinato anche un discorso di scambi, ma la chiave di volta è se i docenti sono preparati. È fondamentale, ripeto, il discorso della selezione e formazione dei docenti, perché altrimenti partiamo con un gigante dai piedi d'argilla, cioè ci poniamo degli obiettivi ambiziosi, ma non riusciamo a raggiungerli se non intervengano le famiglie per mandare i figli all'estero, sopperendo ad una carenza che è di sistema. L'accordo Degasperi Gruber è del del '46, abbiamo l'Euregio, però mediamente, e mi riferisco a studenti e residenti, non abbiamo una capacità di gestire una relazione con la lingua tedesca.

Maria Cristina Poletto: ho colto una domanda del professore Beacco riguardo all'eventuale presenza di una raccolta sistematica di fabbisogni da parte dell'associazione di categoria. Noi abbiamo avuto l'opportunità di fare questo. La mia organizzazione (Confindustria Trento), in particolare, è anche in grado di valutare gli elementi informativi forniti dalla propria società di servizi che propone percorsi di formazione continua e dalla Articolazione territoriale del Fondo interprofessionale per la formazione dei lavoratori Fondimpresa. Nell'ultimo quinquennio è andato via via potenziandosi il settore dell'internazionalizzazione/export in molte delle imprese che sono associate al comparto industriale. In coerente corrispondenza, negli ultimi tre anni abbiamo rilevato i bisogni e in questo momento stiamo svolgendo tutta una serie di attività formative finalizzate e strutturate per dare ad essi una congrua risposta. Abbiamo tra l'altro riscontrato che il tedesco e l'inglese hanno e continuano ad avere richiesta molto sostenuta. Ciò anche in relazione all'evidenza di una diffusa presenza di livelli bassi di effettiva conoscenza delle lingue. Sono pochissimi gli "advanced" e in genere scelgono modalità diverse da quelle corsuali standard, per potenziare ulteriormente le proprie competenze linguistiche. Tra i lavoratori, inclusi i giovani neo-assunti, diplomati o laureati, la maggiore concentrazione si riscontra sui livelli A2 e B1.

Jean-Claude Beacco: bisogna anche vedere come vanno interpretati questi B1, chi fa i test ecc., i livelli del quadro sono utilizzati in modo strano, perché un C1 nel quadro è una competenza di uno specialista in lingua, C1 è disegnato per traduttori, interpreti e professori di lingue, questo è C1. Allora se uno pensa che il livello giusto è C2 questo è sognare, d'altronde né C1 né C2 si possono insegnare nella scuola, perché per esempio un descrittore della competenza il C1 dice che a livello C1 l'utente ha le capacità di distinguere gli accenti regionali. Questo è il modo in cui viene caratterizzato in questo momento dell'apprendimento. Quindi un vero B2 è già una cosa molto importante, non bisogna pensare che il vero livello utile è C2, non è la prospettiva del quadro. C'è anche questo elemento. La nozione di livello è una calamita, perché nessuno ha un livello, tutti i locutori hanno delle competenze diverse a seconda delle occasioni e dei modi di utilizzare la lingua, quindi voi chiedete un B2

per la interazione orale, per la fluidità, non chiedete un B2 in scrittura, in produzione testuale, forse chiedete un C1 in lettura o ascolto, quindi l'idea di un livello è una catastrofe, perché non ci capiamo più, perché un B2 in inglese è molto alto, il problema è che molti ragazzi non ci arrivano mai, quindi il fatto che si chiede il B2 per lo scritto, la valutazione complessiva fa calare l'insieme. Come vediamo noi, il caso degli studenti cinesi che allo scritto hanno 19 su 20, all'orale hanno 1 su 20 fai la media, hanno la sufficienza, e poi arrivano in Francia o altrove e non capiscono la lezione all'università, hanno il certificato B1-B2, quindi questa idea dei livelli va anche bene, però bisogna anche calibrare i bisogni. Parlare di profilo e non di livello sarebbe stato utile.

Gisella Langè: io ho un'altra curiosità, il turismo potrebbe essere una fonte energizzante anche per l'utilizzo di questi locutori stranieri, che sono qui per un certo periodo lungo o meno lungo?

Davide Cardella: utilizzare i turisti come docenti inconsapevoli?

Gisella Langè: ci sono tantissime persone che vengono dalla Germania, non sarebbe utile organizzare qualche evento, una conferenza nella quale si chiede ai ragazzi e ai docenti della scuola più vicina di fare un'ora di spiegazione di quello che è il sistema della scuola, cioè un'informazione che deve essere veicolata in lingua straniera a questi gruppi di persone? Non organizzate anche degli eventi culturali? Solo ospitalità e basta?

Davide Cardella: questo tipo di aspetti vengono organizzati dalle Aziende di promozione turistica e dalla proloco, quindi non è di competenza dell'associazione di categoria.

Alberto Olivo: molto brevemente, mi permetterò alcune considerazioni di tipo personale perché il tema mi appassiona, benché a livello professionale non è molto l'apporto che potrò dare, non essendo un addetto alla formazione, le ragioni della mia individuazione a componente di questo tavolo risiedono nella mia – per così dire - frequentazione con le lingue e la mia qualità di vicesegretario generale della camera. La nostra struttura camerale ha un ambito per la formazione, ma non c'è stata richiesta quella linguistica, facciamo formazione abilitante professionalizzante, e non ho neanche, come possono avere invece i colleghi delle Associazioni di categoria, il riscontro del bisogno che possono esprimere le imprese, magari mi riserverò di valutare con i colleghi dell'Ufficio studi la possibilità di inserire nell'indagine, impegnativa, sulla congiuntura, che viene realizzata trimestralmente e che coinvolge circa 1600 imprese, la possibilità di porre un quesito sul sentimento rispetto al bisogno di maggiori competenze linguistiche. Passando a considerazioni un po' più personali, io vengo da un liceo classico dove la lingua straniera era insegnata al ginnasio e mentre si proseguiva invece con il greco antico e latino. Era un po' frustrante; infatti per motivi familiari avevo la possibilità di approfondire le lingue con soggiorni all'estero e poi passioni eterogenee mi hanno portato a livello personale a compensare a questo deficit che a livello di Paese c'è ancora ed è avvertito anche all'estero. Mi è successo in un incontro internazionale, dove presiedevo un gruppo di lavoro in inglese, che un irlandese della repubblica di Irlanda si congratulasse

per il mio inglese a quel punto io mi sono congratolato per il suo, mi è sembrato il minimo... Siccome notavo che non lo faceva con un tedesco o un olandese, questo voleva dire non tanto che era buono il mio inglese, ma che era inaspettatamente buono in quanto italiano. Io ho una figlia che è al terzo anno della scuola elementare, che ha l'inglese veicolare. Io non so se mia figlia ha dei problemi di propensione personale alle lingue però dico che vivo con disagio l'apporto che le devo dare in inglese e, per quanto riesco a destreggiarmi, in tedesco...; però sono un po' sconcertato perché vedo che usano, ripetono e scrivono parole e frasi, ma senza sapere cosa vogliono dire le parole che usano. Questo mi sembra un po' eccessivo. Allora posso non sapere le declinazioni, però sapere che "cat" significa gatto potrebbe essere d'aiuto... Non so neppure neanche quale sia il livello della sua insegnante. Però quello che io ho sperimentato nella mia vita, non avendo avuto, salvo occasioni convegnistiche o necessità episodiche, è stato il desiderio di usare le mie competenze linguistiche per l'arricchimento che ciò dà; mi entusiasma da giovane essere all'estero e poter interagire dapprima stentatamente e poi progressivamente migliorando. È un'esperienza che dà un senso di libertà, mi è capitato di trovarmi vicino a St Paul Cathedral a porre delle domande sul significato di una manifestazione a signori coperti di cicatrici e scoprire che erano argentini e inglesi che riconciliavano dopo una guerra sanguinosa; ci siamo messi a chiacchierare della seconda guerra mondiale in Italia... Cose banali però ti danno una grande libertà, forse, questo lo dico a fronte dell'esperienza di scarso entusiasmo di mia figlia, non si trasmette il bello, il fascino della conoscenza di un'altra lingua se la si presenta come una semplice materia scolastica. Vedo mia figlia e rilevo questa situazione che mi crea anche un po' di rammarico. Quando cerco di aiutarla, adesso ha cominciato anche il tedesco, ho l'impressione che non mi capisca, che sia quasi a disagio. Non so come sia l'esperienza per gli altri bambini, ma mi dicono che non è molto diverso, certo dopo tre anni di inglese veicolare mi sarei aspettato qualcosa di più. A volte da alcuni profili ho quasi l'impressione che anche quello che le viene proposto in termini di pronuncia sia un po' approssimativo.

Jean-Claude Beacco: ma il fatto di fare il veicolare nel quale la lingua è in certo modo distaccata dalle società dove viene parlato, è una scelta che si paga anche.

Alberto Olivo: non so quali siano le esatte ragioni della protesta contro il trilinguismo, mi pare che ci sia chi sostiene che alle elementari possa essere un fattore di difficoltà, di confusione, non so se è così, non credo, però credo che un momento di verifica in qualche forma per capire se questo sta portando degli esiti, anche in rapporto all'impegno che richiedono, o se si tratta di un grande manifesto culturale che poi non produce i risultati auspicati, sia necessario. Confesso però il mio analfabetismo in materia educativa.

Mario Dutto: non è alfabetismo, sono problemi che anche noi ci poniamo per questo dicevo che una delle priorità è provare a vedere una valutazione alla fine del primo ciclo tanto per aver chiarezza, anche nei rapporti con i genitori, altrimenti uno lancia dei manifesti e poi i genitori non li trova. C'è forse è anche un problema di comunicazione, cioè di far capire, di spiegare al genitore da un lato e sentire anche i genitori che cosa effettivamente avviene a scuola, perché altrimenti non si trova, il bambino o la bambina e non capisce esattamente.

Forse fare chiarezza complessiva è un altro passo in avanti, cosa che magari su altre discipline non è così rilevante, perché i tempi di attesa sono più definiti sull'italiano, sulla matematica, sulle lingue, perché altrimenti anche noi siamo sempre vittime dell'affermazione, cioè 5 anni di inglese, 1000 ore di inglese e poi... a quel punto uno non sa cosa dire perché è vero, non è vero?

Davide Cardella: comunque è veramente complicata la questione, perché anch'io vi porto una esperienza personale, ho una bambina di 5 anni, lei il cartone animato di Peppa Pig tutto in inglese non lo vuole sentire, sta avendo l'effetto opposto. C'è quell'altro che è Dora l'esploratrice dove mette insieme parole in italiano e parole in inglese e da quello non la scollì, e ripete la singola parola che in quell'episodio che fanno sentire. Anch'io ho provato all'inizio con il gioco, con le piccole frasi però vedevo che avevo l'effetto contrario, lei diceva non parlo con te, non mi piace l'inglese, invece con un'interazione parziale con questo altro cartone animato invece qualche parola l'ha portata a casa. Come anch'io, l'estate scorsa siamo andati in Spagna e, io parlo anche lo spagnolo, c'erano dei miei amici spagnoli e lei ha cominciato a pronunciare qualche parola. Quindi dovremmo cominciare a valutare un modello che vada più verso dare gli strumenti minimi, vitali, comunicativi e poi puntare tanto sull'immersione.

Alberto Olivo: io ho avuto un'esperienza recente in un soggiorno in Francia, mia figlia veniva a chiedermi delle frasi in francese per andare a parlare poi con gli altri compagni e andava e tornava, mentre invece a scuola con l'inglese non emerge un vero interesse... Mi chiedo se sia rischioso con un'esperienza precoce non brillante pregiudicare la possibilità di un maggior grado di recettività e disponibilità più avanti.

Jean-Claude Beacco: il problema è tutta la comunità della classe deve capire questo, che il rapporto può essere ripensato, cioè che l'insegnante impara con gli alunni, e questo è una cosa che si fa benissimo quando si fanno le microlingue a livello molto fine, c'è un insegnante di lingue che evidentemente non conosce la terminologia in lingua straniera perché non è il suo campo di lavoro, quando gli studenti la sanno. Quindi capire che si può in un certo modo invertire i ruoli, questo si deve anche tirar fuori, è un a priori del tutto giusto, però anche lì c'è un lavoro da fare per capire perché c'è la compresenza, a cosa serve, quali sono i ruoli rispettivi e di vedere quale può essere il rapporto degli studenti in questo caso. Quindi sempre la negoziazione.

Rossana Roner: un altro aspetto di questo cambiamento è la paura che il corpo insegnante non sia preparato, nel senso che sappiamo che è veramente delicato questo aspetto, perché fa parte della vita, però sappiamo anche che se le esperienze sono negative, più di una, è difficile poi recuperare.

Mario Dutto: va bene vi ringraziamo molto, sicuramente ci saranno altre occasioni che questi appuntamenti siano ripetuti nel tempo.

TAVOLO 11

Associazioni sindacali

Trento 20.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Walter Alotti	UIL
Tullio Campana	UIL
Antonietta Pellegrino	CISL
Lorenzo Pomini	CISL
Gloria Bertoldi	CGIL

Jean-Claude Beacco: vorremmo avere le vostre reazioni su due livelli, il primo riguarda la coerenza tra il Piano e i valori che voi avete a cuore, l'equità di accesso, la coesione sociale, che sono valori importantissimi e che questo Piano, come tutte le altre decisioni scolastiche, mettono in gioco in un modo o nell'altro. Quindi a me preme di sapere come da questo punto di vista molto generale, perché è anche la vostra preoccupazione, vedete questo Piano. Il secondo è più tecnico, per cui io sono assolutamente fuori gioco, questo piano avrà dei risvolti in termini di regolamenti, di contratti, ecc... al quale penso siate molto attenti e vorremmo su questo raccogliere le vostre preoccupazioni.

Tullio Campana: buona giornata a tutti, anche ai nostri relatori che sono di alta e indiscussa competenza ed esperienza. Vi ringrazio per questa opportunità che è anche formativa, precisando che sono qui con il nostro Segretario Generale della Uil Walter Alotti a rappresentare il segretario della Uil Scuola Pietro di Fiore impegnato oggi in una riunione urgente a Roma. Cercherò di sintetizzare il quadro e il pensiero della Uil Scuola. Permettetemi una piccola premessa. Qui non entrerò nel merito della legge provinciale, né ci competerebbe a livello sindacale, anche perché qui ci pare di capire che sia più un tavolo tecnico che non di carattere politico. Ovviamente siamo d'accordo sull'obiettivo e quindi sul potenziamento delle lingue comunitarie. Lingue comunitarie – è bene sottolinearlo – più che straniere; siamo consapevoli che si può e si deve incidere sull'offerta formativa, quindi sull'ampliamento dell'offerta formativa, anche e soprattutto in prospettiva europea, secondo le linee già delineate nell'Agenda di Lisbona e dal Consiglio d'Europa. Leggo testualmente per rimarcarle: *“La conoscenza di più lingue costituisce un'asse fondamentale per l'innovazione e lo sviluppo dei contesti sociali, culturali ed economici dei territori e in un contesto europeo multilingue”* o forse plurilingue. Anche su questo termine ci sarebbe il margine per un approfondimento. Comunque l'obiettivo di fondo è fuori discussione ed è sostanzialmente condiviso; ribadiamo invece come sia palese l'invasione di campo rispetto all'autonomia scolastica, che è e

resta per noi della Uil Scuola – sottolineo – un valore assoluto, assolutamente importante, per altro ribadito più volte a livello normativo. Ne discende che le strade, le metodologie e le modalità organizzative devono partire dalle esperienze già maturate nei singoli istituti. Questo è importantissimo, perché altrimenti rischiamo di decidere in un contesto avulso dagli elementi reali. Perché affermiamo questo? Perché una vera riforma si fa solo se c'è condivisione. Quindi dove abbiamo insegnanti già formati in CLIL, per essere concreti, si può già agire con il CLIL, viceversa, si deve dare il tempo per la formazione specifica dei docenti e poi per capire quale formazione possa accrescere la competenza dei docenti che è la variabile chiave per garantire la stessa efficacia del progetto. Inoltre, è necessario che la scuola come agenzia educativa sia preparata anche con specifici incontri prima di iniziare il progetto, non calandolo dall'alto, ma tenendo conto anche dell'utenza, cioè degli studenti e delle famiglie, perché la scuola è anzitutto collegialità e un progetto di questo tipo non può che passare attraverso la collegialità.

Di più. Va certamente tenuto conto che ogni realtà ha la sua specificità. In quest'ottica avremmo visto bene un Piano trilingue per tutti gli ordini come è stato delineato per esempio per la scuola secondaria di primo grado, vale a dire il mantenimento delle esperienze CLIL già esistenti, quindi partendo dall'esperienza didattica messa a punto, in piena coerenza con quello che ho sottolineato prima. Ecco allora che è necessario promuovere un piano straordinario di formazione dei docenti in ambito sia linguistico sia metodologico, e pertanto anche pedagogico. Quindi si può pensare al potenziamento e all'introduzione di moduli in lingua di sperimentazione CLIL ma anche altre progettualità e approfondimenti linguistici. In altre parole: possono esserci in questa prima fase, secondo la nostra idea, anche scuole che lavorano in alcune sezioni con la metodologia CLIL ed altre sezioni che operano invece sull'approfondimento linguistico. Non è detto che le scuole debbano scegliere per forza il CLIL: possono esserci anche "più strade". Anche perché, lo sottolineo, in questo modo si eviterebbe di mettere in contrapposizione fra l'altro, specialisti di lingua con chi opera e insegna già in CLIL. Questo eviterebbe anche questa questione che sicuramente non è secondaria. Infine, mi si permetta un inciso, ma sono stato anche sollecitato da questo punto di vista. Sarà necessario assolutamente un passaggio dal punto di vista contrattuale, poiché ai docenti va riconosciuta sia la programmazione, sia la costruzione di materiali che per il CLIL (ricordo e lo sottolineo perché ho direttamente seguito la prima sperimentazione CLIL in Trentino con la professoressa Federica Ricci Garotti), sono quasi sempre inediti quindi bisogna costruirli. Non esiste un libro specifico di didattica del CLIL. Come non c'è alcun dubbio che per quanto riguarda la formazione vada riconosciuta in qualche modo, cioè c'è tutto un quadro di riferimento su cui bisogna ragionare in termini molto più complessi e complessivi. Quindi spero con l'intervento di oggi di avere dato un contributo, sia pure sintetico, e avere dimostrato che sostanzialmente nessuno è contrario al CLIL o al trilinguismo. La Uil Scuola ha a cuore piuttosto la realizzazione di una scuola europea perché questo è un principio, ricordo, sancito anche nel nostro statuto della Uil, però dobbiamo anche sottolineare che ogni riforma ha bisogno per essere efficace innanzitutto di condivisione. Quindi ribadisco: tempi più ragionevoli, non tempi così stringenti, la proposta deve essere compresa per intraprendere al meglio un percorso didattico e metodologico che preveda la sperimentazione, il monitoraggio, la verifica e la validazione. Prendiamoci pure il

tempo per attuare al meglio la riforma in una situazione condivisa con tutto “il panorama” dell’agenzia scolastica educativa.

Jean-Claude Beacco: io farei una domanda subito, Le sembra che questo progetto non sia condiviso abbastanza? Cioè richiama spesso la necessità di condivisione, quali sono gli elementi di non condivisione che voi come organizzazione avete potuto percepire?

Tullio Campana: un elemento l’ho già evidenziato, che è quello di contrapporre, come testimoniato le numerosissime segnalazioni che ci sono pervenute, specialisti di lingua straniera e chi fa CLIL. È chiaro che questo è un elemento critico, con tutte le ripercussioni che ci sono per il futuro di questi insegnanti; poi c’è un discorso da fare anche all’utenza prima, qualsiasi progetto serio va condiviso anche con i docenti e quindi i “professionisti” che vanno ad attuarlo, il tutto visto nell’ottica del contesto, partendo dalle risorse e dai progetti già esistenti.

Jean-Claude Beacco: in Francia si fa tutto dall’alto, l’idea che si parta dal basso è considerato antidemocratico, perché il valore da promuovere in Francia è l’uguaglianza, vuol dire che tutti sono trattati nella stessa maniera e quindi decide lo Stato. Forse questa strategia è stata scelta non nelle migliori condizioni, ma questo non è compito mio giudicarlo, ma cosa possiamo fare adesso per fare in modo che questo Piano sia in un certo modo discusso e spiegato a tutti? A cominciare dagli insegnanti, cosa si può fare per cercare di tamponare un po’ queste contrapposizioni? anche da un punto di vista tecnico, possono avere risvolti nella realtà concreta o sono paure infondate?

Tullio Campana: paure infondate non credo; alcune possono esserlo, ma la gran parte secondo me no. Ci sono degli aspetti contrattuali, in primis il riconoscimento economico ma nel contempo deve esserci un formale riconoscimento delle competenze professionali acquisite, perché agli insegnanti coinvolti nel Piano Trilingue è richiesto uno sforzo in termini qualitativi, ma anche quantitativi, che richiede energie e sinergie. Per cui questo non è poco, l’intervento contrattuale è doveroso nei confronti degli insegnanti. Chiarire altre questioni che abbiamo detto specialistiche è altrettanto doveroso; illustrare i progetti prima e cercare anche di capire il contesto è doveroso, quindi una riforma in progress, ma voglio dire anche con gradualità senza forzature. In certi istituti dove nessuno vuole fare CLIL, che facciamo? Li obblighiamo? Possiamo obbligarli, ma sicuramente il risultato non sarà migliore.

Jean-Claude Beacco: la questione della tempistica è molto importante, il piano è a lungo respiro, quindi c’è possibilità di giocare un po’ sulle tappe.

Tullio Campana: e giocare anche sulle specificità delle scuole

Jean-Claude Beacco: su questo penso che non ci sia fraintendimento sul fatto che ci sono già esperienze CLIL da 10 anni in questa Provincia ed estenderle, al di là di questo bacino di insegnanti che l’hanno voluto, non è una cosa che si fa in modo meccanico, bisogna capire che tipo di contaminazione, come allargare questo bacino in un modo ragionevole, questo

è un problema che si deve sollevare rispetto ad un Piano che è stato deciso su base di obiettivi ragionevoli probabilmente, vedere se questi traguardi sono ragionevoli rispetto alla crescita naturale del progetto, questo è un problema molto importante. La ringrazio di aver sottolineato di nuovo tutto questo, è già stato sottolineato da altri soggetti questo fatto della tempistica, che rimanda al problema dell'estensione volontaristica o forzata, uno sceglie quello che vuole come aggettivo, grazie intanto.

Walter Alotti: volevo fare una osservazione molto breve non tecnica, invece più politica diciamo. Volevo ringraziare per questo invito, perché anche rispetto alla riforma locale, il livello confederale delle organizzazioni sindacali locali non è stato coinvolto a questo livello, in modo approfondito. Si è passati direttamente, una volta annunciati dalla Giunta provinciale i propri programmi, le proprie linee guida di azione, ad una analisi tecnica e di disamina delle questioni pratiche e tecniche, con le rappresentanze di categoria della scuola, mentre qua mi fa piacere che si sia potuto fare un ragionamento generale rispetto alla questione. Noi siamo favorevoli alla introduzione delle lingue, però segnaliamo che non c'è stato questo approccio, diciamo un po' dialogante, da parte delle istituzioni scolastiche, per cui ringrazio anche dell'invito, ho potuto capire e imparare qualcosa.

Lorenzo Pomini: qualche battuta di carattere generale. Anch'io ringrazio per questa opportunità, che mi è stata data. Battute di carattere generale sono queste, i governi nazionali come quelli locali spesso si cimentano in riforme scolastiche del mercato del lavoro, queste sono riforme importanti, spesso vengono caricate di significati oltre la riforma stessa, sono riforme che però devono muoversi in un clima di consenso, bisogna trasmettere consenso e cercarlo nel limite del possibile, invece si trasformano in momenti in cui il dissenso esplosivo in un modo virulento e viene alimentato anche strumentalmente, non solo per questioni ideologiche che ci sono, ma la paura può alimentare il dissenso. La paura è data da non conoscenza tante volte, quindi bisognerebbe lavorare su una fase di informazione, la paura del cambiamento alimenta dissenso. Quindi il ragionamento sul consenso che io volevo fare era questo, il consenso è fondamentale quando ci si appresta ad una riforma come questa, molto importante per i giovani, per le famiglie e per i docenti, che può dare in prospettiva a questa comunità, che è piccola e anche piuttosto chiusa, la possibilità di trovare degli sbocchi professionali diversi, magari essendo anche costretti a dover andare fuori dalla Provincia, ma io spero anche domani di poter ritornare, portando anche un bagaglio di esperienze e conoscenze che aiutino a crescere e far crescere la comunità stessa. Queste riforme devono avere la capacità di spiegare che si guarda molto più in là nel tempo, che non è una cosa che si fa oggi per avere i risultati domani, ma i risultati si cominceranno a cogliere tra cinque, otto, dieci anni, questi sono dei giovani che entreranno nel mondo del lavoro, quindi per avere dei giovani con più abilità, più competenze, quindi avere più appetibilità da parte delle imprese, non solo trentine, io spero anche fuori. Ecco era solo questo, il consenso come capacità di riuscire a spiegare alla comunità che si va a guardare molto molto più in là. Grazie.

Gloria Bertoldi: sono Gloria Bertoldi della segreteria Cgil; sono sola perché oggi il direttivo della Cgil del Trentino eleggerà il nuovo segretario generale, per normale avvicendamento

statutario; un momento importante per la nostra organizzazione ciononostante non si voleva perdere questa occasione di confronto sul piano provinciale del trilinguismo. Non ripeterò ciò che è già stato detto da chi mi ha preceduto. Per la Cgil il Piano Trentino Trilingue è importante e coerente con il progetto di scuola trentina che coltiviamo e per la quale abbiamo lavorato in questi anni, una scuola trentina che sia all'altezza dei tempi e in sinergia con il suo territorio. Anche il Piano Trentino Trilingue, oltre agli altri interventi mirati di politica provinciale del lavoro, può rappresentare un investimento per il territorio trentino soprattutto per i nostri giovani, per aumentare e qualificare la competitività del nostro territorio e non solo dal punto di vista economico. In tale direzione abbiamo lavorato come organizzazioni sindacali del settore scuola, ma anche come confederali sforzandoci di superare le contrapposizioni che a livello nazionale ci vedevano divisi, proprio perché la ricerca delle sinergie sociali favorisce la crescita e la coesione sociale del territorio. Cgil, Cisl e Uil hanno unitariamente espresso una valutazione positiva, consapevoli che sui giovani vanno indirizzate tutte le nostre energie; hanno anche ribadito l'importanza di rafforzare il dialogo sociale invitando l'amministrazione ad ascoltare i protagonisti del cambiamento e le proposte che il sindacato ha sempre avanzato e continuerà a presentare. "se le lingue sono indispensabili ora come ora non osiamo immaginare tra dieci anni" è un passaggio che ritengo cruciale della delibera del trilinguismo, motivo per cui la Cgil ritiene che prima si comincia meglio è, fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia. Ritengo altresì fondamentale che nella filiera della conoscenza vengano valorizzati tutti i soggetti operanti, docenti e non docenti, perché anche con il piano trilingue si vuole contribuire a creare un contesto territoriale e scolastico inclusivi ed accoglienti. Pertanto sono necessari interventi formativi specifici sulla didattica e sulla metodologia, ma anche interventi formativi mirati per i collaboratori scolastici, gli ausiliari della scuola dell'infanzia e il personale amministrativo e tecnico: la prima accoglienza nelle scuole la fanno i collaboratori scolastici, essi sono i primi che incontrano le famiglie, i bambini e gli studenti; chiedo pertanto che l'Iprase prenda in carico anche la formazione di questi altri soggetti oltre naturalmente di quella dei docenti: la comunità educativa si costruisce con tutti, nei nidi d'infanzia e nella scuola dell'infanzia la costruisci non solo con le educatrici e gli insegnanti, ma anche con l'ausiliario e il cuoco. Mi associo al giudizio positivo espresso dagli altri interventi sul metodo di confronto-ascolto adottato in questa occasione, oltre che nel merito del confronto avendo l'amministrazione provinciale voluto impiegare intelligenze e professionalità dell'Iprase e di osservatori ed esperti esterni nazionali ed europei in tutti gli incontri con le parti sociali e con le varie realtà territoriali. Il dialogo continuo e l'informazione possono attenuare le paure e i timori che sorgono dentro e fuori le scuole supportando l'azione quotidiana professionale. Il genitore attento all'equilibrio psicofisico del figlio e alla sua formazione ha necessità di conoscere le varie argomentazioni degli esperti a favore o contro una innovazione didattica; ci sono diverse scuole di pensiero su una metodologia o l'altra come ad esempio sulla metodologia Cii, quello che è importante è dialogare e analizzare i risultati dove ci sono. La metodologia Cii, ad esempio, pur essendo stata introdotta a livello nazionale recentemente, è in atto da anni nelle nostre scuole ed è forse venuto il momento di pubblicizzarne maggiormente gli esiti. Bisognerà spiegare meglio che dovrà essere impiegata con azioni mirate, come sanno fare bene i docenti che operano costantemente nelle scuole, come avviene per ogni insegnamento disciplinare, nessuno insegna nella stessa

maniera con studenti diversi e in contesti scolastici diversi. Già la delibera, ad esempio, non usa il CLIL nella scuola d'infanzia, ma parla di accostamento alla lingua, così come sarà differenziato il suo uso se si tratta di scuola primaria o secondaria, di studenti con difficoltà di apprendimento o con bisogni speciali.

In generale dico che, perché il Piano abbia successo, dovrà esserci un impegno diffuso per la sua realizzazione anche fuori dalle istituzioni scolastiche ed educative, dovrà permeare gli uffici pubblici e le altre realtà locali. Senza entrare nel merito specifico degli aspetti contrattuali che sono stati trattati da chi mi ha preceduto, voglio sottolineare che in Trentino la strada dell'innovazione scolastica è stata già tracciata anche per quanto riguarda il CLIL in sperimentazione da una decina d'anni; la disponibilità di alcune sigle sindacali ha portato, pur nella difficoltà economica di un blocco dei contratti pubblici, alla rimodulazione organizzativa del nostro sistema scolastico, riuscendo ad avere la stragrande maggioranza del personale docente e non docente motivato a rimettersi in gioco. Non è stato facile per nessuno, ma ritengo che il personale sia pronto per accogliere la sfida del cambiamento senza dilazionare troppo i tempi, consapevoli che ogni cambiamento, ogni riforma necessitano di aggiustamenti e rinnovi contrattuali.

Con il Piano del trilinguismo va affiancato necessariamente un forte percorso di formazione del personale e si dovrà affrontare anche il tema della valutazione-valorizzazione professionale. Una riflessione sulla valutazione è in atto da anni, ora il tempo è maturo. Le innovazioni per raggiungere gli obiettivi prefissati necessitano della condivisione ma anche di una tempistica certa per la realizzazione, temporeggiare o far temporeggiare non serve a niente.

Contratto: vado per titoli perché non ripeto quello che hanno detto i colleghi, i contratti vanno aperti, perché fermi dal 2010 ma soprattutto perché i cambiamenti ordinamentali richiedono impegno professionale che va riconosciuto; va regolamentato l'albo professionale per i docenti Clil, già previsto dalla legge provinciale sulla scuola del 2006; va regolamentato il contratto dei madrelingua con il problema della competenza, dell'equipollenza dei titoli e della gestione o cogestione della classe; l'esperto può non avere le competenze didattiche, metodologiche, pedagogiche, e allora va regolato in un certo modo, se invece ha titoli, requisiti, equipollenza coerenti con la norma va assunto e gestito diversamente. Il tutto deve essere affrontato all'insegna della trasparenza, equità e qualità. E va condiviso con le organizzazioni sindacali.

Jean-Claude Beacco: questa è una cosa fondamentale perché questo Piano mette in movimento un sacco di cose, è vero che il CLIL è lì, al centro, però c'è la strategia della scuola dell'infanzia e nido, che è un'altra cosa, in un certo modo, perché di CLIL non si parla, però c'è il problema dello stato dei docenti, poi c'è tutto il resto, perché quali sono i rapporti tra insegnante di CLIL e l'insegnante di disciplina, qual è il rapporto tra un insegnante di lingua e un insegnante di CLIL, e poi l'italiano, perché questa è una parola che non ho sentito nominare, che rapporto c'è fra la costruzione delle competenze cognitive, linguistiche, discorsive in italiano e quelle che si devono costruire in CLIL? Quindi per essere in grado di fare andare avanti questo progetto si deve andare al di là delle normative amministrative che dicono CLIL classe tale anno ecc., perché la capacità di fare questo, implica di coinvolgere altri soggetti, quindi in questo modo questo piano è globale, forse non è ben delineato,

però è globale, quindi farlo andare avanti implica di fare entrare non tutti allo stesso modo, nelle stesse modalità, però almeno di capire che le condizioni di questo Piano sono quelle proprio di coinvolgere tutti i soggetti. Quello che dico sempre è che tutti gli insegnanti sono insegnanti di lingua, quindi se uno parte in un modo o l'altro, se uno che ha un gruppo che ha l'insegnante di lingua CLIL, tutti gli altri sono coinvolti, perché tutti hanno la responsabilità di costruire le competenze comunicative e sociali, di cui tutte le lingue fanno parte. C'è qualcosa in particolare diciamo è stato accennato un po', per i nuovi trentini, se ho capito bene?

Walter Alotti: volevo solo fare una osservazione molto breve per dare anche uno spaccato di quella che è la realtà locale in questo momento. È vero che l'idea di diffondere il trilinguismo e l'insegnamento delle lingue è stata positivamente accolta, però non dimentichiamoci che rispetto ai numeri del Trentino, come dicevamo realtà piuttosto piccola, sono nati tutta una serie di comitati di cittadini, di insegnanti, di famiglie, che pongono delle questioni, che chiedono maggiori informazioni, sia rispetto al metodo, cioè rispetto al CLIL, che qui sembra l'unico proposto, sia anche rispetto alle lingue straniere prescelte (tedesco-inglese). Dopo è vero che in Trentino l'inglese e il tedesco sono importanti ovviamente, però c'è interesse anche nei confronti del francese e dello spagnolo e questo tipo di sensibilità viene un po' sottovalutata diciamo. Si è detto questo è il sistema, stiamo lavorando bene rispetto a vedere di implementarlo, però secondo me sottovalutando questi aspetti si rischia che non venga accolto.

Jean-Claude Beacco: mi fa piacere vedere che la sensibilità alla diversità linguistica c'è, questo non l'avevo percepito bene, forse è accresciuto anche dal fattore migratorio che porta alle lingue, dal turismo che ci porta russi ecc., quindi questa sensibilità c'è. Vi ringrazio per il vostro contributo.

TAVOLO 12

Media e stampa.

Trento, 20.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Sergio Pezzolla	Sede RAI di Trento – Direttore
Giovanni Stefani	Sede RAI di Trento – giornalista
Mario Neri	Ufficio Stampa PAT
Marilena Guerra	TCA – Conduttore
Stefano Mura	Telepace – Direttore

Jean-Claude Beacco: i media sono un elemento molto importante per le politiche linguistiche perché, come sapete meglio di me, hanno un ruolo complesso, il primo è che sono loro stessi agenti e soggetti delle politiche linguistiche, perché il mondo in cui usano le lingue, una solo o più lingue per esempio, è già un elemento, o il modo in cui il personale viene reclutato e anche educato in più lingue per il lavoro che ha fatto, è già di per sé un elemento importante, sul quale io sarei interessato a sapere come vi muovete. Il secondo, che se siete all'ascolto dell'opinione pubblica, siete anche costruttori della opinione pubblica, quindi cosa dite voi in generale sulle lingue in questo spazio, quali sono gli argomenti più trattati, ci sono delle posizioni che voi adottate nel dibattito, negli editoriali, sulle questioni linguistiche, sia in termini generici, sia con il rispetto immediato al contesto della Provincia. Vorremmo un po' sapere come voi vi comportate, se c'è una linea, una deontologia professionale rispetto a questo campo. Poi c'è anche il terzo elemento che è, come voi giudicate l'opinione pubblica rispetto alle questioni linguistiche in questa Provincia e in particolare rispetto al Piano Trentino Trilingue, che ha suscitato un po' di reazioni private e anche pubbliche, prese di posizione, lettere mandate ai giornali, interviste ecc.; poi se abbiamo il tempo, come professionisti voi stessi, come persone, cittadini, dal vostro punto di vista e di genitori casomai, giudicate la politica linguistica della Provincia e cosa pensate di questo accento sull'insegnamento di una materia attraverso le lingue.

Sergio Pezzola: la Sede di Trento in quanto sede di provincia autonoma ha due strutture editoriali, la Struttura Programmi che dipende dal Direttore di Sede e la Redazione della TGR che dipende da un Caporedattore. La struttura Programmi ha una rubrica settimanale di un'ora circa su Rai Tre, in alternanza con Bolzano e una corposa programmazione settimanale radiofonica, su Radio 2. Abbiamo una forte, strutturata, programmazione in lingua tedesca in Trentino diffusa sul canale televisivo TVB3, 103 del digitale terrestre, in virtù di una convenzione, ormai decennale e in fase di rinnovo, stipulata con la Provincia Autonoma di

Trento, programmazione realizzata dalla Sede Rai di Bolzano a seguito di una convenzione avente per oggetto le minoranze linguistiche, stipulata dalla Rai con la Provincia autonoma di Bolzano. Abbiamo intenzione di chiudere una convenzione pluriennale sul trilinguismo, che a questo punto sostituirebbe quella attualmente in vigore per le minoranze, cioè la diffusione della sola programmazione in lingua tedesca e ladina. A tal fine siamo in trattativa con la Provincia autonoma di Trento per la sottoscrizione di una nuova convenzione che verrebbe spostata nell'ambito, a questo punto, del progetto sul trilinguismo e quindi nell'ambito delle risorse Provinciali e della progettualità dedicata allo stesso. Quindi una convenzione con Rai di lungo respiro, che diffonda comunque i contenuti in lingua tedesca e ladina che ci vengono dati da Bolzano e apronti nuovi contenuti in lingua inglese, ovviamente per chiudere il cerchio. Quindi questo è il prossimo futuro, diciamo quasi presente visto che siamo molto vicini alla definizione di questo accordo. Detto questo, abbiamo in progetto di realizzare delle short, sempre in convenzione con la Provincia autonoma di Trento, dei programmi da noi già editati e messi in onda. L'idea sarebbe quella di dedicare cinque, dieci minuti circa della rubrica quindicinale al trilinguismo, rimontando i programmi già realizzati, che ovviamente si prestano a questo tipo di riediting, perché sarebbe insostenibile da un punto di vista dei costi riprodurli ex novo, un po' come si diceva per l'articolo in italiano e al fianco l'abstract in inglese e in tedesco. I nostri Programmi spaziano dalle mostre museali, al territorio, dall'alpinismo, alla grande guerra ecc, dalla cucina di tradizione allo sport, dalla cultura agli usi e costumi etc., facendo una sorta di rubrica nella rubrica con la tripla traduzione. Quindi con due madrelingua, una in tedesco e una in inglese che realizzano questo prodotto, e andrebbe in onda in tutta la regione Trentino Alto Adige. Diciamo che questo è quanto stiamo elaborando e si spera implementando nel breve. La Sede di Trento ha inoltre ideato di recente, in convenzione con l'Università LUISS di Roma, due MOOC - Massive Open Online Course, uno dei quali fra l'altro è stato già pubblicato sulla piattaforma Web tedesca IVERSITY. Quindi oggi come oggi uno studente a Tokio può dare l'esame in politica internazionale, primo MOOC realizzato in materia, alla LUISS di Roma usando un corso in lingua inglese, ideato dalla Sede Rai di Trento e in parte realizzato dalla stessa e dal centro di Produzione TV di Milano. Diciamo che questa iniziativa rientra in questa apertura verso l'internazionalizzazione, che è una delle aspirazioni della nostra Sede. E' stato un esperimento pilota che è andato molto bene, stiamo realizzando il secondo corso in "Managing innovation", i professori sono ovviamente della LUISS. La LUISS di Roma ci ha incaricato della realizzazione dopo aver scelto il nostro progetto fra altri. La nostra proposta consiste in una trasposizione futuristica del consorzio Nettuno, nel senso di un prodotto che si ispira all'intrattenimento ma con una vocazione didattica particolarmente intrigante sia nel linguaggio che nell'ambientazione, e soprattutto interattiva. A suo tempo il Direttore Generale della Rai Luigi Gubitosi mi aveva contattato perché stava valutandone la messa in onda su Rai Educational. Diciamo che c'è questa propensione anche da qui a questo tipo di apertura. Come Struttura Programmi abbiamo questo tipo di vocazione e siamo molto interessati a questa iniziativa della Provincia.

Gisella Langè: voi avete un sito anche come Rai Trento?

Sergio Pezzola: come Rai Trento no, ma credo che lo faremo a breve. Il nostro problema è che abbiamo digitalizzato la sede da poco e dobbiamo ancora digitalizzare la teca, nel momento in cui sarà digitalizzata la teca, faremo un sito del Trentino con tutti i programmi realizzati dalla sede Rai di Trento, perché la Rai di Trento produce programmi dagli anni 1977-78. L'idea è quella di renderlo fruibile a tutti i trentini all'estero, perché noi abbiamo trentini in Sud America, Centro America, etc., attraverso una convenzione con la Provincia autonoma di Trento che renda possibile una condivisione di contenuti attraverso il loro sito. Quindi in sostanza i contenuti della sede Rai di Trento potranno essere visti in Brasile, in Argentina in Ecuador ecc.

Jean-Claude Beacco: avete una politica, forse la questione vale per tutti e due, una politica per la questione dei sottotitoli?

Sergio Pezzola: no, fatta eccezione per il Televideo, al momento noi della Struttura Programmi no. La sottotitolazione, ma in italiano ovviamente, ci era stata chiesta dall'associazione sordomuti i quali ci avevano chiesto la sottotitolazione di un TG regionale, perché loro non hanno la possibilità di usufruirne, c'è infatti quello nazionale sottotitolato, ma non quello regionale. In conseguenza di tale richiesta ci siamo sono fatti promotori di questa esigenza che proveniva dal territorio presso la Direzione Coordinamento Sedi, la quale a sua volta ha investito della questione la Direzione della TGR a Roma. Mi hanno riferito che probabilmente lo inseriranno nel progetto del nuovo contratto di servizio pubblico, quindi esteso a tutte le regioni. Al momento non ho ragguagli sull'evoluzione della questione. Questo per i sordomuti, non si è parlato di sottotitolazione in lingua.

Jean-Claude Beacco: perché c'è la doppia possibilità o si fanno i sottotitoli in italiano per gli italofoeni o si fanno i sottotitoli nella lingua che è utilizzata, perché nella versione scritta aiuta a capire quello che si dice, quindi ci sono due strategie, questo è molto importante, ci sono tante persone che imparano la lingua guardando la televisione. Io ho fatto fare una tesi di dottorato su gente da Tunisi che ha imparato l'italiano guardando la Rai, quando la Rai arrivava.

Giovanni Stefani: vorrei fare due considerazioni, facendo una premessa doverosa: io sono qui soltanto da gennaio, quindi sono ancora in una fase conoscitiva del territorio, e devo dire che ho notato, parlando del bilinguismo, due cose che mi hanno colpito. La prima: mi sembra che questa Provincia viva la vicinanza con quella di Bolzano con un po' di amore e di odio. Prendiamo l'informazione Rai: Trento condivide gli spazi con Bolzano ed è una convivenza a volte un po' forzata, nel senso che ognuno tenderebbe a prendersi più spazi del necessario e d'altra parte però la dimensione regionale di informazione è vissuta come una cosa importante, soprattutto a Trento. Il fatto di sapere cosa succede in Alto Adige è importante per l'economia, per le professioni, per la cultura del Trentino, immagino che lo sia anche in Alto Adige, anche se chiaramente sono due culture diverse. E probabilmente proprio per questo la convivenza a volte è un po' da separati in casa, non sempre è facile andare d'accordo. L'altra cosa che ho notato riguarda più strettamente la lingua: devo dire

che mi aspettavo che in Trentino si sapesse e si studiasse di più il tedesco, vista la vicinanza con l'area germanica. Io vengo dal Veneto, e devo dire che lì succede la stessa cosa: c'è un settore turistico che va fortissimo, abbiamo delle spiagge che sono frequentate da decenni dal mondo germanico, però i ragazzi si iscrivono allo spagnolo piuttosto che al tedesco, ritenendolo più ostico. All'istituto alberghiero di Jesolo, che è una località turistica di primo piano a livello nazionale, il dirigente scolastico lamentava recentemente che pochi si iscrivono al tedesco: eppure questa è la lingua che poi servirà per lavorare, perché certo gli spagnoli non vanno al mare a Jesolo. Ecco mi aspettavo, dunque, che il tedesco qui fosse in qualche modo un po' più coltivato proprio perché il Trentino si trova sulla direttrice del Brennero, una direttrice di trasporto molto importante, e perché anche in questo territorio, penso al lago di Garda, c'è un afflusso turistico tedesco molto importante. Per quanto riguarda il Piano del trilinguismo, è stato documentato dai media, Rai compresa. Di recente, lo sapete, ci sono state anche manifestazioni nel mondo della scuola, dei professori, che hanno criticato questo Piano sotto alcuni profili, sottolineando da un lato il rischio di un appiattimento del Trentino sull'Alto Adige, dall'altro evidenziando le perplessità sul fatto di insegnare talune materie in lingua straniera. Sono gli esperti come voi che devono dirci se è giusto, per esempio, insegnare le scienze in tedesco e qual è l'età giusta, per un bambino, per cominciare a imparare le lingue straniere. Io, e lo dico da genitore, ho visto che i miei figli fino a dieci anni erano delle spugne e imparavano tutto, adesso dopo i dieci anni mi sembra facciano più fatica. Quindi, quando si dice che no, i bambini della scuola materna sono troppo piccoli per imparare le lingue, forse è vero il contrario.

Gisella Langè: è sbagliatissimo, fin da quando sono nel ventre materno cominciano già a sentire e a decodificare suoni della lingua della madre.

Giovanni Stefani: alla luce di queste considerazioni dico che a livello giornalistico noi in questo momento stiamo seguendo l'andamento di questo dibattito, ma si può fare anche di più. Se troviamo il modo di individuare delle modalità informative, noi della Tgr del Trentino siamo disponibili a collaborare, a creare dei percorsi che possono dare una informazione più utile. Può essere una integrazione dei programmi che già facciamo, può essere una serie di tappe per informare meglio su questo progetto. È vero che la Provincia ha promosso il Piano nel corso di tante serate in giro per il territorio: ricordo proprio recentemente i tanti impegni del presidente Rossi in questo senso. Ma la tv ha una grande forza, ha la forza di entrare nelle case, ed è uno strumento che va utilizzato al meglio. Possiamo studiare qualcosa di nuovo, di innovativo, per raccontare meglio, con l'aiuto di esperti che possano dare degli input di tipo scientifico-didattico, cosa che noi giornalisti obbiettivamente non siamo in grado di fare.

Jean-Claude Beacco: perché fa capire che tutto è problematico, aperto, che certezze non ci sono, però ci sono modalità di affrontare questi argomenti, queste decisioni, che non sono il frutto di qualsiasi idea che passa, ma che sono anche mirate ecc. Quindi penso che questo lavoro di informazione, facendo intervenire chi dovrebbe saperne molto di più su queste cose, possa essere molto importante. In tutte le zone di Europa che sono vicine alla Germania, l'Alsazia, i Paesi Bassi, Danimarca, Polonia ecc., dappertutto in queste zone di frontiera

linguistica, il vicino, nel territorio adiacente, conosce la lingua che è prioritaria, solo qui è una cosa molto strana dal punto di vista socio-linguistico che non ci sia. In tanti problemi politici c'è la base linguistica, l'Ucraina è un elemento evidente che illustra purtroppo perfettamente come i problemi linguistici vanno affrontati, e cosa succede quando non vanno affrontati. Quindi questa idea che anche le questioni di politica linguistica possono essere di interesse per il cittadino, perché le lingue fanno parte della politica con la P maiuscola non soltanto educativa, è anche un elemento per far capire cosa va avanti, è vero che questi argomenti non vengono fuori spesso nella stampa, vengono fuori quando c'è un grosso problema, quando i Balcani scoppiano allora si dice, ah c'è un problema di lingue, serbo, croato, come mai? però prima si poteva anticipare, noi abbiamo fatto un profilo in Ucraina ci siamo detti qua ragazzi le cose non vanno molto bene. L'abbiamo fatto 6 - 7 anni fa, quindi con un livello di conflittualità tale... penso che queste cose agli uditori e ai lettori, siano di grande interesse perché veramente se ne parla poco.

Stefano Mura: sono qui per Telepace Trento e sostituisco monsignor Menghini, che doveva essere qua presente al mio posto in qualità di presidente. Io sono responsabile della sede di Trento e sono colui che cura le relazioni con la sede di Verona e con la sede di Roma, quest'ultima segue principalmente il Papa. Allora io ho ascoltato quanto detto fin'ora, e penso che il trilinguismo per noi sia fondamentale anche perché uno dei gap più grossi per il mondo del lavoro e per quelli che fanno parte della nostra generazione, è proprio quello linguistico. Non siamo stati formati a dovere dal punto di vista scolastico e quindi si arriva nel mondo del lavoro impreparati. Ognuno va per conto suo e chi non ha la fortuna di fare un percorso universitario o un master all'estero, deve arrangiarsi, farsi un suo cammino. Telepace ha come obiettivo principale l'evangelizzazione e quindi comunicare in tutte le lingue per la cristianità è fondamentale. Abbiamo tanti programmi dedicati a varie esperienze cristiane nel mondo. Chiaro che la lingua passepartout rimane l'inglese anche se abbiamo anche alcuni programmi che possono coinvolgere il mondo tedesco. L'inglese comunque ci aiuta molto nella comunicazione. Abbiamo una trasmissione che si chiama "Salesiani nel mondo", i Salesiani hanno vari uffici di produzione e il più importante e quello che lavora meglio è a Torino, supportata da filmati e documentari in lingua italiana sottotitolati in inglese oppure in lingua inglese sottotitolati in italiano. Quindi c'è una doppia valenza e questa doppia valenza è fondamentale perché utilizzando anche tanto il web e quindi podcast e streaming permettiamo la visione e la comprensione ad un pubblico sempre più vasto. È presente nel nostro palinsesto anche un programma in albanese che si chiama "Tokat Tona", che significa "terra nostra", un programma in ucraino con don Babiak, un programma rumeno con padre Lupasteanu, un programma sulle minoranze linguistiche che riguarda cimbri, mocheni e ladini e un ciclo di puntate che si chiama "Missionari nel mondo" dove il Sud America, l'Africa e l'Oriente la fanno da padrone. Con la diocesi di Bolzano e Bressanone invece stiamo lavorando su un progetto riguardante i santuari dell'Alto Adige e sarà in italiano e tedesco. Quando si parla di programmi in lingua straniera si parla di budget e per un'emittente come la nostra, che non vive di pubblicità, la situazione diventa difficile. Io vengo da una esperienza nella Tv generalista, sono stato direttore per tre anni di RTTR, e quello che attualmente vivo è un mondo nuovo, perché prima ero abituato a fare i conti in una certa maniera, vivere e

relazionarmi con il mio lavoro in altro modo. Tra gli obiettivi che abbiamo per l'anno prossimo, concludo, ci sarebbe il mettere in pista un programma per bambini con una parte legata al gioco in cui una la lingua straniera possa essere coinvolta, però è molto difficile trovare chi sia in grado di fare questo con un percorso che abbia una reale valenza. Ecco, questo è un po' il mondo di Telepace.

Gisella Langè: ma Telepace è solo in questa zona o più ampia?

Stefano Mura: Telepace ha una copertura televisiva che riguarda principalmente il nord Italia, una parte del centro dell'Italia, e poi ci appoggiamo al satellite papale che è quello del CTV per arrivare a tutta l'Europa, il nord Africa, un po' dell'oriente e il nord America. Telepace Trento produce con una redazione di due persone circa due ore settimanali per questo palinsesto satellitare che raggruppa il lavoro di tutte le sedi sparse sul territorio.

Gisella Langè: avete anche il sito internet?

Stefano Mura: sì, www.telepacetrento.it

Mario Dutto: mi pare che sia stato interessante come la questione del trilinguismo sia di interesse per i media insomma, non solo in funzione della lingua, ma anche del servizio di informazione che uno fa, certo sarebbe importante se questa attenzione si traducesse in questi anni o in una informazione più puntuale, o in una informazione regolare sulle questioni magari cogliendo le nuove opportunità che sono state indicate, è un servizio che si fa le cose maturano gradualmente, anche noi vediamo il mondo della scuola non è che si rinnovi da un giorno all'altro. Grazie per il vostro contributo.

TAVOLO 13.

Musei e ambito culturale, Enti certificatori,

Case Editrici, Enti dedicati alla mobilità

Trento 20.05.2015 dalle 16.30 – 18.30

Lorenza Liandru	Museo Diocesano – Responsabile Servizi Educativi
Adriana Osele	CLM Trento – Consigliere Delegata
Francesco Zambotti	Centro Studi Erickson – Autore e tutor corsi di formazione
Serena Tarter	Ufficio FSE
Anna Ceccarelli	Associazione Culturale Europa – Socia Associazione

Jean-Claude Beacco: questo tavolo è concepito come un tentativo di vedere le lingue nella vita culturale della Provincia. Abbiamo visto poco fa i colleghi della stampa e ci sembrava molto importante vedere anche rappresentanti delle istituzioni culturali, case editrici e così via. Noi vorremmo avere le vostre reazioni su almeno due cose, il primo è se le vostre istituzioni si sono attrezzate all'interno per gestire la diversità culturale, sia dei membri delle vostre istituzioni, quindi del personale, sia gli utenti nel caso dei musei: c'è una didascalia plurilingue ad esempio? Questa è la riflessione sulla vostra istituzione nei rapporti con le lingue. Il secondo punto è, come giudicate il ruolo delle lingue nella vita culturale della Provincia? c'è uno spazio per attività in lingua straniera, avete modo di utilizzare le risorse linguistiche dei nuovi trentini ecc., quindi vedere se nell'ambito delle attività culturali c'è una dimensione plurilingue o meno, e se pensate sia opportuno e possibile cercare di svilupparla o ancora, se ci sono altre priorità per le vostre istituzioni. Poi c'è il terzo punto, che cosa pensate del Piano Trilingue, forse come genitori avete delle idee, forse no. Le testimonianze individuali vengono accolte benissimo. Questo sarebbe un po' l'ingaggio di questo scambio dal quale possono emergere linee di riflessione sia per me che sono più che forestiero, ma anche fra di voi. Forse è meglio cominciare subito dal consumo di lingue, dalla richiesta di lingue dell'editoria in lingua e di tutto ciò che si mostra sul consumo di lingue, sul consumo culturale in lingua.

Adriana Osele: al Clm Bell abbiamo notato, soprattutto negli ultimi 5-7 anni, come l'esigenza sia molto sentita dalla popolazione adulta che percepisce la necessità di avvicinarsi all'apprendimento della lingua pur con l'inevitabile difficoltà per un'utenza adulta sia a causa delle rigidità che ci sono rispetto all'apprendimento, ma anche per la difficoltà di conciliare i tempi della vita, del lavoro.

Negli ultimi anni abbiamo visto proliferare proposte di insegnamento delle lingue molto variegate, anche di "pronto consumo": magari molto appetibili perché danno l'illusione di imparare presto e bene.

Noi dobbiamo fare molto lavoro anche di educazione all'avvicinamento alla lingua, sto parlando dell'utenza adulta, di educazione culturale in questo senso, perché ci rendiamo conto che l'utenza si avvicina all'apprendimento della lingua sperando di fare presto, salvo poi accorgersi che i tempi sono lunghi - soprattutto quando non possono dedicarsi *full immersion* - per un apprendimento sì rapido, ma che rimanga consolidato. La difficoltà per noi è soprattutto questa anche perché l'offerta è adesso tanta, variegata, ma non sempre di qualità e gioca molto sul fattore prezzo, sul fattore accattivante. Questo non è una criticità solo nel nostro ambiente, ma credo che sia una criticità della società attuale. Altre difficoltà sono determinate da alcuni orientamenti un po' marcati che vengono anche dall'amministrazione e anche attraverso determinati piani di formazione che servono per la riqualificazione. Mi riferisco per esempio ai percorsi per disoccupati o per le persone in mobilità. Sicuramente l'intenzione è apprezzabile ma nuovamente qui ci scontriamo con il fattore tempo: pensare di riqualificare un lavoratore facendogli fare formazione linguistica concentrata in una, due, tre settimane o un mese lascia il tempo che trova: in quel mese quella persona imparerà molto, ma poi? La lasciamo o la dobbiamo continuare a seguire? Questa è un'altra criticità che rilevo.

L'idea è giusta, è nobile, ma le persone vanno seguite, perché altrimenti - lasciate a se stesse - non hanno il tempo né i mezzi, perché la formazione linguistica di qualità ha un costo. Un conto è fare un piccolo corso pagandolo per esempio 20 euro per dieci lezioni, un conto invece è fare formazione in un centro di qualità dove il personale docente, come da noi, è selezionato in base a qualificazioni precise per l'insegnamento della lingua a non madrelingua, che si aggiorna costantemente e così via. Al Clm Bell abbiamo solo docenti madrelingua o bilingue e comunque tutti hanno certificazioni di insegnamento della lingua.

Francesco Zambotti: noi chiaramente lavoriamo molto sulla parte didattica e scolastica, quindi il discorso delle lingue per noi è strettamente finalizzato ai nostri obiettivi che sono poi quelli culturali delle edizioni Erickson che sono sicuramente quelli di una creazione di una scuola e di una società maggiormente inclusiva e questo, diciamo, ha un rapporto con le lingue, c'è l'ha in maniera differente, a mio avviso, a seconda delle tipologie delle lingue di cui stiamo parlando, nel senso che la scuola rispetto alle lingue ha una difficoltà a rapportarsi con l'utenza non di madrelingua italiana, quindi sulle lingue straniere, però sono normalmente lingue, quelle più comuni della più comune immigrazione, quindi in Italia il cinese, l'arabo, le lingue dell'est Europeo. Quindi da questo punto di vista noi abbiamo diverse proposte editoriali che chiaramente intendono veicolare la didattica L2, cioè per la didattica disciplinare e non disciplinare la prima lingua. Quindi abbiamo prodotti per le classi più basse, per le prime classi della primaria e quindi è un approccio alle lingue un po' diverso rispetto a quello di cui si parla nel Piano provinciale, però questa è una grandissima criticità nelle scuole italiane e non solo della scuola trentina, perché è uno degli elementi che appaiono dirompenti nelle problematiche dei docenti, poi noi in particolare occupandoci di pubblicazioni per la scuola vediamo come ci sia una richiesta maggiore da parte dei docenti, attenzione agli aspetti lessicali, semantici, morfosintattici non solo della lingua della comunicazione diciamo, la lingua del primo periodo che ti permette una qualche socializzazione con i compagni, con gli adulti, ma proprio poi nella lingua veicolare delle discipline, ma va anche detto che non c'è moltis-

simo in tutto il mondo editoriale, è estremamente complicato, forse mancano ancora competenze e poi ci si scontra chiaramente con i numeri dell'editoria. L'altra questione, per noi che lavoriamo nell'ambito culturale l'aspetto della conoscenza delle competenze linguistiche è estremamente importante, questo è evidente, cioè nella vita di qualsiasi ragazzo, persona, bambino che oggi è a scuola, l'aspetto della progressione delle competenze linguistiche è una delle competenze chiave, questo è evidente non può essere dimenticato perché, soprattutto per le persone cui ci rivolgiamo noi che sono le persone che hanno maggiore difficoltà nel mondo scolastico e nel mondo sociale, non acquisire le competenze chiave oggi, vuol dire probabilmente non poter entrare in tutti i canali alternativi, tipo CLM, di cui io sono stato per anni utente. Ecco diciamo chiaramente che un ragazzino che viene da una famiglia svantaggiata o da un contesto culturale svantaggiato o con una disabilità o un DSA deve giocare nella scuola la sua conoscenza linguistica, che poi questa sia di base o avanzata è nella scuola che la deve giocare, perché difficilmente potrà accedere a molte offerte nell'extra-scuola, quindi è un tema molto delicato. Come elemento critico, anzi di riflessione direi, a noi preme molto come Eriksson capire come un insegnamento, ad esempio CLIL o comunque veicolare delle discipline in una lingua straniera, debba essere bene organizzato all'interno di un contesto scolastico inclusivo come quello della scuola italiana, non solo dal punto di vista linguistico, cioè la questione non è solo insegnare una disciplina in una lingua straniera, ma è insegnare una disciplina in lingua straniera in una classe eterogenea come una classe di scuola italiana, che spesso ha un panorama culturale e esperienziale completamente diverso da una scuola di un Paese straniero da cui magari proviene il docente. Non vorrei entrare nel Piano che è l'ultimo punto, però ad esempio se gli insegnanti sono di madrelingua straniera e provengono da Paesi dove non c'è una cultura inclusiva, questo ha un impatto, immagino che sia un punto molto noto a chi studia questi fenomeni, però chiaramente a noi, dal punto di vista culturale, metodologico e didattico questo è l'aspetto che più ci preme approfondire, nel senso che non è solo una questione di lingua in cui si va a veicolare un insegnamento, ma è anche una profonda questione di didattica, di come chi insegna all'interno di questo panorama deve aderire e condividere un modello di scuola inclusiva.

Lorenza Liandru: io presento l'esperienza di un museo, che peraltro non è compreso nel circuito dei musei provinciali e quindi ha delle dinamiche diverse rispetto a questo circuito, con delle direttive che spesso ci diamo noi stessi. È un museo privato, dichiarato di interesse provinciale, che dialoga costantemente con gli altri musei del territorio. Penso che un ente molto piccolo come il nostro abbia molta difficoltà ad approcciare il grande tema delle lingue, perché le risorse del nostro personale in termini di competenze linguistiche sono limitate alle esperienze linguistiche dei più giovani e l'aggiornamento continuo degli strumenti del museo - delle didascalie, dei vari dépliant e di tutto ciò che produce il museo - è molto difficile, perché dobbiamo fare ricorso a personale esterno, che chiaramente ha sempre dei costi. Per quanto io possa, nel mio piccolo, tradurre dall'inglese all'italiano e viceversa ciò che occorre per il normale scambio con gli altri musei stranieri (perché comunque è un altro aspetto del museo quello di dialogare con altri musei all'estero), non è possibile che le mie competenze e quelle delle mie colleghe possano produrre dei testi, perché non è il nostro compito. Siamo storici dell'arte più che esperti in lingua. Quindi questa è una difficoltà che noi incontriamo

nel soddisfare le esigenze del pubblico dei turisti che vengono nel museo. Stiamo pensando a una revisione totale delle didascalie del museo, che è un'operazione impegnativa perché non significa solo tradurre, ma ripensare il contenuto stesso anche in funzione del visitatore che legge, e dello sviluppo di strumenti come le app o i tablet per le visite guidate, anche lì comunque noi affrontiamo sempre un costo, che per noi, piccola realtà, è abbastanza importante. Nel nostro piccolo tentiamo comunque di approcciare il tema delle lingue con le audioguide e con delle visite guidate condotte da collaboratori che hanno una esperienza specifica e delle certificazioni, proponiamo queste visite a richiesta, però si tratta sempre di qualcosa di episodico e non strutturale. Abbiamo poi scambi con adulti stranieri, abbiamo dei progetti per far conoscere loro il museo e la città, però la lingua veicolare è sempre l'italiano, perché sono adulti che frequentano corsi d'italiano. È per questo che sono qui, perché il museo comunque è interessato al tema e soprattutto si scontra con questo problema quando accoglie classi che hanno come veicolare l'insegnamento in storia e storia dell'arte in lingua. Il museo offre ogni anno attività didattiche a circa. Sono per la maggior parte studenti trentini, ma vi sono classi che vengono anche dalle regioni limitrofe, soprattutto per approfondire temi specifici come il Concilio di Trento. Dal territorio trentino provengono soprattutto dalla Valle dell'Adige, ma anche da altre realtà. In generale incontriamo un po' di difficoltà con le classi in cui l'insegnamento di discipline non linguistiche come la storia e la storia dell'arte avviene in lingua straniera perché notiamo un certo depauperamento linguistico inerente il lessico specifico della storia e della storia dell'arte. Forse, semplicemente, bisognerebbe riuscire a coordinarsi con i docenti, mettersi d'accordo. Noi chiaramente potremmo anche proporre in futuro delle attività in lingua chiedendo ai collaboratori, però va detto che questo dipende anche molto dalla scuola, non lo so, sono cose di cui iniziamo a ragionare al nostro interno come museo. Quindi c'è questo aspetto, poi abbiamo attivato negli anni dei percorsi di incremento del lessico in italiano, perché l'altro grande problema che abbiamo è che vengono classi che non sanno neanche parlare in italiano, e sono delle classi di studenti normalissimi, quindi abbiamo dovuto introdurre dei percorsi dove viene proprio fatto l'ABC di cose molto semplici del campo, ma non dello storico dell'arte universitario, ma proprio anche del lessico più comune, del girare in una città storica, quindi delle competenze che devi avere per conoscere il proprio patrimonio. Quindi io penso che si possa adattare benissimo anche in lingua però noi ci troviamo di fronte a questa realtà dove c'è un abbassamento molto molto forte delle competenze linguistiche anche in italiano sul lessico specifico in ambito museale e di una disciplina, quindi è questo insomma il nostro sentore. Poi molte classi dell'Alto Adige tedesche vengono a Trento per fare un'esperienza in lingua italiana e quindi vogliono l'italiano. Quindi noi abbiamo rapporti con Merano e con Bolzano dove le classi vengono a seguire percorsi e dove chiedono esplicitamente che siamo noi a parlare in italiano. Poi nessuno di noi, né io né i miei colleghi siamo esperti nel campo delle lingue.

Anna Ceccarelli: la nostra associazione era nata per portare una certa conoscenza di problemi di carattere europeistico non certo per diffondere la conoscenza delle lingue. Avevamo in mente una associazione che diffondesse la cultura europeistica. Quando poi abbiamo cominciato a portare, principalmente ragazzi, in vari Paesi europei, ci siamo resi conto che era importante anche dare a loro uno strumento linguistico polivalente. Noi ci appoggiamo,

quando abbiamo questa esigenza, innanzitutto all'opera di volontari e poi all'estero a scuole del posto. Questo costituisce spesso un input per poi poter approfondire al loro rientro in Italia la conoscenza della lingua straniera che hanno appena appena avvicinato in questo soggiorno. I nostri volontari sono quasi tutti di lingua italiana, difficilmente hanno competenze valide per potersi sostituire a un volontario di madrelingua. Quindi noi abbiamo principalmente come scopo quello di diffondere la conoscenza in termini europeistici, poi a latere si è inserito anche quest'altro aspetto.

Serena Tarter: rappresento in questa sede la Struttura Multifunzionale Ad Personam del Ufficio Fondo Sociale Europeo, che ha al suo interno un proprio ufficio dedicato alla mobilità transnazionale. Eravamo partiti nel 2007 con una serie di progetti nell'ambito del LLP con numeri molto bassi, - si parlava di in effetti di 50-60 persone inviate all'estero. La programmazione in mobilità transnazionale è stata poi di molto implementata, raggiungendo gli oltre tremila invii l'anno scorso. La creazione di un luogo dedicato all'organizzazione di esperienze di mobilità è stata una intuizione incredibile della Provincia di Trento, considerato che si tratta di diversi anni fa ormai. L'organizzazione vera e propria della mobilità all'estero da parte dell'ente pubblico non è cosa comune - ci chiamano infatti da ovunque in Italia. Questo perché l'organizzazione autonoma della mobilità è ancora oggi di ostacolo alla mobilità stessa. Come ente della Provincia ci occupiamo di tutta di la parte organizzativa propedeutica all'invio, non solo per soggiorni-studio, ma anche per tirocini lavorativi, con programmi più specifici. Ovviamente l'organizzazione della mobilità, per soggetti che presentano livelli linguistici bassi (pensiamo ad esempio B1), costituisce un ostacolo enorme per la persona e un impedimento a partire. Ricercare autonomamente un'azienda o un alloggio può diventare problematico. Pertanto, è possibile dire che a livello provinciale si è fatto veramente molto. Nel resto d'Italia i finanziamenti alla mobilità sono largamente diffusi, come è ovvio; tuttavia erogare alla persona esclusivamente un finanziamento, cioè un importo tout court da dover spendere secondo determinati criteri, molto spesso si traduce nella "perdita dell'occasione" di poter usufruire della mobilità stessa. In molti casi diventa essenziale la presa in carico della persona per permettere realmente la fruizione della mobilità. Ciò è ormai un dato di fatto, soprattutto poi per le fasce deboli. Negli anni abbiamo anche rilasciato una serie di certificazioni linguistiche, attraverso un servizio reso disponibile a valle dell'esperienza all'estero, incaricando CLM-Bell e ISIT, raggiungendo le circa 700 certificazioni erogate negli ultimi anni. Rispetto poi alla certificazione linguistica in senso stretto, ci sarebbero diversi elementi da affrontare. C'è molta enfasi sulla certificazione, che è molto positiva ovviamente - le certificazioni sono un passo importante nel curriculum di una persona, per rafforzare l'autostima, la percezioni di una crescita linguistica, però per esempio, noi riteniamo, ne abbiamo parlato moltissime volte anche con il CLM, che il percorso debba essere molto più accompagnato. Affrontare una certificazione linguistica in assenza di un percorso propedeutico di accompagnamento e di indirizzamento, risultare molto difficile e spesso conduce a esiti fallimentari.

Adriana Osele: sì, concordo. Anche noi abbiamo notato la differenza quando si accompagna e quando no. Non stiamo parlando di seguire una persona per mesi o anni, ma una fase di accompagnamento è sicuramente utile allo studente.

Serena Tarter: gli esiti sono completamente diversi, sicuramente è un dato, quindi speriamo che si crei lo spazio di lavorarci. Anche in considerazione dei voucher linguistici che abbiamo proprio in questo periodo preso in carico nell'ambito del trilinguismo per studenti e docenti, per svolgere delle esperienze all'estero.

Gisella Langè: quant'è il voucher più o meno?

Serena Tarter: per i ragazzi gli importi sono differenziati in base alla condizione economica familiare (ICEF) e del Paese presso il quale verrà svolta l'esperienza. Mentre invece per gli insegnanti si è trattato semplicemente di un voucher di importo diverso in ragione del Paese ospitante, quindi per esempio un voucher docenti per Malta aveva un importo inferiore rispetto ad un voucher per il Regno Unito. Venivano poi ovviamente considerate le settimane di permanenza. I finanziamenti sono quelli del Fondo Sociale Europeo. A titolo personale vorrei aggiungere che lavorando da oltre dieci anni nel mondo dell'EDA, ho delle perplessità su alcuni schemi che sono stati adottati nell'intervento.... facendo un rapido calcolo abbiamo rilevato un numero altissimo, di docenti, spesso con livelli linguistici molto bassi (A2) ecc., che hanno presentato richiesta per periodi di due settimane a Malta. Rimango perplessa da questo tipo di richiesta. Penso che, nell'ottica di una programmazione CLIL, l'obiettivo abbia bisogno di essere ben circoscritto, perché, a mio modo di vedere, è logico che sia importante investire sulle competenze linguistiche, siamo però in un momento in cui è necessario capire quali siano gli obiettivi, strutturarsi e fare anche un po' di sintesi.

Mario Dutto: la durata massima qual è?

Serena Tarter: 4 settimane. Io avrei previsto esclusivamente questa opzione, in modo da coinvolgere solamente i docenti più motivati e con una reale necessità.

Jean-Claude Beacco: sulle certificazioni per i ragazzi?

Adriana Osele: noi ne facciamo tantissime soprattutto per il tedesco e l'inglese; più limitatamente per lo spagnolo. Ripeto, c'è una sensibilità molto diversa a seconda della scuola essendoci discrezionalità. Almeno fino ad adesso. Vedremo poi con il Piano del trilinguismo se andremo in una direzione che prevede certificazioni più diffuse. Fino ad ora questa sensibilità diversificata ci porta a vedere che ci sono scuole che credono fermamente nella certificazione (e quindi ci si dedicano da anni coinvolgendo anche il personale insegnante, si impegnano e fanno anche un lavoro all'interno del programma scolastico e ritagliano una preparazione specifica per la preparazione all'esame di certificazione). La sensibilità deve partire dall'insegnante, ma soprattutto dal dirigente: se il dirigente non crede nella cosa, non ha voglia di introdurre l'aggravio organizzativo che comunque comporta mandare a certificazione 50-100-200 ragazzi, se il dirigente non riesce a imporsi sulla propria segreteria che magari ha una rigidità perché non si vuole fare anche questo lavoro in più, la certificazione non si fa e non c'è niente da fare, non c'è persuasione che li convinca. Quando invece ci credono, volentieri attingono anche ai fondi a disposizione della scuola.

Noi però abbiamo visto che negli ultimi anni anche le scuole che facevano molti esami e magari li proponevano agli studenti facendosi carico delle spese (magari solo per gli studenti che superavano l'esame con un certo punteggio alto), adesso hanno dovuto stringere perché purtroppo le risorse sono calate.

Quindi il carico della certificazione si è rovesciato di più sulla famiglia. Non sono cifre importanti però teniamo conto che una certificazione può comunque costare 100-150, anche 200 euro che possono pesare sul bilancio di una famiglia che magari di figli ne ha due o tre. Detto questo, la certificazione è sicuramente molto importante, pensiamo ad esempio ai bambini della scuola primaria dove l'esperienza dell'esame di certificazione linguistica è la prima esperienza di esame con una commissione, con degli adulti che non sono la maestra primaria o la maestra specialistica. È un'esperienza importante da non sottovalutare da un punto di vista formativo. L'esame di certificazione è un esame che comprende delle parti scritte, di lettura e di ascolto) e la parte orale. Gli esaminatori sono abilitati dall'ente certificatore, quindi anche per noi c'è uno sforzo organizzativo per avere questo training. È questa una parte molto importante della nostra attività.

Mario Dutto: le percentuali di successo?

Adriana Osele: molto buone, chi arriva all'esame di certificazione perché si è preparato, le percentuali sono molto alte, arriviamo sull'80%, la scuola manda gli studenti, allora una volta, anni fa, mandavano anche interi gruppi di studenti perché c'erano le risorse, adesso invece c'è una selezione, si mandano gli studenti che hanno la probabilità di superamento dell'esame.

Mario Dutto: può avvenire che uno studente si prepari e poi non si presenta?

Adriana Osele: sì, può avvenire, ma è occasionale, anche perché le scuole lo propongono come attività di classe, di gruppo, quindi c'è anche una dinamica di motivazione del gruppo. Nella certificazione di inglese poi, per la primaria, c'è un linguaggio semplificato, una proposta a misura di bambino: non si chiederà mai cosa fai dopo il lavoro, ma cosa fai con gli amici dopo la scuola, tanto per fare un esempio. Per gli *young learners* non c'è un voto finale: questo è importante dal punto di vista della soddisfazione e della motivazione anche a proseguire. Il diploma *young learners* si compone di 5 scudi e tutti ricevono almeno uno scudo, quindi l'esame comunque è superato, non c'è possibilità di bocciatura, questo è molto importante per il bambino ancora piccolo. L'esame *young learners* si può proporre anche a ragazzini delle prime classi delle medie, non è una esclusiva delle elementari. Si valuta il bambino o la classe. L'esame comunque è superato e questo è molto importante.

Mario Dutto: i test sono divisi per tipo di abilità?

Adriana Osele: sì. Inoltre ogni competenza ha una valutazione. Per esempio, scritto e lettura hanno spesso dei risultati medio o medio-alti, nell'ascolto e nel parlato ci sono più difficoltà, e questo è figlio della tradizione dell'insegnamento delle lingue in Italia – almeno fino ad ora –

dove c'è per lo più un insegnamento frontale, basato sulle regole, sulla ripetizione e così via. La criticità si riscontra sull'ascolto, sulla comprensione e sul parlato, sia in inglese che nel tedesco. Nel tedesco di più, però anche nell'inglese. Alla fine però essendo il voto finale unitario, aspetti negativi e positivi si compensano.

Francesco Zambotti: come sicuramente sapete, i testi di studio dell'inglese, che sono normalmente fatti da case editrici internazionali, vengono appositamente modificati per il mercato italiano aggiungendo la grammatica, perché altrimenti i docenti italiani non comprano il libro, per cui lo stesso libro, che ha lo stesso titolo, se voi lo leggete in Germania ha diverse sezioni in meno perché lì c'è meno grammatica. Di fatto la stragrande maggioranza di docenti di lingua a scuola adotta i libri rispetto alla quantità di esercizi di grammatica che ci sono. Noi non facciamo testi in inglese e disciplinari, sappiamo queste cose perché viviamo il mondo della scolastica, noi non facciamo neanche libri adozionali, noi non facciamo libri di scuola, facciamo parascolastica, ma tanto per dire c'è una sorta di conservatorismo didattico sulle lingue ancora più spinto che in altri settori.

Jean-Claude Beacco: rispetto al Piano, com'è il Piano trilingue, avete delle preoccupazioni, idee?

Francesco Zambotti: io lo conosco un po' a spanne, nel senso che non è che lo conosca nel dettaglio. La mia perplessità, e non solo mia, è soprattutto relativa, e in qualche modo si può legare al tema delle certificazioni, è soprattutto sulla scuola media, dove inizia a esserci un problema sulle lingue già oggi. È un problema soprattutto degli alunni che non sono pochi che hanno disturbi specifici dell'apprendimento, che sono circa il 4% della popolazione scolastica, per cui stiamo parlando di centinaia di migliaia di persone, non di pochi casi. Qui noi abbiamo una legge, la 170 del 2010, che prevede la dispensa dell'insegnamento della lingua scritta inglese, e quindi la sola, diciamo, esposizione alla lingua estesa in forma orale, fondamentalmente e questo si sposa con difficoltà con un panorama di CLIL, perché cosa facciamo? matematica solo in forma orale in inglese? con studenti DSA che non hanno un problema secondario nelle funzioni esecutive della memoria, nella capacità di pianificazione, nel ragionamento, e che fanno, come sappiamo, una enorme fatica nella lingua inglese e con la lingua straniera in generale, cioè anche se è tedesca, sappiamo bene qual è la realtà dell'Alto Adige chi fa esperienza di seconda lingua ha enormi difficoltà. Quindi se oggi questi studenti normalmente non entrano nelle sperimentazioni con la doppia lingua, anche se c'è qualche famiglia che spinge e quindi sono famiglie molto attrezzate all'aiuto e quindi che seguono molto sul piano culturale i propri figli e quindi riescono in qualche modo a cavarsela, andare a sistema con un regime richiede a nostro avviso una grande attenzione nella pianificazione metodologica del Piano su questo punto di vista, perché questo si scontra con due aspetti: la preparazione linguistica dei docenti, che possiamo parlare francamente, cioè non so se tutti quanti, ma chi come me fa un lavoro che lo porta anche molto spesso nelle classi e che qualche volta ha assistito a lezioni in inglese, sa che non è certo a livello del centro esterno che fa della qualità il proprio punto di forza, e quindi io penso alla difficoltà che avrebbero a insegnare in lingua una disciplina diversa, però su questo io non so nulla di CLIL,

nel senso che non è proprio la mia specificità, quindi immagino che siano problemi che sono stati già affrontati. Quello che a noi ci fa riflettere è proprio rispetto agli alunni, soprattutto a quella fascia di alunni con DSA che sono alunni che dal punto di vista cognitivo non hanno alcuna problematica, hanno delle difficoltà di esecuzione di alcune operazioni, che purtroppo nella scuola hanno grande importanza, e che però siccome poi questo, se diventa sistema, ricade sull'esame di terza media, che è un titolo di Stato, questo ha grande importanza. Ad oggi la legge prevede che se l'alunno è dispensato completamente dalla lingua inglese, e questo può avvenire nei casi di dislessia profonda, di DSA gravi, ad oggi il titolo di studio che si ottiene dall'esame non è un titolo di studio valido, ma è semplicemente un attestato di frequenza, per cui di fatto è trattato al pari della disabilità intellettiva. Mentre invece se accede all'esame semplicemente in forma orale, in inglese o tedesco, ottiene il titolo di studio, però chiaramente finché si sta parlando di una disciplina, cioè l'inglese all'interno dell'offerta formativa. Nel momento in cui alcune discipline sono veicolate in lingua inglese, la qualità della vita scolastica nei tre anni può peggiorare moltissimo, poi l'esame finale di certificazione di competenze scolastiche è fortemente influenzato da questo fatto. Tolti tutti i problemi che a questi sono legati, il fatto di come gli alunni con difficoltà accedano a una disciplina in lingua non madre lingua quando già oggi hanno una enorme difficoltà. Per cui diciamo conciliare l'orizzonte CLIL con l'orizzonte inclusivo della scuola italiana è una sfida da approfondire decisamente. Se non parliamo di CLIL, ma parliamo semplicemente di insegnamento delle lingue, c'è tutta una tematica aperta sulla facilitazione allo studio degli alunni con difficoltà, di bisogni educativi speciali, che si fonda su tradizioni, su studi scientifici, su esperienze internazionali, però sicuramente la difficoltà è enorme, è grandissima.

Gisella Langè: tieni presente che può anche mettere i docenti in condizioni, ovviamente ci vuole una collaborazione, una formazione del docente, però il docente che insegna quella materia in inglese, per dire la matematica, cioè uno che deve insegnare la matematica in inglese, innanzitutto deve cominciare lui stesso a semplificare i propri contenuti, perché anche se sa benissimo la lingua deve chiarire a se stesso come vuole veicolare quella materia in quella determinata lingua, quindi una semplificazione del contenuto e soprattutto un utilizzo degli strumenti, ad esempio supporti visivi, grafici ecc. ecc. che permettono di acquisire tecniche nuove che non sono una panacea, però sono degli elementi che avviano lo stesso docente di materia in modalità di insegnamento più centrate sui bisogni dell'apprendente, mentre prima classicamente il docente non si preoccupava perché tanto parla in italiano e pensa che tutti lo sappiano, e non cura la lingua, invece nell'ambito della veicolazione dei contenuti con modalità CLIL, deve per forza attivarsi con dinamiche diverse. Tieni presente che la metodologia CLIL ha anche una metodologia che vuole assolutamente un apprendimento cooperativo e quindi si sviluppano delle situazioni didattiche che non è detto che possano essere elitarie e quindi troppo alte per chi ha problemi. Ieri proprio c'è stato un convegno nel quale uno studioso dell'università Ca' Foscari ha trattato l'argomento.

Francesco Zambotti: che collabora anche con noi, infatti io non vorrei che il mio intervento fosse negativo rispetto al CLIL. Io penso che in una fase sperimentale, soprattutto su un territorio circoscritto, ci sia bisogno oltre di una organizzazione, chiaramente amministrativa,

ci sia bisogno della grande pianificazione didattica, cioè queste metodologie è chiaro che un bravo insegnante si attiva e le realizza già anche oggi, il problema è che in una fase sperimentale io vedo delle buone prassi e comunque delle linee guida didattiche sul CLIL a livello provinciale che debbano essere strutturate, e il Trentino sicuramente può attivarsi anche con altre realtà esterne per capire, per dare una indicazione chiara su quali metodologie, quale forme di organizzazione della scuola favoriscano il CLIL, tenendo conto di una scuola complessa come quella nostra, che non è solo insegnare l'inglese, è insegnare l'inglese in una disciplina in una classe sovraffollata.

Mario Dutto: mi viene da chiedere visto che fate anche un lavoro di ricerca, di riflessione, voi pensate di approfondire questa questione?

Francesco Zambotti: sì, noi nasciamo come Centro studi prima ancora che come casa editrice, per cui noi abbiamo un settore di ricerca e sviluppo che ha fatto grandi progetti di ricerca sui temi DSA e su altre tematiche, quindi il tema delle lingue è un tema sicuramente interessante per noi, questo è evidente, proprio nella prospettiva di una scuola inclusiva, è chiaro che se il CLIL si diffonde come metodologia noi vogliamo presidiarne l'inclusione, perché chiaramente è un punto sensibile e non è così ovvio, forse è ovvio nella testa di chi è dentro la scuola, però il CLIL è comunque sempre collegato all'eccellenza, io non dico che sia vero, io dico che così viene visto. Allora la competenza della lingua straniera, oggi nella fascia di età tra i 6 e 13 anni ce l'ha o chi viene da un background culturale che l'ha esposto a molte lingue, ragazzini indiani, cioè che parlano inglese, oppure famiglie di fascia medio alta che si attrezzano per fare studiare i figli, così è ad oggi, o le sperimentazione scolastiche, però non dico che sono d'accordo con quello, io dico che così viene visto

Jean-Claude Beacco: come si possono articolare CLIL e didattica inclusiva?

Francesco Zambotti: bisognerebbe arrivare a fare delle linee guida sul CLIL inclusivo. Noi come Erickson sicuramente, avendo una esperienza specifica sull'inclusione, se c'è da dare una mano anche in fase di ricerca o di partnership sicuramente possiamo avere un interesse culturale e poi anche specifico. La mia preoccupazione maggiore è la scuola media, dove la preparazione didattica di base docente è molto inferiore, non per colpa dei docenti, ma per colpa del curriculum professionale, nel senso che mentre noi abbiamo una scuola primaria in cui viene richiesta una specifica sulle modalità didattiche, nella scuola media invece no.

Adriana Osele: aggiungo semplicemente un'osservazione, perché naturalmente di trilinguismo noi ci interessiamo molto e anche di metodologia CLIL. Abbiamo anche delle persone che si stanno formando con il vantaggio di essere madrelingua e insegnanti di lingua da molti anni, ma si stanno formando anche sulla metodologia CLIL, con un investimento importante da parte nostra, perché si formano all'estero dove la metodologia CLIL è operativa da anni. Le riflessioni sono due: va benissimo il progetto di trilinguismo purché non escluda e non impedisca a chi vuole fare una scelta diversa di poterla fare, penso ad esempio alla questione di francese e spagnolo che erano stati esclusi e che sono tornati in gioco. L'impressione però è

che se l'obiettivo è oggettivamente positivo, i tempi che ci si vuole dare sono estremamente ristretti e questo sta creando disorientamento nelle famiglie, che non sono addette ai lavori e parlano sull'onda dell'emozione. Anche la classe docente ha reagito con un po' di panico: vengono da noi chiedendo aiuto per potersi formare sulla metodologia CLIL e perché si vuole che in tempo zero, persone che non conoscono la lingua, siano capaci di insegnare la loro materia in lingua straniera. Siamo favorevoli al CLIL, però forse ci vogliono tempi più lunghi. Fino a poco tempo fa c'era poco o niente, solo la sperimentazione (per esempio alle scuole Sanzio), adesso in tre anni l'obiettivo è "CLIL per tutti". Abbiamo anche notato una volontà di totale autonomia da parte della amministrazione per quanto riguarda l'insegnamento ai docenti. Noi pensiamo che avere, non solo il tavolo degli interlocutori, ma anche la collaborazione con chi ha competenze di insegnamento della lingua – e non mi riferisco solo al CIm Bell, sto facendo un discorso di carattere generale - debba esserci, perché se è vero che essere autonomi in questo permette un forte risparmio dei costi, non avere più i docenti esterni, i laboratori, crea una chiusura che secondo noi non è positiva.

Serena Tarter: mi aggancio a quanto già detto Adriana. Nei docenti c'è assolutamente il panico. Siccome il comparto docenti è una parte molto importante anche a livello finanziario del Piano trilingue, ovviamente chi dovrà prendere delle decisioni deve sapere che saranno forse ancora più delicate di quelle che riguardano le politiche per gli studenti. Ritengo sia fondamentale che vengano gettate adeguatamente le basi per un CLIL che realisticamente non potrà entrare a regime prima di dei prossimi 4 o 5 anni. CLIL significa un ambiente didattico e psicologico nuovo per il docente. Penso che parte delle pratiche didattiche che sono alla base del CLIL, dovrebbero essere introdotte anche nella didattica delle altre materie, cioè deve crearsi quell'humus didattico che non è solamente legato alla lingua straniera. Quindi io sinceramente penso che un investimento su docenti che comunque magari hanno livelli attualmente molto bassi, perché non è pensabile onestamente che una persona che ha un B1, possa fare CLIL, penso che un insegnante porti anche se stesso all'interno di un'aula, quindi diventa difficile riuscire a portare se stessi in un'altra lingua con tutti i problemi legati alla disciplina e in generale a tutto quello che non è strettamente legato alla didattica, ma alla gestione della classe.

Jean-Claude Beacco: ci vuol sempre un momento in cui si dice cominciamo, però la tempistica è un elemento molto importante. Anche un B2 non basta, e non perché ci serve un C1.

Adriana Osele: si arriva al paradosso per cui un ragazzo nella lezione di matematica di seconda superiore potrebbe avere maggiore competenza linguistica dell'insegnante che gliela sta insegnando! E allora dov'è l'autorevolezza dell'insegnante?

Francesco Zambotti: poi c'è un problema che insegnare una disciplina vuol dire veicolare una micro lingua disciplinare, cioè c'è una terminologia specifica nella lingua anche culturale

Jean-Claude Beacco: non è solo la terminologia, sarebbe troppo facile, perché la terminologia non è né inglese e né italiano, è greco e latino che è un altro discorso. Il problema è che

con il B2 e con il C1 le persone non sono in grado di insegnare il discorso e i generi testuali che sono quelli della disciplina, non basta e non basterà mai.

Adriana Osele: infatti ci vuole una competenza di metodologia.

Jean-Claude Beacco: non solo di metodologia, delle forme linguistiche che sono quelle della storia, matematica, geografia e così via.

Mario Dutto: oggi non sappiamo molto dei livelli di competenze dei nostri studenti, a parte di quelli che fanno le certificazioni, quindi non dico che navighiamo nel buio, ma siamo anche esposti a molte valutazioni contrastanti. Spesso ci raccontano esperienze negative, i ragazzi non sanno il tedesco, non sanno l'inglese, poi non arrivano ai livelli riconosciuti e così via, e esperienze positive quasi mai nessuno ce le racconta, allora ci domandiamo, potrebbe essere utile fare un momento di verifica dei livelli di competenze degli studenti a metà del percorso proprio al primo ciclo e all'inizio del secondo ciclo? Tanto per avere qualche idea perché sono tutte vere le questioni che dicevamo sulla preparazione dell'insegnante o non preparazione, ma fin che non abbiamo qualche informazione come per le scienze, la matematica e l'italiano, rischiamo forse di essere esposti a valutazioni troppo diverse, potrebbe essere utile fare una valutazione con prove strutturate, per esempio a tutti i ragazzi di terza media, per avere una idea di dove siamo. Grazie per il vostro contributo.

BREVE ANALISI DEL CONTENUTO DEI TAVOLI DI ASCOLTO

1. Obiettivi e metodologia

I tavoli di ascolto, che sono stati convocati nel maggio 2015, costituiscono uno degli elementi centrali del processo che ha portato alla costruzione di un profilo delle politiche linguistiche della scuola nella Provincia autonoma di Trento, elaborato dal prof. Jean Claude Beacco dell'Université Sorbonne nouvelle-Paris III e consigliere dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.

Inizialmente, l'unico obiettivo per cui si era deciso di audioregistrare le interazioni avvenute nel corso di questi incontri era quello di fornire a chi si sarebbe occupato della costruzione di tale profilo, un materiale quanto più possibile completo. La lettura di queste interazioni ha suggerito però al Direttore di Iprase e al Presidente del Comitato Scientifico dell'Istituto la possibilità di mettere a disposizione i testi, ovviamente dopo un opportuno lavoro di revisione che li rendesse fruibili e dopo aver ottenuto l'autorizzazione da parte delle persone coinvolte. Questa premessa chiarisce la natura di questi dati e della breve analisi che di seguito è proposta. È bene esplicitare, qualora ve ne fosse il dubbio, che non si tratta in alcun modo di una ricerca empirica, che avrebbe richiesto una domanda di ricerca, un corrispondente disegno di ricerca con l'indicazione della metodologia, del campione, degli strumenti di raccolta dei dati e di analisi. Si tratta di accompagnare la pubblicazione delle interazioni avvenute ai Tavoli con un'analisi, che sintetizza i principali contenuti emersi, condotta con la sola intenzione di far emergere temi, prospettive, rappresentazioni, suggerimenti, tensioni, ricorrenze, senza pregiudizi, ma con un'autentica curiosità verso le posizioni espresse dagli attori in gioco. La chiave di lettura proposta non vuole essere una sintesi che si sostituisce alla lettura integrale dei testi.

L'analisi è stata condotta sulla trascrizione "grezza" delle interazioni verbali avvenute durante i 13 Tavoli (d'ora in avanti solo Tavoli), ovvero su un totale di 243 pagine, frutto della trascrizione di 26 ore di registrazione.

I Tavoli, convocati nella settimana dal 18 al 22 maggio, hanno coinvolto 82 osservatori privilegiati, rappresentanti delle diverse realtà provinciali scolastiche e non, due facilitatori esterni (prof. Jean-Claude Beacco e dott.ssa Gisella Langé) e cinque esperti con ruolo principalmente di osservatori, afferenti ad Iprase (dott. Luciano Covi, prof. Mario Giacomo Dutto, dott.ssa Sabrina Campregher, dott.ssa Ludowica Dal Lago) e al Dipartimento della Conoscenza (dott.ssa Boglarka Fenyvesi-Kiss).

Per raggiungere gli obiettivi citati sopra (far emergere i principali temi e le relative rappresentazioni e prospettive) ho proceduto ad una prima lettura dei materiali e ad una successiva attività

di codifica (*coding*), presa in prestito dalle metodologie proprie della ricerca empirica qualitativa in particolare, per la quale sono state necessarie altre riletture. Trattandosi di un'analisi del contenuto, è stata sufficiente un'attività di *topic coding* (Richards, 2009), finalizzata all'individuazione dei temi considerati rilevanti dai partecipanti ("etichette") e a descriverne le caratteristiche, piuttosto che ad elaborare teorie interpretative, che esulano dallo scopo del presente lavoro.

2. Il Piano e le sue rappresentazioni

Già da un primo ascolto delle registrazioni e da una prima lettura emerge chiaramente che la discussione sul Piano Trentino Trilingue è accompagnata dall'espressione di emozioni spesso negative, più intense chiaramente nelle persone coinvolte in prima persona (mondo della scuola), ma presenti anche in altri soggetti. Si riscontrano soprattutto preoccupazione, frustrazione, timore, sofferenza, rabbia nei primi:

"È stato un percorso sofferto"

"Hanno fatto le barricate"

"Ci accusano (...)"

"Mi veniva da piangere"

"Incontra resistenze"

"noi... loro... c'è questa grande paura, possiamo fare piani di aprire le classi, possiamo trovare tutti gli strumenti che vogliamo per far vedere che funziona e quali sono i risultati, però in questo momento che predomina è la paura, perché non si conosce"

E dubbi, timori e perplessità nei secondi, meno emotivamente coinvolti di chi ogni giorno si trova in classe:

"gigante dai piedi di argilla"

"è come costruire un palazzo magnifico su una palude"

Ciò che è evidente e che è importante sottolineare è che queste emozioni non sono dirette verso il Piano Trentino Trilingue di per sé, né tanto meno, la scelta di porre l'insegnamento delle lingue al centro della politica educativa provinciale, considerato generalmente un apprezzabile e lungimirante segno di attenzione nei confronti della popolazione trentina nel suo complesso. Questa iniziativa ha acuito ed esasperato alcune tensioni già presenti nelle scuole trentine, dettando una tempistica soprattutto per l'attivazione del CLIL che ha creato un profondo senso di frustrazione e di inadeguatezza in parte del personale, sia in chi si approccia per la prima volta a questa metodologia, sia in chi la pratica da anni, a causa della mancanza di una comunicazione che rendesse meno ambiguo il destino degli interventi già in atto.

Il senso di insofferenza verso questa proposta è piuttosto senso di insofferenza nei confronti di un'azione politica che viene vissuta come invadente nella vita della scuola, senza aver cercato prima un confronto con chi dovrà poi mettere in atto tali riforme. Alcune frasi ricorrono nelle narrazioni dei docenti e sono in questo senso rivelatrici.



Meglio tardi
che mai



Nessuno finora
ci ha ascoltati



Mi pare
di aver capito



C'è ancora ambiguità
e confusione su quello
che dobbiamo fare



Calato dall'alto



il Piano è stato
confezionato fuori
dalla scuola e ci è stato
imposto senza che noi
fossimo coinvolti
su questioni di cui
siamo competenti



Ma chi me lo fa fare?



Istanza di
riconoscimento

Ancora, le connotazioni negative espresse sul Piano, riguardano le modalità di comunicazione e la tempistica che sembra non aver tenuto conto delle esigenze organizzative delle scuole. Inoltre, il Piano pone degli obiettivi quantitativi chiari, ma, trattandosi di un documento politico e non tecnico, non entra nel merito del percorso attraverso cui raggiungere questi obiettivi e ciò è vissuto con ansia e preoccupazione.

La sofferenza legata a questo deficit di ascolto si trasforma in gratitudine espressa da molti dei partecipanti per la possibilità offerta dai tavoli, vissuta come occasione per un confronto autentico.

“io volevo ringraziarvi per questo incontro; pochi in questi nove anni hanno ascoltato il parere di noi insegnanti, che siamo quelli che hanno in mano l’esperienza lavorando sul campo.

Io do atto che finalmente qualcuno sposta l’attenzione. Sono fiduciosa e sono speranzosa che lavoreremo tutti insieme per affrontare le paure e per “parlare la stessa lingua,” altrimenti il progetto non funzionerà mai se non si collabora. L’idea di questi tavoli di lavoro allargati è veramente importante”.

“grazie a voi perché abbiamo parlato di qualcosa di cognitivo invece che solo organizzativo. Grazie di questa opportunità. Grazie mille”.

“È una cosa fantastica essere stati chiamati qui, se ne sentiva la necessità”.

Inoltre, non mancano casi in cui il Piano è visto anche come una grande occasione al di là degli obiettivi che pone rispetto alla competenza linguistica degli studenti e della popolazione trentina. È un’occasione sia per sistematizzare le esperienze passate, estremamente ricche, ma parcellizzate, sia per riflettere sulla dimensione linguistica insita in ogni disciplina.

3. CLIL: metodo, simbolo o religione?

Nei Tavoli, in particolare quelli con il personale docente, discutere del Piano significa discutere del CLIL, e discutere di CLIL significa chiarire in prima istanza di cosa si sta parlando, perché in alcuni casi ci sono tante definizioni quanti sono i parlanti in gioco.

Innanzitutto talvolta si parla di CLIL, ma si sta parlando d’altro, il CLIL diventa un simbolo di volta in volta di innovazione didattica in generale, di paura di perdere il posto di lavoro, di intromissione della politica nella vita della scuola, ecc.

Al limite, c’è una sorta di rappresentazione fideistica, militante, come a dire “io credo nel CLIL”.

Appare evidente che l’acronimo CLIL nella migliore delle ipotesi si riferisce ad un ventaglio estremamente ampio di metodi didattici, talvolta nemmeno legati alle lingue; nella peggiore è simbolo o fede, che contrappone chi ci crede e chi no.

Le definizioni proposte sono ampie, ambigue e confuse. A seguito gli aspetti su cui i partecipanti insistono maggiormente nel caratterizzare il CLIL:

CLIL è... fare una disciplina in lingua
CLIL è... una metodologia interattiva e partecipativa
CLIL è... imparare la lingua in modo non tradizionale
CLIL è... fare programmazione con i colleghi

Nelle interazioni tra i partecipanti ai tavoli e i coordinatori domina la necessità di chiarire cosa si intenda quando ci si riferisce al CLIL, come se ci fosse un'accezione "trentina" di questa metodologia, che va dichiarata; un confronto proficuo necessita innanzitutto di un accordo su ciò di cui si sta parlando.

Solo in un caso si valorizza la dimensione linguistica e cognitiva legata all'apprendimento del linguaggio specialistico e scientifico in lingua.

Al di là delle diverse definizioni, non si riscontra una condivisione nemmeno sui vantaggi o i limiti del CLIL, ovvero sui suoi processi di implementazione.

- *"Il clil ha consentito di programmare un pochino meglio"*
- *Ha portato al cooperative learning, metodologie attive*
- *Modalità per ripensare alla propria materia*
- *A livello linguistico obbliga ad una maggiore interazione ponendo al centro lo studente*
- *Didattica inclusiva*
- *Preparano ad una elasticità mentale*
- *"Beneficio per tutte le discipline, perché obbliga a pensare alla materia, ad adottare uno stile più partecipato"*
- *"Il CLIL è una metodologia che deve entrare come metodologia della scuola, che si faccia in italiano, in tedesco o in inglese, quella scuola lavora con la metodologia CLIL".*
- *"La sensibilità deve partire dall'insegnante, ma soprattutto dal dirigente: se il dirigente non crede nella cosa, non ha voglia di introdurre l'aggravio organizzativo che comunque comporta mandare a certificazione 50-100-200 ragazzi, se il dirigente non riesce a imporsi sulla propria segreteria che magari ha una rigidità perché non si vuole fare anche questo lavoro in più, la certificazione non si fa e non c'è niente da fare, non c'è persuasione che li convinca. Quando invece ci credono, volentieri attingono anche ai fondi a disposizione della scuola.*

In quella fase la dirigente ha fatto una scelta fondamentale riconoscendo le ore di programmazione ai colleghi

Qui dipende molto dal dirigente, cioè abbiamo veramente dirigenti che ci tengono, e abbiamo dirigenti che ci lasciano nell'oblio (...)"

4. Partire con il piede giusto

La proposta del Piano Trentino Trilingue ha suscitato alcune preoccupazioni e alcuni dubbi, che richiedono di essere affrontati. Non si possono controllare tutte le variabili che partecipano alla costruzione di un clima organizzativo e relazionale, ma quattro aspetti meritano di

essere chiariti fin dall'inizio o comunque devono essere punti di attenzione su cui ci si impegna ad elaborare delle risposte.

1. Dai tavoli emerge che i docenti che più si sono impegnati in questi anni, non si sentono adeguatamente assicurati su ciò che accadrà rispetto alle esperienze consolidate. Il Piano dichiara la possibilità per le esperienze di atto di proseguire, ma evidentemente la comunicazione su questo non è passata in modo efficace.

“Ma c'è un grande ma, come abbiamo fatto e c'è stata data l'opportunità di procedere fino ad ora e come sarà, perché c'è un abisso”.

“Non è stato valorizzato il “nostro” CLIL”

2. Si riscontra inoltre che il CLIL, così come se ne discute, suscita il timore in alcuni docenti e genitori che gli alunni “restino indietro” sui contenuti e non imparino i termini specifici delle discipline in italiano. Si insiste a questo proposito sulla necessità di definire gli obiettivi del CLIL nella direzione di una maggiore valorizzazione degli aspetti sia linguistici, sia cognitivi, includendo l'alternanza “programmata” delle due lingue, che invece viene vista ancora con sospetto, come se introdurre momenti in italiano inquinasse la purezza della lezione CLIL.

Chi ha già esperienza di CLIL ammette che gli stessi timori erano anche i propri all'inizio della sperimentazione. Si riconosce quindi che è una paura legittima, dovuta in gran parte a ciò che non si conosce, ma che si può disinnescare aprendo un confronto senza pregiudizi con chi ha esperienza. Ora invece sembra che ci sia una contrapposizione tra due posizioni molto rigide, tra chi è favorevole al CLIL e chi è contrario, ma, come visto prima, per motivi che solo in parte hanno a che fare con la didattica. Riconoscere la legittimità dei timori dell'altro da una parte e riconoscere l'esperienza dei colleghi dall'altra, potrebbe riportare ad un clima più proficuo per tutti.

3. In terzo luogo i partecipanti ai tavoli sottolineano come finora la sperimentazione CLIL debba molto del suo successo a dirigenti lungimiranti, ma soprattutto ai docenti animati da uno spirito quasi militante, il cui impegno però è stato ricompensato spesso solo dalle soddisfazioni che ricevono in classe dai propri alunni. Ciò che viene espresso con forza nei tavoli è un'istanza di riconoscimento, che ha a che vedere con la dimensione contrattuale, ma non solo. Questo aspetto è uno dei più urgenti e non procrastinabili, a rischio c'è il buon esito della sfida posta dal Piano. Essere docente CLIL significa ad esempio costruire i propri materiali e questo deve essere riconosciuto, anche non necessariamente in termini economici.

“non necessariamente in soldi, ma meno ore o esonero da certe attività”

“Sarebbe però essenziale che si potessero riconoscere almeno le ore di programmazione ai colleghi”

“È importantissimo riconoscere il lavoro dei docenti”

“a quel tempo, tra l’altro, era possibile riconoscere il lavoro in termini economici. Questo però non accadeva dappertutto e per questo motivo si sono perse alcune esperienze importanti, perché di fronte ad una grande mole di lavoro basato sul volontariato il docente diceva: “Ma chi me lo fa fare?”.

“va regolamentato l’albo professionale per i docenti Clil, già previsto dalla legge provinciale sulla scuola del 2006”.

“Sarà necessario assolutamente un passaggio dal punto di vista contrattuale, poiché ai docenti va riconosciuta sia la programmazione, sia la costruzione di materiali che per il CLIL sono quasi sempre inediti quindi bisogna costruirli”.

4. L’ultimo aspetto, ma non per ordine di importanza, è la centralità della formazione del corpo docente. Nei tavoli ricorre trasversalmente la convinzione che il successo di questa innovazione dipenderà in larga parte dai docenti, per cui la formazione e l’aggiornamento sono centrali. Si riconosce che molto è stato fatto, ma è necessaria una riflessione sul tipo di formazione che questo progetto richiede.

“Con i corsi di formazione linguistica di 24-30 ore proposti negli scorsi anni da Iprase non si aumenta la competenza, ma si certifica quella che c’è già”.

“la formazione per gli insegnanti delle scuole partite con i progetti CLIL c’è stata. È mancata una informazione più allargata”.

“io ho colleghi che hanno approfittato dei vari corsi formativi, li hanno fatti i corsi, ma non si sentono comunque adeguati e all’altezza di fare CLIL”.

“È fondamentale, ripeto, il discorso della selezione e formazione dei docenti, perché altrimenti partiamo con un gigante dai piedi d’argilla, cioè ci poniamo degli obiettivi ambiziosi”.

“si deve dare il tempo per la formazione specifica dei docenti e poi per capire quale formazione possa accrescere la competenza dei docenti che è la variabile chiave per garantire la stessa efficacia del progetto”.

“Ecco allora che è necessario promuovere un piano straordinario di formazione dei docenti in ambito sia linguistico sia metodologico, e pertanto anche pedagogico. non c’è alcun dubbio che per quanto riguarda la formazione vada riconosciuta in qualche modo”.

5. Strategie e suggerimenti per il futuro

Oltre alla necessità di una comunicazione più efficace sul Piano, dai partecipanti ai tavoli viene ribadito che ciò che può contribuire a chiarire alcuni aspetti di ambiguità e costruire una maggiore condivisione è la socializzazione delle esperienze esistenti. Molti docenti negli anni passati si sono già confrontati con preoccupazioni, dubbi, ostacoli durante il percorso di sperimentazione CLIL. Ci si chiede quindi: perché non capitalizzare queste esperienze evitando che le nuove generazioni di docenti CLIL debbano per forza inventare nuove soluzioni, come se si partisse da zero?

Le narrazioni dei docenti sono ricche di strategie, soluzioni, suggerimenti estremamente stimolanti, che dovrebbero essere oggetto di riflessione sistematica e diffusi ai colleghi.

Ad esempio molti docenti hanno già elaborato strategie per:

- Arginare rischio che si impoverisca l'italiano;
- Valorizzare eccellenze e supportare chi è in difficoltà;
- Ottimizzare le possibilità offerte dal CLIL anche quando è "sulle educazioni";
- Utilizzare il CLIL nelle educazioni come strategia di prudenza (opposta a strategia di rifiuto, che relega il CLIL alle educazioni sperando che faccia meno danni possibili)

E questo attraverso:

- Programmazione tra scuole diverse;
- Integrazione della lezione CLIL con lezione di italiano, in cui si affrontano aspetti diversi dello stesso tema
- Dividere la disciplina che viene fatta per metà in CLIL e per metà in italiano
- Compresenza in cui l'altro docente fa da osservatore
- Alternanza tra lingua straniera e italiano

Ci sono infine anche diversi suggerimenti che ricorrono nel confronto ai tavoli e che qui vengono solo citati:

- Per essere efficace il CLIL deve sempre essere accompagnato dall'insegnamento della lingua
- Costituzione di un albo
- Rendere permanente l'attività di ascolto iniziata con i tavoli
- Mettere il CLIL al servizio della disciplina per recuperare frattura con docenti DNL ("cosa vi può essere utile?")
- Concentrare risorse su programmazione comune piuttosto che compresenza
- The younger, the better → investire sui primi anni
- Prevedere sistematicamente attività di osservazione in classe
- Necessità della valutazione e del monitoraggio delle sperimentazioni.

Finito di stampare
nel mese di ottobre 2015
da **la grafica** srl - Mori (TN)

Printed in Italy



Apprendimento Ricerca Innovazione

Il Profilo delle politiche educative per le lingue o Language Education Policy Profile è un format di auto-analisi proposto dal Consiglio d'Europa di Strasburgo, Unità delle Politiche linguistiche ai Paesi membri. Si tratta, in particolare, di un processo di auto-valutazione assistito da esperti, volto a rilevare le modalità di realizzazione della politica educativa per le lingue in una data nazione, ma anche regione, provincia o città. Non costituisce quindi una "valutazione esterna": l'ottica è di attivare un processo di riflessione, guidato da esperti designati dal Consiglio, da parte delle autorità locali e dei membri della società civile sulle azioni in atto e sulle possibili evoluzioni con riferimento al tema delle politiche linguistiche.

Il volume restituisce tale processo attraverso la viva voce dei partecipanti ai Tavoli di ascolto, promossi da IPRASE nell'ambito della costruzione del Profilo, e propone un'analisi dei principali contenuti emersi durante il confronto.

Francesca Rapanà è collaboratrice di IPRASE.