

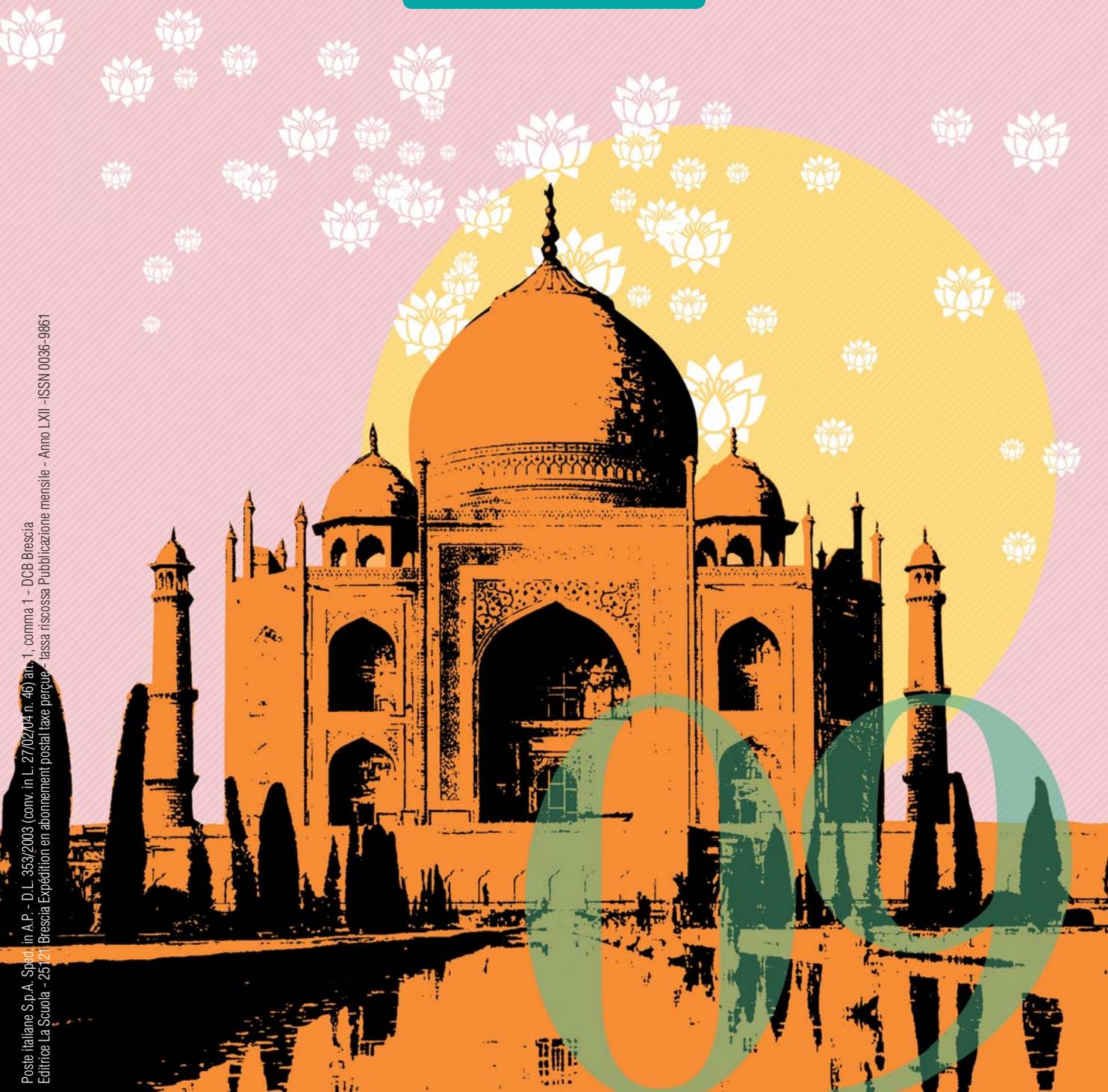
EDITRICE
LA SCUOLA

SCUOLA e DIDATTICA

PROBLEMI E ORIENTAMENTI PER LA
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

MAGGIO
2017

9



SGUARDI SUL FUTURO... DELLA SCUOLA ITALIANA

EDUCARE I GIOVANI ALL'AFFETTIVITÀ: IMPRESA ANCORA POSSIBILE?
IL NOVECENTO NELLA PUBBLICITÀ • L'ARTE RACCONTA LA SHOAH

Sguardi sul futuro... della scuola italiana

Piero **Cattaneo**

Con quale sguardo mi permetto di osservare la scuola italiana (in particolare quella del primo ciclo di istruzione) in prospettiva, pensandola tra 10, 15, 20 anni? Sicuramente con **uno sguardo di fiducia e di speranza** per un ulteriore miglioramento sul piano della formazione degli allievi e su quello della didattica. E ancora, **uno sguardo di curiosità** per comprendere come l'attuale complessità del sistema scolastico italiano possa trovare (e me lo auguro) "soluzioni" idonee per garantire da un lato *l'autonomia reale* delle singole istituzioni scolastiche e dall'altra l'urgente e non più procrastinabile *riconoscimento delle scuole paritarie*, come scuole di servizio pubblico, con gli stessi diritti e doveri delle scuole statali.

I cambiamenti, le trasformazioni, le modificazioni più recenti negli assetti socio-economico-culturali e politici, avvenuti di recente a livello mondiale (e se ne preannunciano altri), rendono ancora più urgente superare, in particolare, quel mancato riconoscimento, ormai puramente ideologico e... rimasto solo nel nostro Paese.

Il confronto tra scuole, la pluralità dei percorsi, nell'ambito della legalità e a parità di condizioni, la libertà dei genitori di scegliere autonomamente le scuole per i loro figli, è motivo di miglioramento dell'intero sistema formativo.

Gli scenari futuri, da quelli politico-economici a quelli culturali e sociali, non sono rassicuranti e tratteggiano anni non semplici per tutti i Paesi (si pensi in particolare all'Europa) e di conseguenza anche le istituzioni del nostro Paese ne risentiranno.

Tuttavia il mio sguardo verso il futuro dell'Istituzione Scuola, almeno in Italia, è un sguardo di **fiducia**, perché una voce autorevole, quella di papa Francesco, si è levata in modo forte e chiaro, rivolgendosi direttamente a chi ha "responsabilità" a vari livelli, compresi quelli educativi e formativi, per affrontare con determinazione i problemi che stanno affliggendo il nostro pianeta.

Jeremy Rifkin, noto economista, afferma "L'Enciclica *Laudato Si* di papa Francesco non è un semplice appello ecologico: è uno straordinario passo in avanti verso il cambio di paradigma economico e sociale che sta coinvolgendo tutto il pianeta".

Gli fa eco Wim Wenders: (regista-produttore cinematografico tedesco) "Questa Enciclica è scritta nel suo spirito da un alto uomo di Dio pieno di amore e compassione e saggezza, che ha assunto il nome di Francesco come un segno, un'indicazione della sua missione di riconciliazione della fede cristiana con la realtà contemporanea e le sue questioni più scottanti: da un lato la lotta alla povertà; dall'altro quella contro l'abuso dei preziosi tesori del pianeta (la sua acqua, la sua aria, le sue piante, i suoi animali, le sue risorse)". La *Laudato Si* è, a mio avviso, un "manifesto" pedagogico e anche didattico: traduce il paradigma spesso utilizzato da papa Francesco (mente, cuore, mani) in azioni concrete.

E allora, quale impulso più forte ci dobbiamo attendere per progettare, realizzare e valutare un curriculum formativo per le nostre scuole fondato sui "contenuti" di questo appello papale?

E il mio sguardo concorda con quello di Carlo Petrini che ha curato la "Guida" alla lettura della *Laudato Si* e che alla fine si sente di dire: "È la gioia il sentimento che prevale nella riflessione di papa Francesco. È la gioia di poter credere in un cambiamento rivoluzionario e in una nuova umanità".

Sono sicuro che, se la scuola italiana saprà ascoltare l'appello di papa Francesco, riconoscerà e definirà una **linea educativa** chiara, concreta e la saprà condividere e verificare ai vari livelli dei cicli scolastici, attraverso la realizzazione di curricula formativi ispirati dalla *Laudato Si* e che aiuteranno i docenti a far acquisire, con l'azione formativa e didattica quotidiana, quelle **competenze di vita** indicate dal pontefice.

Il mio sguardo, quindi, non può essere che di fiducia e di speranza.

Direttore: Pierpaolo Triani**Vicedirettore:** Piero Cattaneo**Collaboratori proposte didattiche:**

Elisa Appiani, Francesca Baresi, Miriam Bertocchi, Emanuela Buizza, Susanna Cancelli, Monica Capuzzi, Evelina Chiocca, Francesco Cigada, Marina Cinconze, Samantha Cremonesi, Erika Cunja, Greta Delfini, Alberto Doscioli, Giovanni Ghidinelli, Alesia De Martini, Laura Montagnoli, Luigi Fabemoli, Paolo Nitti, Luciano Pace, Caterina Pavesi, Gabriella Salerno, Manuela Valentini, Federica Zoli.

Curatrice lingua inglese: Amanda Murphy**Curatore notiziario professionale:** Mario Falanga**Impaginazione:** Elena Laura Bresciani**Segreteria:** sdid@lascuola.it**Progetto grafico:** Studio Mizar, Bergamo**Supporto tecnico area web:** helpdesk@lascuola.it - tel. 0302993325*In copertina:* Agra (India), illustrazione di Monica Frassinè

Sd Editrice La Scuola

sito editore: www.lascuola.itsito rivista: scuolaedidattica.lascuola.it

Mensile di problemi e orientamenti per la Scuola Secondaria di I grado - Anno LXII - Direttore responsabile: Pierpaolo Triani - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 100 del 3-10-1955.

ISSN 0036-9861

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in AP-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

Direzione, Redazione, Amministrazione: EDITRICE LA SCUOLA S.p.A., 25121 Brescia, via A. Gramsci, 26 - Codice Fiscale e Partita I.V.A. n. 00272780172 - Tel. centr. 030 29 93.1 - Fax 030 29 93.299.

Stampa: Vincenzo Bona 1777 S.p.A. - Torino.**Contiene I.P.****Ufficio Marketing:** Editrice La Scuola, via A. Gramsci, 26, 25121 Brescia - e-mail pubblicita@lascuola.it

Quote di abbonamento. Abbonamento annuo 2016-2017: **Italia** € 70,00; **Estero** - Europa e Bacino Mediterraneo € 115,00/Extra Europa € 139,00.

Il presente fascicolo € 8,00.

ATTENZIONE. Informiamo che l'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF.

I fascicoli respinti non costituiscono disdetta.

Conto corrente postale n° 11353257 (n.b. riportare nella causale il riferimento cliente).

Ufficio Abbonamenti e-mail abbonamenti@lascuola.it

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Sommario

Editoriale

Sguardi sul futuro... della scuola italiana

Piero Cattaneo

Approfondimenti

La questione docente: reclutamento, carriera, valutazione

Gian Carlo Sacchi

Un metodo per valutare l'insegnamento

Giampaolo Carollo

Valutazione dei docenti: l'esperienza di un Istituto comprensivo

Concetta Amore

Sport a scuola: l'eterna incompiuta

Silvano Mombelli

Stato socio-economico e adesione all'attività fisica

Nicola Lovecchio, Massimiliano Donadoni, Marco Bussetti

Educare i giovani all'affettività: impresa ancora possibile?

Alessia Pessina, Silvia Molteni, Francesca Appiani

Pathways to Translation

Giancarlo Covella



“Iconizzare” la versione latina come espediente tecnico per l'accessibilità grammaticale per l'alunno DSA

Marco Ricucci

Maratona Nazionale di Matematica XX edizione

Luisa Pelli

Scuole “di successo”.

Le sollecitazioni di un recente volume

Elena Cardinali





Sapere di Scienze

Gli astronomi babilonesi e la nascita della scienza

Eva Filoramo 103

Generazioni connesse

Guerrieri digitali contro il cyberbullismo con Zanshin Tech

Maria Grazia Ottaviani 105

Ai passo di ciascuno

L'approccio pedagogico con gli alunni con ADHD. Seconda Parte

Marina Bottacini 108

Diario semiserio

Flipped Lesson – a modo mio –, ovvero “Proficuo scambio di ruoli”

Erika Lucadamo 111

Notiziario professionale

Regionalismo autonomo e ordinamento scolastico in Alto Adige/Südtirol. Prima parte

Mario Falanga 113

Gli Enti Locali per la scuola del domani

Giovanni Gilardi 118

È legittima la cancellazione dalle graduatorie a esaurimento dei docenti in ruolo in altra classe di concorso?

Elena Armenio 120

I criteri di attribuzione delle ore aggiuntive al personale docente

Elena Armenio 121

Contrattazione e ruolo della RSU nella Buona Scuola: che cosa cambia

Maria Grazia Vinciguerra 123

Il digitale in prospettiva

Roberta Cadenazzi 125

La valutazione nella Legge 107/15

Roberta Cadenazzi 127

Scuola in atto

L'Esame di Stato... sempre in attesa di cambiamenti 44

Pierpaolo Triani

Italiano

Monica Capuzzi

Il Novecento nella pubblicità 45

Italiano L2

Paolo Nitti

Glottodidattica e M-Learning: ambienti virtuali per l'apprendimento dell'italiano L2 49

Inglese

Caterina Pavesi

The Esame di Stato and study skills 55

Francese

Emanuela Buizza

L'Esame di Stato 60

Tedesco

Miriam Bertocchi

Die Staatsprüfung 64

Spagnolo

Paolo Nitti

Glottodidattica e docimologia 69

Storia

Alesia De Martini

L'Esame di Stato alle porte! 76

Geografia

Susanna Cancelli

L'Esame di Stato 78

Matematica

E. Appiani, F. Baresi, L. Montagnoli

Prova d'esame di Matematica 80

Scienze

Gabriella Salerno,

La magnifica storia del DNA 84

Tecnologia

Francesco Cigada

Esame di Stato & Tecnologia 87

Arte e immagine

Erika Cunja

L'Arte racconta la Shoah 91

Musica

Luigi Fabemoli

Il Primo Novecento e L'opera da tre soldi di Brecht e Weill 96

Educazione fisica

Manuela Valentini, Samantha Cremonesi

Gioco, sport e molto di più L'Esame di Stato per la terza classe 102



AL SERVIZIO DEGLI INSEGNANTI

Sei alla ricerca
di proposte
stimolanti per
arricchire
la tua formazione
in servizio?

Vorresti trovare
corsi di qualità
che affrontino in maniera
innovativa ed efficace
i principali temi
della didattica
e della gestione
della classe?

Editrice La Scuola mette a disposizione la sua esperienza decennale nella formazione di docenti e dirigenti offrendo **corsi on line, incontri in presenza, webinar e corsi a contratto** dedicati a:

- Didattica Disciplinare
- Didattica Inclusiva
- Didattica Digitale
- Didattica per Competenze
- Flipped classroom
- Alternanza Scuola/Lavoro
- Valutazione
- CLIL



Tutte le proposte formative di Editrice La Scuola sono acquistabili tramite la **CARTA DEL DOCENTE** oppure sono attivabili direttamente dai Dirigenti con l'organizzazione di progetti di formazione dedicati.

Per consultare l'offerta completa e iscriverti vai su www.lascuola.it - **FORMAZIONE**

Editrice La Scuola è un **ente accreditato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** (Direttiva n. 107/2016) per la formazione degli insegnanti. I docenti che partecipano all'attività di formazione di un ente accreditato hanno diritto all'esonero dal servizio, secondo le disposizioni vigenti, e al rilascio dell'attestato di frequenza.

Per informazioni e preventivi di spesa scrivere a formazione1@lascuola.it, oppure telefonare allo 030/2993.211.

La questione docente: reclutamento, carriera, valutazione

Gian Carlo **Sacchi**

Vi è nella categoria dei docenti una seria difficoltà ad accettare giudizi sulla propria vita professionale, soprattutto se questa deve avere conseguenze sul piano delle retribuzioni e della carriera. Atteggiamento paradossale per chi vive come parte essenziale della propria professionalità la misurazione e la valutazione delle prove degli allievi. Per un docente inquadrato in un'ottica professionale si fa largo una maggiore autonomia e quindi una maggiore richiesta di render conto dei risultati del proprio lavoro. È questa l'interpretazione più recente del ruolo dell'insegnante. Soprattutto nei più giovani e in coloro che sono entrati più di recente nella Scuola non c'è il rifiuto della valutazione, soltanto che ancora non è districata la questione del rapporto tra uguaglianza, sentita soprattutto in un'attività che fa largo uso della collegialità, e giusta valorizzazione delle capacità dei singoli, senza sfociare nella competitività, pur pensando a una carriera che progredisca sulla base del merito e non solo per l'anzianità.

Premiare gli insegnanti più bravi è un'opinione sempre più diffusa tra i cittadini; si è avviato un percorso con la Legge 107/15, ma ancora siamo a un crocevia tra diverse "filosofie": autovalutazione, poteri del dirigente, valutazione tra pari, da parte dell'utenza e da parte dell'INVALSI. La competenza distintiva del docente è sempre stata quella disciplinare, ma chiaramente trattandosi di insegnamento-apprendimento servono anche le competenze metodologico-didattiche, comunicative e relazionali, organizzative, soprattutto la capacità di documentare la propria esperienza e di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale. Su questi indicatori c'è un accordo diffuso; quello che resta più difficile da validare sono le emergenze attraverso le quali sia possibile confermare un "valore aggiunto". Si può procedere abbastanza speditamente quando si tratta di certificare attività di supporto all'organizzazione della didattica, e lo si vede nella prima indicazione da parte delle commissioni di valutazione degli istituti. Quando però si deve passare al giudizio degli altri (poca strada hanno fatto i questionari annessi alla "carta dei servizi") risultano meno chiare sia

la legittimazione sia le modalità con le quali vengono analizzati i risultati stessi, come per esempio far ricadere sugli insegnanti i risultati degli allievi o la valutazione esterna della scuola, specialmente se ci sono tensioni o problemi di funzionamento.

Va da sé che la componente organizzativa è più facilmente evidenziabile *in itinere*, mentre quella culturale-didattica è più vicina al capitolo della formazione, iniziale e in servizio per quanto concerne la ricaduta in innovazione. Insomma le recenti operazioni per l'attribuzione del bonus sembrano ancora alquanto incerte per gli aspetti qualitativi. Quindi tanto per iniziare occorre evidenziare gli aspetti pedagogici nel corso degli studi universitari che preparano alla professione, nel conseguimento dell'abilitazione, nel tirocinio-tutoraggio, nell'anno di prova, fino alla messa in atto dell'orario di servizio. Con spazi per la ricerca, la sperimentazione e la formazione professionale permanente, cose soprattutto queste ultime che sembrano affrontate in termini più che altro burocratici.





Rimane fondamentale, sia per la storicizzazione del proprio percorso professionale, sia per la comunicazione istituzionale, il portfolio del docente, primo e più importante strumento di autovalutazione, utile anche al fine di effettuare un “bilancio delle competenze” nei vari periodi della carriera e per lo sviluppo professionale. L’esperienza, infatti, fa crescere solo se si è capaci di rielaborarla. Un robusto supporto professionale arricchirà il corredo di libertà e di autonomia, fino a far pensare a forme di reclutamento diretto da parte delle scuole (con idonei percorsi di evidenza pubblica), con contratti di apprendistato professionale, che forse risultano più efficaci e sbrigativi di tutti questi passaggi ai quali assistiamo e che portano ritardi e un enorme contenzioso nel movimento dei docenti stessi.

Gli insegnanti neoassunti si esprimono a larga maggioranza, indipendentemente dall’ubicazione geografica, a favore di una differenziazione delle carriere e di promozioni retribuite che valorizzino l’impegno dei singoli e l’attività effettivamente svolta. La metà di loro si dichiara, inoltre, favorevole a una progressione di carriera legata alla valutazione della professionalità misurata secondo standard e procedure strutturate (Fondazione Agnelli 2010).

Una carriera flessibile, strettamente correlata alle necessità delle singole scuole autonome, come si è detto per l’assunzione, e che viene accompagnata dalla formazione. Diverse sono le proposte in campo, divise tra anzianità e merito, che classificano i docenti a seconda dei livelli di professionalità, che reintroducono procedure concorsuali. Si ipotizzano serie di attività che determinano il conseguimento di “crediti” per permettere il passaggio a fasce stipendiali, con scatti anticipati se questi vengono conseguiti anticipatamente, con o senza variazioni periodiche. Tutto ciò potrebbe essere utilizzato per il conferimento di incarichi professionali, all’interno per esempio di reti di scuole, dell’organico “potenziato”, o la partecipazione a percorsi di selezione per altri profili.

Si può dire che, negli ultimi cinquant’anni, i docenti si siano trovati di fronte a due contrapposte visioni: quella precedente che potremmo definire più “ideologica” e tesa a privilegiare gli elementi di democratizzazione della cultura e a promuovere la scuola di massa, facendo leva più sulla libertà di insegnamento; mentre quella più vicina a noi “pragmatica”, che si occupa maggiormente dei risultati e, quindi, ripristina anche se con altri obiettivi (competizione economica rispetto all’élite gentiliana) la selezione rispetto a standard imposti dall’esterno. È chiaro che procedure selettive sono più facilmente accettate da questi ultimi, ma un aspetto deve coinvolgere entrambi i punti di vista: da un lato occorre rendere più efficiente il processo formativo, evitando però che questo venga governato da un sistema economico oggi peraltro molto precario che rischia di privare la scuola del suo potenziale formativo; dall’altro bisogna superare l’autoreferenzialità soprattutto in un rapporto con la società proiettato nel senso della crescita e della formazione permanente, valorizzando nella costruzione della società stessa l’apporto originale della scuola.

Un metodo per valutare l'insegnamento

Misurare i risultati attraverso il valore aggiunto

Giampaolo **Carollo**

Questo lavoro nasce dal desiderio di interpretare in chiave operativa le indicazioni del comma 129 della Legge 107/15 sulla valutazione degli insegnanti, che così dispone:

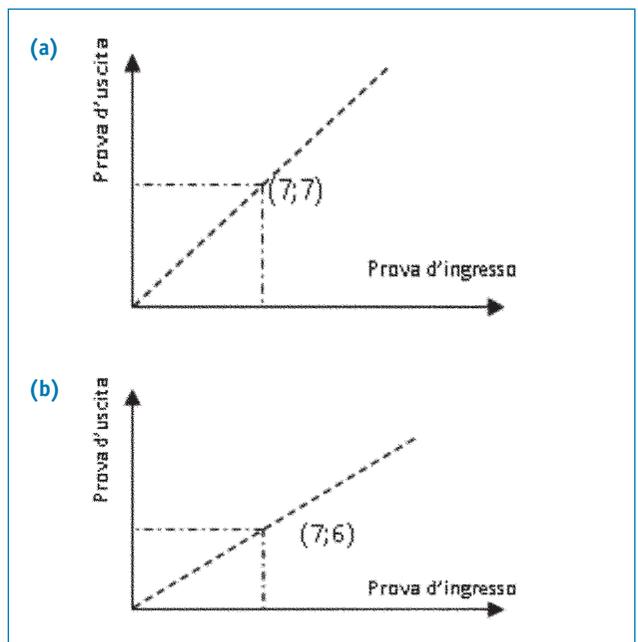
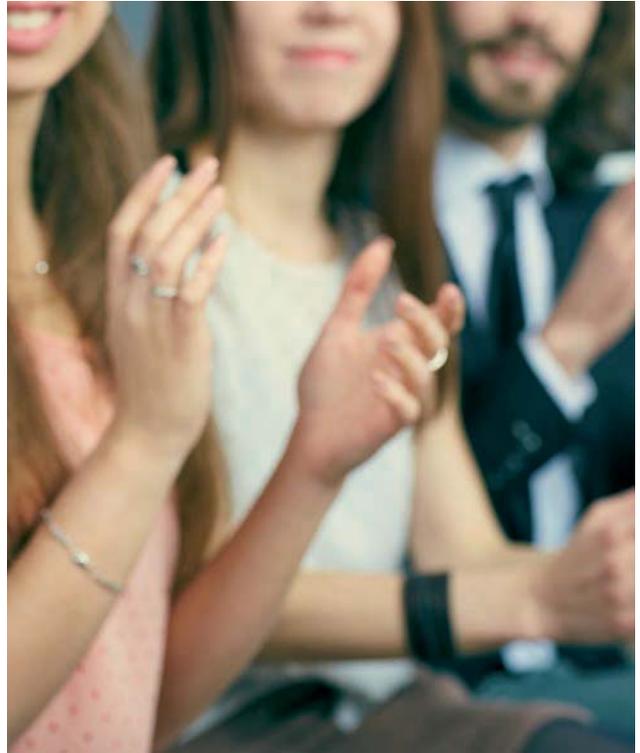
Il Comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- a) della qualità dell'insegnamento... (*omissis*);
- b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti... (*omissis*);
- c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico... (*omissis*).

Ho cercato di definire un metodo per valutare il lavoro degli insegnanti che consideri, in proporzioni diverse, tutti i punti indicati nella Legge, ma soprattutto la componente più rilevante dell'operato di un insegnante che è "il lavoro d'aula" e "la costruzione dell'apprendimento". Perciò ho ritenuto che debbano essere valutati bene soprattutto i risultati di questo lavoro. Come? Attraverso un modello matematico di regressione lineare che permette di misurare il cosiddetto "valore aggiunto" (VA) di un insegnante per ciascuna disciplina insegnata in ogni classe alla fine del periodo che si vuole analizzare. Il metodo della regressione lineare tiene conto delle condizioni degli alunni in ingresso e in uscita, del periodo che si intende valutare (biennio, triennio, quinquennio ecc.); perciò il VA misurato non dipende dalle condizioni iniziali della classe, può essere alto in una classe mediocre e basso in una classe buona.

La regressione lineare è la retta di interpolazione dei punti che hanno come coordinate, su un piano cartesiano, le medie dei test d'ingresso (ascissa) e di uscita (ordinata) somministrati in una classe e relativi al periodo considerato.

Se potessimo stabilire che la prova d'ingresso e quella d'uscita hanno lo stesso grado di difficoltà in ordine alle competenze d'ingresso e a quelle attese in uscita, potremmo affermare che la 1ª retta raffigurata (a) rappresenta un apprendimento normale: gli alunni mediamente sono in grado di superare una prova di livello superiore con la stessa performance d'ingresso. La 2ª retta (b) può rappresentare un apprendimento normale, laddove la difficoltà (relativa!) della prova in uscita è maggiore. Dato che non è possibile stabilire aprioristicamente la difficoltà relativa reale di una



prova con metodi semplici, la regressione lineare serve per stabilire l'apprendimento medio atteso in relazione sia alla difficoltà della prova (comune) sia al livello iniziale della classe, e questo ci offre un elemento di confronto attendibile e discriminante. Possiamo dire che le classi con il punto sopra la retta hanno fatto registrare un progresso di apprendimento superiore alla media attesa e, quindi, un valore aggiunto positivo; quelle che si collocano sotto la retta un progresso inferiore alla media attesa.

Le medie devono basarsi, per esempio, su test comuni ad *item* di 20/30 domande. Il VA è la differenza tra il valore reale misurato nel test in uscita e quello atteso sulla retta di regressione, moltiplicato $\times 10$ e arrotondato all'unità per ottenere un numero intero che può corrispondere al punteggio da attribuire all'insegnante di quella disciplina che ha insegnato in quella classe. Se il VA è negativo, il punteggio dovrebbe essere 0. Se l'insegnante ha più di una classe, o più di una disciplina, per ottenere il punteggio totale si fa la somma algebrica dei VA, fino a un massimo di 25 punti per evitare distorsioni. Il modo di attribuire il punteggio e il limite massimo non sono comunque vincolanti.

Criticità del sistema

Delle criticità si presentano quando c'è un solo docente in tutta la scuola per una disciplina, per esempio in scuole molto piccole o per religione, perché mancano i termini di confronto e la somma dei VA risulta penalizzante, dato che ci saranno sempre VA sia positivi sia negativi, sopra e sotto la retta di regressione.

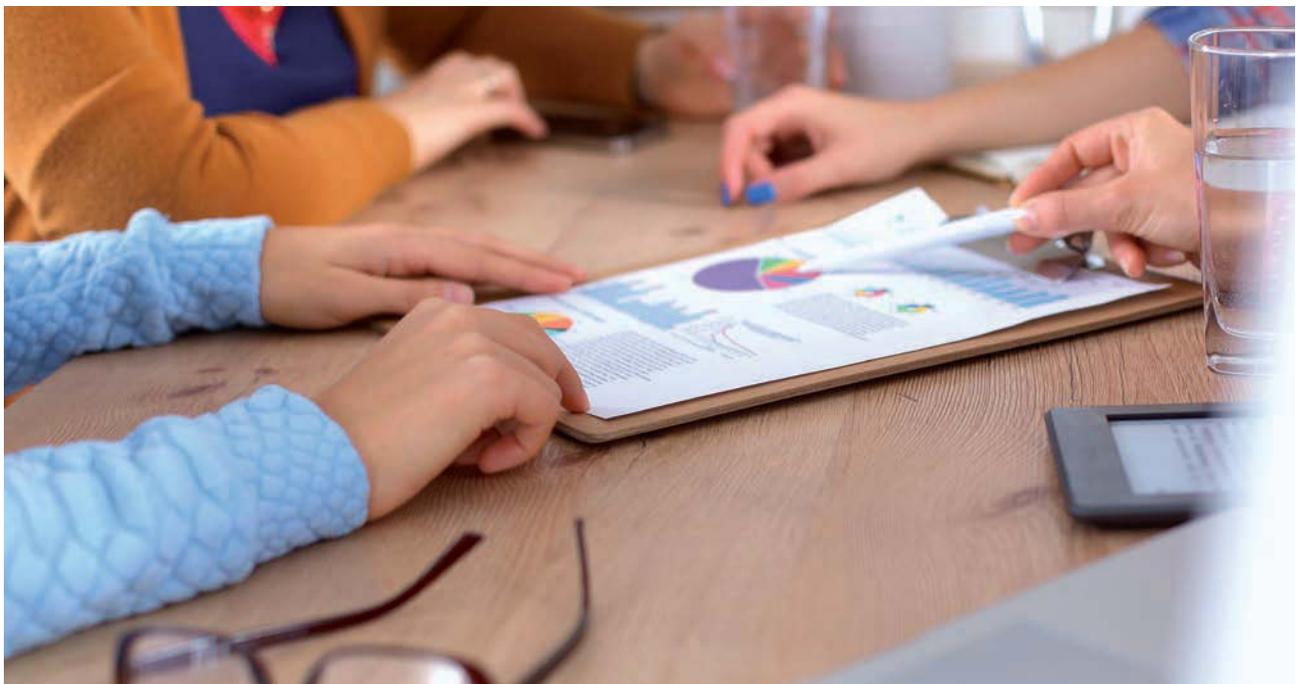
All'inconveniente si può ovviare in questo modo: si calcola lo "scarto tipo" dalla retta di regressione

$$\sqrt{\frac{\sum (y_i - y_{reg})^2}{n^\circ \text{classi}}};$$

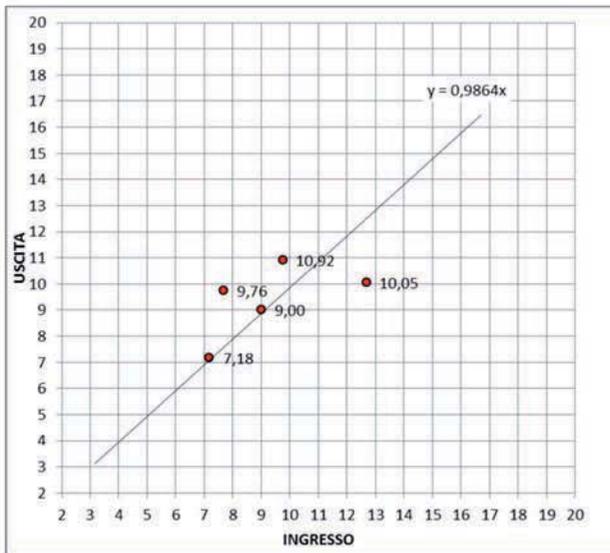
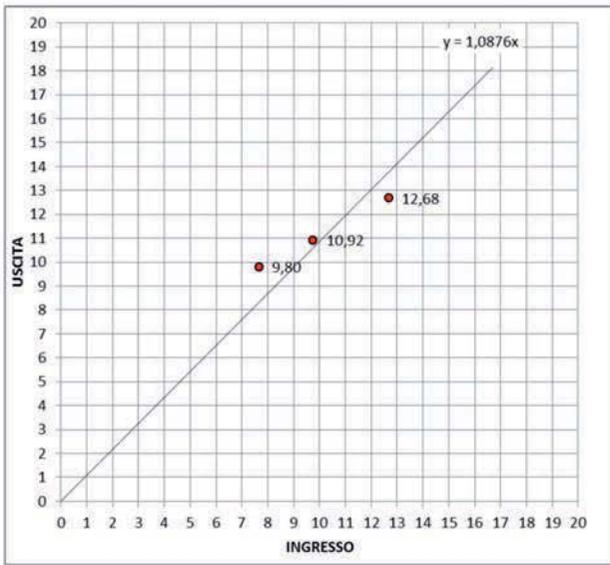
- se è < 1 , si fa la somma dei VA positivi;
- se è ≥ 1 , la dispersione dei valori in questo caso è troppo alta (troppa variabilità tra le classi) e non si assegnano punti.

Gli insegnanti unici, pertanto, potrebbero rimanere penalizzati perché non potranno raggiungere il punteggio massimo di 25 punti, al contrario degli insegnanti con più discipline, per esempio Matematica e Scienze o Italiano, Storia, Geografia, che in teoria, difficilmente, ma potrebbero conseguirlo. Il fatto però è giustificabile, considerato che è più difficile insegnare due o tre discipline contemporaneamente.

Tutto il sistema di calcolo può essere facilmente automatizzato con un semplice programma o anche solo con un foglio Excel. È necessario che le scuole si dotino di test standardizzati d'ingresso e d'uscita ad *item* sul modello INVALSI per tutte le discipline, magari affidando al Collegio dei docenti o, meglio, ai singoli dipartimenti il compito di elaborarli. Per Italiano e Matematica si potrebbero usare gli stessi test INVALSI, che ora sono disponibili disaggregati anche per le prime medie.



Alcuni esempi



La seconda fetta che va a comporre il totale dei punti relativi alla qualità dell'insegnamento è quella del gradimento dell'utenza (i genitori). Compilando un questionario al quale il docente si dovrebbe sottoporre solo volontariamente (altrimenti chiaramente non prende alcun punto) il genitore, se vuole, dà un voto unico da 1 a 5 all'insegnante per ogni disciplina insegnata, poi la media dei voti $\times 2$ fornisce il punteggio che sarà al massimo 10. Il totale dei punti a disposizione per la valutazione della qualità dell'insegnamento è quindi 25 (VA) + 10 (utenza) = 35 punti,

Esempio con tre classi in uscita A, B, C e insegnanti diversi, in cui la A ha un ottimo miglioramento, la B un accettabile miglioramento, la C non migliora

classe	ingresso	USCITA	RETTA	VA	PUNTI insegnante	
A	7,68	9,80	8,35	14	14	ins. 1
B	9,76	10,92	10,61	3	3	ins. 2
C	12,68	12,68	13,80	-11	0	ins. 3

Esempio con due insegnanti con più classi e risultati molto diversi

classe	ingresso	USCITA	RETTA	VA	PUNTI insegnante	
A	7,68	9,76	7,58	22	25 (max)	ins. 1
B	9,76	10,92	9,63	13		
C	12,68	10,05	12,51	-25	0	ins. 2
D	7,18	7,18	7,08	1		
E	9,00	9,00	8,88	1		

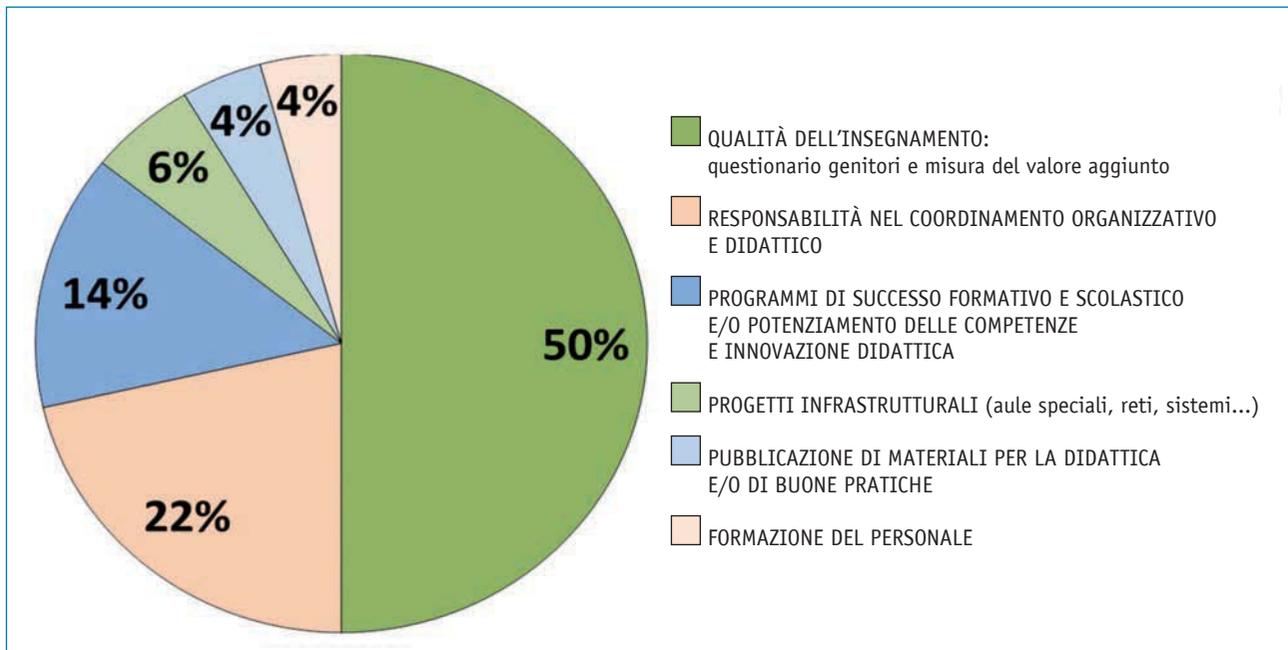
Esempio con due insegnanti con più classi e risultati misti

classe	ingresso	USCITA	RETTA	VA	PUNTI insegnante	
A	7,68	9,76	7,58	22	10	ins. 1
B	9,76	10,92	9,63	13		
C	12,68	10,05	12,51	-25		
D	7,18	7,18	7,08	1	2	ins. 2
E	9,00	9,00	8,88	1		

Esempio con insegnanti diversi per ogni sezione

classe	ingresso	USCITA	RETTA	VA	PUNTI insegnante	
A	7,68	9,76	7,58	22	22	ins. 1
D	7,18	7,18	7,08	1	1	ins. 2
B	9,76	10,92	9,63	13	13	ins. 3
C	12,68	10,05	12,51	-25	0	ins. 4
E	9,00	9,00	8,88	1	1	ins. 5

il 50% del totale previsto (70 punti). Una bella fetta (comunque modificabile) che va dedicata ai risultati conseguiti dall'insegnante sulla base dei curricoli disciplinari, mettendo così al centro dell'interesse e dell'attenzione soprattutto l'insegnamento vero, il lavoro d'aula e l'apprendimento degli alunni. La Legge non prevede solo questo, ma credo che il legislatore abbia voluto soprattutto questo, anche perché le altre funzioni, per esempio quelle di responsabilità, sono oggetto di contrattazione integrativa e quindi, di norma, sono già incentivate.



3. Il Comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Le parti rimanenti si riferiscono alle altre voci indicate nel comma 129, alle quali è stato attribuito un punteggio – non vincolante – che ho ritenuto proporzionale all’impegno richiesto e alla effettiva ricaduta didattica. Lo schema che segue riassume i punteggi per la valutazione di un insegnante.

Le voci che riguardano i risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e all’innovazione didattica e metodologica, assieme con i progetti per il miglioramento dell’istituzione scolastica, progetti infrastrutturali (aule speciali, reti, sistemi ecc.), la ricerca didattica, la diffusione e documentazione di buone pratiche, le pubblicazioni ecc., a mio giudizio, dovrebbero essere valutate,

con un punteggio rispettivamente da 1 a 4, da 0 a 10 e da 0 a 3, dal Collegio dei docenti e/o dal Dirigente scolastico. Agli incarichi di responsabilità (figure strumentali, coordinamento ecc. oppure organizzazione di eventi o formazione del personale) dovrebbe essere attribuito un punteggio fisso, sempre considerando che la retribuzione di queste attività è oggetto di contrattazione integrativa. È chiaro che questo sistema di attribuzione del punteggio non è vincolante, si possono scegliere altre quote, senza peraltro snaturare il punto di forza del modello: premiare il lavoro d’insegnamento attraverso un *metodo che valuta i risultati*, fondato su basi matematiche oggettive, come avviene per esempio negli Stati Uniti, notoriamente più avanzati di noi in questo campo.

QUALITÀ DELL’INSEGNAMENTO E MIGLIORAMENTO DELL’ISTITUZIONE SCOLASTICA E SUCCESSO FORMATIVO E SCOLASTICO DEGLI STUDENTI	QUESTIONARIO GENITORI (da 1 a 5 punti) media delle medie delle discipline insegnate x 2 (da 1 a 5) x 2	max 15 punti x 3 materie = 45 punti massimo 25 punti		TOTALE MASSIMO DI PUNTI
		MISURA DEL VALORE AGGIUNTO (VA) CON PROVE COMUNI O INVALSI (per disciplina). Lo scarto tra la media della classe e il valore previsto dalla retta di regressione lineare (ingresso-uscita) è il $VA = \text{punteggio acquisito}$, fino a un massimo di 25 punti. Per gli insegnanti con più classi in uscita si calcola il punteggio con regole specifiche (vedi p. 8). Se lo scarto è ≤ 0 , il punteggio è 0. massimo 25 punti		35
	PROGETTI INFRASTRUTTURALI (aule speciali, reti, sistemi...)		da 1 a 4**	4
RISULTATI OTTENUTI RELATIVAMENTE AL POTENZIAMENTO DELLE COMPETENZE E ALL’INNOVAZIONE DIDATTICA E METODOLOGICA	PROGRAMMI PER IL SUCCESSO FORMATIVO E SCOLASTICO E/O POTENZIAMENTO DELLE COMPETENZE E INNOVAZIONE DIDATTICA DEVE AVERE UNA SCANSIONE TRIENNALE. FASI NECESSARIE: 1) Progettazione specifica per competenze. 2) Programmazione e svolgimento delle attività. 3) Verifica finale oggettiva e documentata degli obiettivi raggiunti. da 0 a 10 **			10
RICERCA DIDATTICA, DOCUMENTAZIONE, DIFFUSIONE DI BUONE PRATICHE	PUBBLICAZIONE DI MATERIALI PER LA DIDATTICA E/O DI BUONE PRATICHE da 0 a 3**			3
RESPONSABILITÀ NEL COORDINAMENTO ORGANIZZATIVO E DIDATTICO	FUNZIONE STRUMENTALE	max 6 punti	max 6 punti	15
	3	INCARICHI (coordinatore, segretario, orario, informatica...) 2	ORGANIZZAZIONE DI EVENTI (manifestazioni, visite guidate/viaggi di istruzione, rappresentazioni, gare...) 2	
FORMAZIONE DEL PERSONALE	3			3

** Il punteggio viene assegnato dal Dirigente e/o dal Collegio docenti

TOTALE PUNTI 70

Valutazione dei docenti: l'esperienza di un Istituto comprensivo

Concetta **Amore***

Nello scorso anno scolastico, mettere mano all'elaborazione dei criteri per il riconoscimento del merito professionale dei docenti e l'attribuzione del bonus è stato, in un tempo già carico di tanti cambiamenti, come intraprendere un viaggio che appariva imposto e non desiderato per strade sconosciute, senza bussola e con la consapevolezza di avere il vento contro.

La prima difficoltà si è presentata nella formazione del Comitato di valutazione che dura in carica un triennio, soprattutto nell'individuazione della componente docente. Infatti, mentre il Consiglio d'Istituto ha indicato un membro docente e i due genitori, gli altri due docenti sono stati designati dal Dirigente scolastico, poiché nessun docente si è reso disponibile a ricoprire l'incarico; inoltre, il Comitato si è insediato molto tardi, solo alla fine di aprile, quando si è aggiunto il componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale. Una nota positiva, nella fase di avvio del lavoro, è stata la rete delle scuole del territorio, impegnata in una prima riflessione comune sui criteri e le modalità di assegnazione del bonus.

Obiettivo prioritario del Comitato è stato l'elaborazione dei criteri per garantire la trasparenza di quanto si stava elaborando, l'equità nel riconoscere a ciascuno il particolare valore e l'oggettività della valutazione del dirigente. Come primo passo abbiamo definito le precondizioni per l'accesso al bonus: l'assenza di azioni disciplinari, di sanzioni, nel corso dell'a.s. di riferimento, superiori alla censura, e la percentuale di docenti premiati: fino al 35%. Tutti i docenti in servizio presso l'Istituto, con contratto a tempo indeterminato, di ogni ordine e grado, potevano fare richiesta per accedere al bonus, presentare domanda compilando la scheda preparata dal Comitato e allegando la documentazione per dimostrare quanto dichiarato. Ma intanto, dopo i primi passi, aumentavano gli interrogativi: Come poter valutare il docente impegnato nelle attività didattiche in modo oggettivo? Dare un maggiore rilievo ai docenti che dedicano tanto tempo in attività di Funzione strumentale, di collaborazione e di staff del dirigente, il cui impegno risulta più evidente rispetto a chi svolge solo il suo lavoro tra le mura di un'aula? Come evitare che il bonus sia percepito come un giudizio alla persona ma solo una valorizzazione del servizio svolto? Come evitare dissapori e divisioni nella comunità scolastica? Elaborare un questionario genitori per la valutazione del servizio dei docenti?

Le domande erano e sono ancora tante, ma hanno spinto il Comitato a lavorare nel migliore modo possibile, correndo il rischio di sbagliare, ritornando sui passi fatti: le numerose bozze del nostro lavoro testimoniano un lavoro visto e rivisto e ancora *in progress*. Per ciascuna delle tre aree definite dalla norma, il Comitato ha individuato delle sotto-aree, degli indicatori, dei descrittori e delle modalità di verifica. In particolare mi soffermo sull'area relativa alla qualità dell'insegnamento e contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica nonché del successo formativo e scolastico degli allievi, poiché era proprio quest'area da declinare bene in descrittori per poter accertare poi le evidenze; è quest'area che delinea l'identikit del docente nella Buona Scuola, capace di motivare l'apprendimento



* Docente membro del Comitato di valutazione dell'I.C. "G.B. Angioletti" di Torre del Greco (NA).

degli alunni e contribuire al miglioramento dell'istruzione scolastica e del Paese. Tra i descrittori per verificare la qualità dell'insegnamento ne riporto di seguito alcuni: le competenze aggiuntive certificate e attestate da corsi di formazione professionali; relazioni positive con gli alunni e con gli altri docenti; la gestione della classe; l'attuazione, documentata, di pratiche innovative nel lavoro d'aula; l'articolazione della classe in gruppi di livello, di compito, elettivi e uso di ambienti di apprendimento innovativi; uso sistematico delle TIC nell'insegnamento della propria disciplina e come supporto al ruolo professionale; programmazione interdisciplinare e promozione di percorsi curriculari condivisi a classi aperte; produzione di materiale differenziato per favorire l'apprendimento degli alunni; partecipazione alla formulazione di criteri per la progettazione, la messa in opera, diffusione di strumenti per la verifica e la valutazione condivisa degli apprendimenti degli alunni; realizzazione, impiego, condivisione e documentazione di strumenti di verifica, valutazione e certificazione delle competenze degli allievi come previsto dalle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione*; partecipazione ad azioni di sistema decise dalla scuola in relazione al Piano di Miglioramento; partecipazione a progetti territoriali ed extrascolastici, a gare e concorsi; programmazione e attuazione di attività diversificate per il recupero e i BES; didattica personalizzata rivolta alle eccellenze. Tutti questi descrittori necessitavano di essere documentati dai docenti.

Pur partendo con molti pregiudizi e avversità nei riguardi del bonus, l'elaborazione dei criteri ha permesso una riflessione sui punti di forza e di debolezza della nostra scuola. Un nodo emerso è che nel nostro Istituto i docenti lavorano molto e sono impegnati in numerose attività curriculari ed extracurriculari; si partecipa a gare, concorsi, iniziative del territorio, alto è il livello di professionalità ma con il limite di non documentare le buone pratiche didattiche archiviandole e condividendole perché possano diventare patrimonio di tutti. Imparare a documentare a mettere in circolo ciò che di buono si fa è un obiettivo su cui lavorare e da quest'anno già ci stiamo attivando in questa direzione. Inoltre è emerso che tutti i docenti molto esperti nei contenuti hanno bisogno di conoscere e sperimentare una didattica innovativa e imparare a programmare e verificare per competenze. Ciò è emerso con forza dall'esperienza di tutoraggio da parte di alcuni docenti della scuola con i diciannove neoimmessi in ruolo impegnati nell'anno di prova; i neoimmessi in ruolo hanno molto ricevuto dai loro tutor ma anche condiviso pratiche didattiche innovative, la potenzialità dei mezzi digitali nell'azione di insegnamento-



apprendimento, un modo di fare scuola nuovo. I criteri elaborati, in assenza di standard professionali nazionali, sono diventati lo strumento in cui specchiarsi per capire i propri punti di debolezza e quelli di forza, in cosa migliorare la propria professionalità e i passi da compiere come docenti e come scuola.

L'anno scolastico è iniziato e anche il bonus è stato assegnato dal dirigente a trentatré docenti, nella percentuale stabilita e in modo equo tra i docenti dei vari ordini dell'Istituto comprensivo, ma non senza critiche: c'è chi è sorpreso, perché non se lo aspettava, ma anche lusingato per averlo ottenuto; c'è chi non capisce perché non lo ha ricevuto nonostante il suo impegno; c'è chi aveva fatto mettere a verbale, durante il Collegio docenti, che rinunciava perché non condivideva questa parte della riforma della Buona Scuola; c'è chi inizia a lavorare in modo diverso per rendere visibile quello che fa come docente, c'è chi è stimolato da quei criteri che delineano l'identikit del docente, vuole crescere nella sua professione e c'è il Comitato che si rimette a lavorare per apportare modifiche ai criteri, dopo averli sperimentati e individuato dei limiti. Il viaggio continua e la rotta sembra ora, un po' più chiara.

I.C. "G.B. Angioletti" Torre del Greco (Napoli)
SCHEDA PER LA VALORIZZAZIONE DEL MERITO – ALLEGATO 1
 Ai fini di quanto previsto dall'art. 1, cc. 126-129, L. n. 107 del 13-07-2015

COGNOME		NOME	
A.S.	<input type="checkbox"/> Scuola Infanzia	<input type="checkbox"/> Scuola Primaria	<input type="checkbox"/> Scuola Secondaria di I grado
Disciplina insegnata:	Orario settimanale	<input type="checkbox"/> Posto comune <input type="checkbox"/> Sostegno	
Eventuali ore aggiuntive per l'attuazione di corsi di recupero/potenziamento:			
Eventuali altre attività di insegnamento oltre l'orario obbligatorio ecc.			
Attività di collaborazione, coordinamento, supervisione oltre l'orario obbligatorio			
AMBITI PREVISTI DALLA LEGGE E LORO INDICATORI			
AREA DIDATTICA – AMBITO N. 1 Qualità dell'insegnamento e contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli allievi			

MACROAREA	INDICATORI	DESCRITTORI	SÌ	NO	SPAZIO RISERVATO AL D.S.	MODALITÀ DI VERIFICA
Qualità dell'insegnamento	A1. Competenze disciplinari, metodologiche e relazionali del docente.	A Competenze aggiuntive certificate e/o attestati di formazione professionale, non obbligatori, rilasciati da enti di formazione universitari e/o accreditati da MIUR.				A cura del docente e agli atti della scuola. Registri di classe.
		B Relazioni positive con gli alunni e con gli altri docenti, rilevate dal gradimento dei Consigli e del Collegio.				
		C Gestione della classe.				
	A2. Progettazione, realizzazione, condivisione e documentazione di piani/percorsi didattici per la valorizzazione dell'autonomia e della responsabilità degli alunni e per lo sviluppo delle competenze, così come previsto dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di Istruzione.	A Attuazione di pratiche innovative nel lavoro d'aula: strategie didattiche di tipo costruttivista (<i>cooperative learning</i> , classe capovolta, didattica laboratoriale, <i>peer to peer</i> , altro).				Relazione e documentazione del docente sul tipo di lavoro svolto: progettazioni per gruppi di livello; rendicontazione di interventi individualizzati o per piccoli gruppi; verbali dei C.C., registro personale del docente.
		B Articolazione della classe in gruppi di livello, di compito, elettivi.				
		C Uso sistematico delle TIC sia nell'insegnamento della propria disciplina sia come supporto al ruolo professionale.				
		D Uso di ambienti di apprendimento innovativi.				
		E Programmazione interdisciplinare e promozione di percorsi curriculari condivisi con incontri, classi aperte ecc.				
		F Produzione di appunti, schede, schemi, mappe concettuali, dispense, materiali differenziati per favorire l'apprendimento degli alunni.				
	A3. Valorizzazione e valutazione delle competenze.	A Partecipazione alla formulazione di criteri e progettazione, messa in opera e diffusione di strumenti per la verifica e la valutazione condivisa degli apprendimenti degli alunni.				Relazione e documentazione del docente sul tipo di lavoro svolto; verbali dei C.C., registro personale del docente.
B Realizzazione, impiego, condivisione e documentazione di strumenti per la verifica, valutazione e certificazione delle competenze degli allievi come previsto dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di Istruzione. (<i>Utilizzo di rubriche di valutazione, compiti autentici, strumenti per la riflessione metacognitiva, portfolio, schede di osservazione ecc.</i>)						

MACROAREA	INDICATORI	DESCRITTORI	SÌ	NO	SPAZIO RISERVATO AL D.S.	MODALITÀ DI VERIFICA	
Contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica	A4. Contribuire alla attuazione del Piano di Miglioramento e del PTOF.	A Partecipazione ad azioni di sistema decise dalla scuola in relazione al Piano di Miglioramento (Progetti di potenziamento e di recupero, di ampliamento dell'offerta formativa...).				Relazione e documentazione del docente sul tipo di lavoro svolto. Registri firme. Documentazione agli atti della scuola. Prodotti realizzati dagli alunni.	
		B Partecipazione a progetti territoriali ed extrascolastici.					
		C Partecipazione a gare e concorsi.					
		D Realizzazione, in orario extracurriculare, di attività, iniziative progetti di recupero o di potenziamento personalizzati, in rapporto ai problemi o ai bisogni riscontrati. (Autorizzate dal D.S. e non altrimenti remunerate).					
		E Partecipazione attiva alla progettazione collegiale, a gruppi di lavoro e commissioni.					
		F Realizzazione di progetti curati su significative innovazioni metodologico-didattiche.					
	A5. Adempimenti pratici caratterizzanti la professione docente.	A Rispetto degli adempimenti burocratici connessi alla professione docente: compilazione registri, consegna tempestiva verbali, relazioni, certificazioni giustificative.				Osservazione, documentazione agli atti.	
		B Presenza nelle attività di insegnamento, negli incontri collegiali e nelle manifestazioni scolastiche: ridotto numero di assenze saltuarie e periodiche.					
		C Rispetto delle norme: puntualità/orario di servizio, osservanza dei divieti (fumo, cellulare ecc.) e del regolamento d'Istituto.					
	Successo formativo e scolastico degli studenti	A6. Realizzare una didattica personalizzata in funzione dei diversi stili cognitivi, con particolare attenzione ai BES, all'inclusione scolastica, alla valorizzazione delle diversità, comprese le eccellenze.	A Uso di strumenti per il rilevamento delle situazioni di partenza.				Presenza dei seguenti elementi nella documentazione didattica: <ul style="list-style-type: none"> • produzione di questionari, schemi e mappe; • produzione di tabelle per ragazzi con disabilità/difficoltà di apprendimento; • risultati di certificazione (ECDL, TRINITY...); • progettazione e programmazione degli interventi specifici; • griglie di valutazione oggettiva dei risultati; • assenze di note; • comportamentali e sanzioni disciplinari; • rilevazione degli esiti delle prove; • registro elettronico; • relazione dettagliata del docente sul tipo di lavoro svolto.
			B Programmazione e attuazione di attività diversificate per il recupero di lacune disciplinari e BES.				
			C Didattica personalizzata rivolta alle eccellenze, anche in preparazione alla certificazione o alla gara.				
D Uso di strumenti valutativi adeguati a rilevare lo sviluppo di competenze.							
E Puntualità nella registrazione dei voti nel registro elettronico e nella consegna delle verifiche scritte e trasparenza delle valutazioni.							
A7. Partecipazione fattiva ad azioni di sistema per il monitoraggio costante dei BES, per la lotta alla dispersione e la diffusione della cultura dell'inclusione.		A Segnalazione tempestiva e costante delle assenze "significative" degli alunni.					
		B Segnalazione, tempestiva e costante, della Dirigenza di casi di scarso profitto per attivare azioni condivise con i genitori e l'Ente Locale.					
		C Segnalazione agli atti della scuola degli alunni a rischio di dispersione.					
		D Iniziative di supporto e attività per il recupero dello svantaggio, autorizzate dal D.S. e non altrimenti retribuite.					

AREA PROFESSIONALE – AMBITO N. 2

Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche

MACROAREA	INDICATORI	DESCRITTORI	SÌ	NO	Spazio riservato al D.S.	MODALITÀ DI VERIFICA
Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica	B.1 Miglioramenti degli esiti degli studenti.	A Progressione in aumento della media dei risultati disciplinari della classe rispetto a quelli raggiunti nel precedente anno scolastico o nel primo periodo dello stesso anno scolastico (solo per le classi iniziali) in riferimento a prove Invalsi, a prove per classi parallele, a competizioni e gare.				Documentazione agli atti.
	B.2 Produzione e conservazione e condivisione del materiale didattico.	A Prodotti realizzati e diffusi all'interno della comunità scolastica (video, ipertesti, power point, manufatti artigianali, canzoni, libri di testo).				
		B Condivisione, diffusione di buone pratiche (pubblicazione su giornali, tv, social network e sito internet) e archiviazione del materiale didattico prodotto.				
		C Conduzione e condivisione di monitoraggi, rilevazioni e indagini.				
	B3. Saper lavorare in team.	A Collaborazione con docenti di altre discipline nell'ambito del C.d.C e/o di altre classi per progetti comuni e a classi aperte.				
		B Disponibilità sostituzione colleghi assenti.				
	B4. Relazioni con le famiglie e patto formativo.	A Frequenza degli incontri, contenuto delle comunicazioni, condivisione dei problemi.				
B5. Partecipazione ad azioni tese al miglioramento dell'istituto.	A Partecipazione ad attività di formazione interne/esterne (non comprese tra quelle obbligatorie) inerenti l'attività curricolare e legate agli obiettivi stabiliti nel PTOF e nel PdM. <i>(Partecipazione a gruppi di lavoro, corsi di formazione interni/esterni coerenti con le risultanze del RAV e spendibili nel contesto delle proprie classi/funzioni espletate)</i>					
	B6. Impegno nell'aggiornamento delle proprie competenze e contributo alla crescita della comunità professionale.	A Partecipazione ad attività di formazione e ricaduta positiva nella scuola delle competenze aggiuntive acquisite. <i>(Partecipazione a corsi di perfezionamento, master, dottorati di ricerca riferiti all'anno in corso)</i>				

AREA DEL SUPPORTO ORGANIZZATIVO E DELLA FORMAZIONE – AMBITO 3
Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione

MACROAREA	INDICATORI	DESCRITTORI	SÌ	NO	Spazio riservato al D.S.	MODALITÀ DI VERIFICA
Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo	C1. Assunzione di compiti specifici e/o di incarichi di responsabilità all'interno dello staff di presidenza (collaboratori, responsabili di plesso, funzioni strumentali, referenti...).	A Autonomia gestionale e spirito di iniziativa nell'espletamento dell'incarico in rapporto ai risultati raggiunti e alla soddisfazione dell'utenza intesa come personale interno e/o famiglie e territorio.				Verifica dell'effettiva esecuzione assegnata nella nomina. Relazione del docente.
	C2. Assunzione di incarichi elettivi/volontari.	A Assunzione di incarichi di rappresentanza e responsabilità che non prevedono specifica retribuzione e che contribuiscono alla gestione dell'istituzione scolastica. <i>(CdI, RSU/RLS, Organo di Garanzia, Comitato per la valutazione dei docenti, Organigramma della sicurezza/Primo soccorso, Personale individuato per la somministrazione farmaci ecc.)</i>				
Responsabilità assunte nel coordinamento didattico	C3. Assunzioni di funzioni gestionali nell'ambito dell'istituto relativi alla progettazione, realizzazione, organizzazione e controllo (coordinatori di classe, di dipartimento, referenti per il sostegno, animatori digitali, responsabili di laboratori...).	A Autonomia gestionale e spirito di iniziativa nell'espletamento dell'incarico in rapporto ai risultati raggiunti e documenti e materiali prodotti.				
		B Cura della documentazione.				
		C Promozione di un clima collaborativo tra i docenti.				
		D Partecipazione attiva alle attività collegiali di pianificazione, verifica, ricerca e miglioramento, assumendo incarichi in Commissioni e gruppi di lavoro (esclusi quelli compresi nell'orario di servizio).				
		E Partecipazione attiva all'organizzazione e realizzazione di attività extracurricolari non specificamente retribuite dal FIS (OpenDay, Manifestazioni teatrali e/o musicali, uscite didattiche ecc.) con impiego di ore di lavoro extra.				
C4. Supporto all'innovazione.	A Assunzione di compiti specifici e/o di incarichi inerenti i processi di innovazione svolti con autonomia gestionale e spirito di iniziativa, raggiungendo risultati positivi in termini di supporto alla crescita della scuola. <i>(Progettista nella realizzazione del sito istituzionale/PON, Animatore digitale, team per l'innovazione ecc.)</i>					
Responsabilità assunte nella formazione del personale	C5. Assunzione di compiti di responsabilità nella formazione del personale della scuola e della rete di scuole: tutor del docente neoassunto e attività di tutoring, coordinatore di gruppi di ricerca/azione.	A Autonomia gestionale e spirito di iniziativa nell'espletamento dell'incarico in rapporto ai risultati raggiunti e alla soddisfazione del personale.				Incarico del D.S. Verifica dell'effettiva esecuzione dei compiti assegnati nella nomina secondo Legge 107/15. Relazione del docente.
		B Elaborazione e diffusione di materiale o strumenti didattici innovativi per la formazione del personale docente d'interesse professionale.				Documentazione agli atti della scuola.

Sport a scuola: l'eterna incompiuta

Silvano **Mombelli***

La Legge 107 del 2015 comunemente detta **Buona Scuola** richiama in vari commi lo sport e in particolare recita che è necessario il potenziamento delle discipline motorie insieme allo sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sana, con specifico riferimento all'alimentazione, all'educazione fisica, allo sport e sollecita l'attenzione verso la tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti un'attività sportiva agonistica. Viene inoltre ricordato che, nei periodi di sospensione dell'attività didattica, le istituzioni scolastiche possono utilizzare le strutture per l'avviamento alla pratica sportiva. L'ultima voce riguardante il settore ricorda che è possibile l'alternanza scuola/lavoro anche connessa allo sport, nelle sue varie forme, in collaborazione con gli Enti di promozione sportiva riconosciuti dal Coni. Una simile formulazione ovviamente lascia aperte tutte le soluzioni possibili e, proprio perché è tutto possibile, spesso il risultato è di desolante basso livello.

Agonismo sì o no

Lo sport a scuola soffre ancora del dualismo relativo allo "sport per tutti" e "sport per gli agonisti".

Il "no all'agonismo" fu una parola d'ordine del '68. Un periodo nel quale si voleva eliminare il concetto di vittoria o sconfitta in nome dello sport eguale per tutti. Erano anni nei quali anche partecipare alle attività sportive diventava estremamente costoso perché non vi era presenza diffusa di palestre; non vi era promozione di cultura sportiva e, quindi, era più facile dire "non facciamo sport competitivo" piuttosto che dire "ampliamo l'offerta verso tutti i cittadini". Furono frequenti i momenti con manifestazioni del salto in alto senza asticella, del salto in lungo senza misura ed era chiaramente una visione errata dello sport, peraltro presente quasi solo in Italia.

E così il concetto generalizzato di sport per tutti diverso dall'agonismo è rimasto nell'immaginario collettivo.

In realtà lo sport, per sua natura, è fatto di regole uguali in tutto il mondo, e diverso, come ovvio, è il risultato che può ottenere ogni cittadino. Poi si può tentare di diventare atleta professionista o atleta che si limita a migliorare semplicemente lo stato di salute del proprio corpo.

Il compito della scuola è quello di far conoscere il maggior numero di discipline possibili affinché lo studente



possa poi scegliere se continuare o meno a essere uno sportivo; perché, non dimentichiamo, esistono anche la possibilità e il diritto di non fare nessuno sport.

Questo dualismo è già stato superato in tutto il mondo e speriamo che possa accadere anche in Italia.

E così mentre Roma discute se lo sport educativo sia della Scuola e quello agonistico del Coni, l'avvio delle attività per gli studenti è ormai stabilmente codificato intorno a Natale, con una perdita secca di tre mesi di lezione sportiva.

A fine dicembre 2016 è stato emanato il Progetto Tecnico che contiene le norme generali relative al funzionamento dell'attività, pubblicato senza le schede tecniche, quelle cioè che, sport per sport, consentono al docente di programmare le manifestazioni.

Eppure la gran parte delle discipline non cambia di anno in anno. Di certo le scuole programmano al buio.

Gli studenti

Sono l'obiettivo vero dell'attività sportiva scolastica, ma da ormai quasi un quindicennio sembra che invece siano solo una sorta di strumento organizzativo per il Ministero per le Federazioni Sportive Nazionali.

Banalizzando al massimo, allo studente non interessano i principi teorici dello sport ma interessa parte-

* Docente di Educazione fisica, già Coordinatore di Educazione fisica a Brescia, giornalista pubblicista.

ciare; e la primaria regola, antica, dello sport è l'alternanza tra la preparazione e la gara. Una competizione senza il risultato sperato incita lo studente a prepararsi per fare meglio nella prova seguente e l'intera vita di ogni talento sportivo, di ogni grande campione, prevede proprio questa rotazione tra gara e preparazione. Se non è certo l'inizio della preparazione ovviamente lo studente si rivolge, e non può fare altro, ad agenzie sportive esterne alla scuola; e in questo modo lo Stato viene meno rispetto a un suo preciso dovere: consentire allo studente la pratica dello sport.

I docenti

Sono l'altra metà del cielo rispetto all'attività scolastica, ma anche loro sono messi nella condizione di non poter iniziare se da parte del Ministero non vengono chiarite quali sono le regole di partecipazione. In questo modo moltissimi sono, e sono stati, i docenti che, in attesa di circolari che ormai sono periodicamente in arrivo per metà dell'anno scolastico, si orientano verso i progetti più diversi, anche perché il contributo economico è diventato estremamente limitato. Dalle sei ore settimanali di eccedenza orario d'obbligo, che si potevano svolgere fino a qualche stagione addietro, ora si è passati a poco meno di tre ore al mese. È chiaro che con un simile tempo di preparazione è già molto se un docente riesce ad assemblare una squadra, di qualsiasi disciplina, con gli studenti che già praticano lo sport. Invece che avere la massima inclusione si favoriscono, inevitabilmente, i più esperti.

In passato i docenti di educazione fisica erano tra i pochi ad avere un extra mentre oggi con i vari "bonus" non è più così; un riordino è fortemente necessario, sempre che lo sport sia una priorità.

Bisogna anche ricordare che l'età media dei docenti è abbastanza alta e il prossimo ricambio generazionale potrà introdurre nella scuola insegnanti che hanno frequentato facoltà molto diverse dai vecchi Isef. Si corre il rischio di dover formare quadri docenti che entreranno nella scuola dopo aver studiato qualcosa di diverso dall'insegnamento.

Non sarebbe così grave e non sarebbe neppure la prima volta: è dal 1950 che lo Stato organizza corsi universitari per sanare la mancanza di posti nell'educazione fisica. Visto che oggi la programmazione potrebbe essere più facile, forse sarebbe il caso che il Ministero dell'Università si preoccupasse anche di questo tema. Al momento comunque i docenti di Educazione fisica rimangono uno strumento fondamentale in mano al Ministero per la diffusione dello sport e, visto che la Legge 107/15 recita di questo potenziamento per gli studenti, non sarebbe male attivare al meglio la categoria nell'interesse di tutti gli allievi.

Mentre il vecchio docente di ginnastica rischia di sparire e se anche il Ministero non svolge al meglio il proprio compito, si aprono spazi per tutti i gruppi esterni che vogliono cercare qualche tesserato all'interno della scuola. L'esempio più calzante viene dai Progetti approvati dal Ministero (Nota prot. n. 8195 del 9 novembre 2016) e inviati alle scuole. Alcune Federazioni hanno predisposto progetti di collaborazione che spaziano dai discorsi culturali al mero tesseramento, per cui vediamo il progetto dell'atletica leggera che *prevede la gara del bambino più veloce fuori dai supermercati*; oppure la dichiarazione della Federazione lotta-pesi-judo che chiede al Preside di *accettare incondizionatamente le proprie norme* o alla Federazione rugby che prevede il tesseramento degli studenti e delle scuole nei propri ranghi.

In proposito anche il caso della società sportiva scolastica non è mai stato analizzato compiutamente dal MIUR. Infatti, un conto sono le società che hanno il nome dell'istituto e, quindi, sono composte da genitori e comunità afferenti la scuola, un conto è il tesseramento degli studenti in quanto tali a una Federazione Sportiva Nazionale. Esistono responsabilità diverse da parte del Dirigente che non sono assolutamente equiparabili. Di solito tutto va bene fino a quando non interviene qualche Giudice dopo un incidente.

Come molte altre questioni il tema viene costantemente posticipato ormai dall'inizio degli anni '90. La conclusione è che l'insieme dei Progetti nazionali non aumenta realmente l'offerta formativa, semmai costituisce una sorta di alibi per quanto l'Amministrazione non riesce a fare. Leggere tutti i progetti è l'unico modo per realizzarne la pochezza.

Eppure non va dimenticato che anche il Coni, le Federazioni sportive, gli Enti di Promozione incassano la gran parte dei propri fondi dallo Stato; se l'Ufficiale pagatore è lo stesso per il Coni, per il Ministero, per le Federazioni ecc., una normativa comune sarebbe anche auspicabile, al fine di evitare che insegnanti e studenti, come tali, continuino a essere figli di un dio minore.

A proposito di studenti agonisti, l'Italia è anche l'unico Paese che prevede un liceo sportivo con dei programmi diversi dal corso ordinario. In realtà programmi proprio diversi non sono: per ogni materia sono state semplicemente aggiunte alcune frasi relative allo sport e ai suoi collegati. Sicuramente la parte più risibile è quella che riguarda le Scienze della Terra; nel secondo biennio si legge che "in particolare, nella sezione a indirizzo sportivo, lo studente approfondisce i temi correlati all'impatto degli impianti sportivi sugli ambienti (terrestri, marini, fluviali, lacustri, glaciali e atmosferici) nei quali si esercita la pratica amatoriale



e agonistica degli sport ‘outdoor’”. Fosse possibile a Pechino tutti frequenterebbero il liceo sportivo proprio per evitare l’inquinamento.

Tra gli impegni del Comitato Olimpico alla nascita di questo nuovo ordinamento c’era anche quello di una collaborazione diffusa. Per i motivi più svariati il rapporto tra Coni e licei sportivi è spesso latitante.

L’unico caso di liceo sportivo in Europa, almeno che noi conosciamo, è quello austriaco il quale, banalmente, dato che i ragazzi devono andare sulle piste da sci quando fa freddo, invertono l’orario di lezione: mattina allenamento, pomeriggio scuola.

Per contro una recentissima ordinanza dell’ex ministro Giannini prevede che un certo numero di studenti possa godere di particolari permessi scolastici per frequentare le gare. Sono previsti un tutor interno e un tutor esterno; quest’ultimo è fornito dalla Federazione competente, il primo è fornito dalla scuola. In particolare riguardo alle discipline che hanno precise graduatorie (per esempio atletica e nuoto) possono accedere a questa forma di scuola diversificata i primi 12 concorrenti delle classifiche nazionali, si tratta di possibili candidati alle prossime Olimpiadi del 2018 e del 2020. Ciò significa che uno studente con il tempo sui 100 metri di 10”87, dodicesimo, potrebbe essere aiutato, un altro con il tempo di 10”87, in località diversa, tredicesimo, non lo sarà (il caso è autentico dalle graduatorie 2016). Si tratta, tra atletica, nuoto, ginnastica, sci e altri sport individuali di centinaia di ragazzi i quali, nei fatti, non avranno aiuti concreti. Probabilmente solo qualche calciatore otterrà benefici, magari già essendo professionista, come peraltro previsto dall’ordinanza. Va detto che già vari club si preoccupano dei propri tesserati, e in proposito la Juventus, da tempo, si è dotata di un liceo ancor prima che si chiamasse “sportivo”, senza bisogno di scorciatoie. È probabile che il risultato concreto sarà di dividere ancora di più gli studenti sportivi dal resto della Istituzione scolastica.

È ipotizzabile che il Ministero pubblichi almeno i dati

numerici di questa nuova formulazione e conosceremo i costi per la scuola e l’impegno reale delle Federazioni. Anche per evitare che nasca una nuova piccola casta: lo studente-atleta raccomandato.

Da ultimo il Ministero dovrebbe ricordarsi, come è accaduto per molti decenni, che lo sport scolastico deve essere possibile per quelle discipline che la scuola può seguire e preparare. Oggi le schede tecniche comprendono una sessantina di discipline le quali, con le diversità di prove all’interno di ciascuna di loro, diventano oltre centoventi. Ovvio, nessuno deve sminuire il Nobile Gioco della Lippa, definito “ciancol” nel dialetto della Lombardia orientale, ma in due ore settimanali di lezione e tre mensili extracurricolari forse è il caso di razionalizzare

Certamente la scuola può informare che esistono le discipline più diverse, ma ipotizzare la partecipazione di una scuola a manifestazioni che non prevedono nessuna possibilità di allenamento all’interno dell’istituto significa semplicemente fingere di promuovere lo sport.

Si è passati dal vecchio registro sul quale segnare ogni volta le presenze di docenti e studenti in modo quasi ossessivo, alla proposta, magari di un solo giorno, delle attività più fantasiose. Niente preparazione-gara, troppo spesso si tratta di sport modello *social*.

Autonomia o disordine

La prima azione che potrebbe e dovrebbe svolgere il Ministero è definire gli sport scolastici e non scolastici. Per gli sport scolastici il MIUR deve garantire la filiera delle gare dalle manifestazioni d’istituto a quelle comunali, di distretto o di ambito per arrivare poi alle finali nazionali. Qualora le istituzioni scolastiche potessero svolgere anche discipline sportive non tradizionali, potendo disporre di impianti, allora dovrebbe scattare anche l’impegno economico della Federazione sportiva competente. Ciò è fondamentale perché negli ultimi anni si sono svolte le manifestazioni nazionali solo ed esclusivamente quando le Federazioni hanno collaborato.

In realtà il sostegno era piuttosto ridotto; si limitava a un quarto delle spese per le Finali Nazionali e, non sempre, all’invio degli ufficiali di gara nelle fasi precedenti.

In troppi casi, nell’ultimo triennio, addirittura le Finali erano appaltate direttamente alle Federazioni. La collaborazione di quest’ultime non può che essere gradita, ma se una di queste decide di non collaborare non può accadere che il MIUR si defili totalmente.

Ed è grave che il Ministero dell’Istruzione non organizzi, come accaduto nelle ultime stagioni il Campionato nazionale studentesco di Pallacanestro.

Lungi dal paragonare le finali universitarie o dei college USA di football e basket (sono le due manifestazioni più seguite dopo i due relativi campionati professionali) con le nostre finali, si deve notare che l'affetto per il proprio college resta per sempre. In Italia quasi nessuno conosce o ricorda nemmeno la storia sportiva del proprio Istituto.

I vantaggi della aggregazione sportiva sono periodicamente elencati, in particolare ogni volta che si accende uno scontro tra opposte tifoserie, ma nel concreto le norme applicative sono sospese come in molti altri casi della vita pubblica.

E, quando viene ricordato che in passato tra Giochi della Gioventù e Campionati Studenteschi vi erano milioni di partecipanti alle gare, si dimentica che esisteva un'organizzazione territoriale, confluyente poi nel Ministero che si chiamava Unione Provinciale dei Gruppi Sportivi.

I Gruppi Sportivi vennero chiusi perché si sosteneva che lo Stato non poteva amministrare anche le gare sportive. In realtà ciò dipese dalle pressioni del Coni che voleva gestire oltre ai Giochi della Gioventù anche le manifestazioni delle superiori. Oggi, grazie all'autonomia, una singola scuola, una rete di scuole o un istituto capofila regionale potrebbero tranquillamente gestire tutte le gare. Ovviamente in presenza di una precisa volontà politica del Ministero.

Ricordiamo rapidamente che i Giochi della Gioventù erano un "marchio" del Comitato Olimpico che si faceva carico dell'organizzazione di tutte le gare fuori dalle scuole medie, mentre il Ministero svolgeva lo stesso compito per gli istituti superiori. Le ore precedenti erano tutte pagate dallo Stato. La presenza spesso cogente del Coni portò più volte i docenti a un vero e proprio boicottaggio dell'attività, in quanto non accettavano che il proprio lavoro fosse organizzato da un ente esterno al Ministero. Oggi, dato che non esiste più la norma che indica il Comitato Olimpico come unico gestore dello sport comunque e da chiunque praticato, è forse giunto il momento di dare autonomia allo sport scolastico anche ricostruendo la catena di comando relativa alla programmazione territoriale.

La migliore organizzazione scolastica del mondo è certamente quella francese; è codificata in ogni particolare. Le entrate e le uscite dell'*Union Nationale* sono pubblicate euro per euro. Eppure anche uno Stato centralista come quello francese promuove l'organizzazione periferica che è gestita proprio "dalla rete" di scuole. Le regole sono talmente chiare che il mondo sportivo organizzato e il mondo scolastico non si incrociano mai. La collaborazione è costante, imposta proprio dallo Stato, ma le gare hanno cadenze e calen-



dari diversi. Sembra banale ma il mercoledì sportivo delle scuole francesi consente allo studente di frequentare entrambi i mondi. Purtroppo in Italia il senso di proprietà di molte Federazioni nei confronti dei propri tesserati ha vanificato nei decenni la possibilità di una crescita comune.

L'ultima proposta di legge in proposito, presentata dall'Onorevole Manuela Ghizzoni e altri, è del 2013, finita come le precedenti nelle buone intenzioni che il Parlamento ha preferito accantonare.

Calo di presenze nello sport

Non va inoltre dimenticato che negli ultimi anni sono scomparse molte migliaia di piccole società sportive: pesano da una parte il calo di natalità e dall'altra la difficoltà da parte di molti giovani di frequentare uno sport agonistico che prevede sovente un impegno totalizzante. La via di mezzo tra il non fare nulla e allenarsi ogni giorno fino allo sfinimento è rappresentato proprio dallo sport a scuola. Per sua natura lo sport che tende ai massimi livelli obbliga a scelte difficili, a rinunce costanti perché la ricerca di un grande risultato è ovviamente ardua e faticosa. Ogni organizzazione sportiva difficilmente consente una partecipazione "leggera". È la strada che tentano in particolare gli Enti di Promo-



zione Sportiva quando privilegiano l'aggregazione ai risultati, ma per l'alto livello i risultati sono essenziali.

Lo sport come mezzo

In fondo la differenza tra gruppi sportivi scolastici e quelli federali viene proprio dal fatto che la scuola utilizza lo sport come mezzo di aggregazione, di educazione, di conoscenza, di tutela sanitaria, mentre il mondo olimpico utilizza lo sport finalizzato al risultato. Non è una scelta criticabile, in tutto il mondo la vittoria olimpica è il massimo della carriera sportiva, ma l'istituzione scolastica, dovendosi preoccupare anche dei non olimpionici, ha l'obbligo di ricercare ruoli diversi e diversificati per ogni studente. Destano stupore le cronache delle partite universitarie USA quando si sente che una trasferta della squadra è accompagnata da centinaia di persone che fanno parte dell'apparato, perché oltre ai giocatori una squadra prevede la banda che accompagna il gioco, i collaboratori per ogni incombenza sul campo che va dalle bottiglie alle statistiche, le note *cheerleader* e i ballerini i quali, tutti insieme, danno vita alla partecipazione collettiva. E così anche lo studente che non potrà mai schiacciare a canestro si sente partecipe di una collettività e di una società scolastica.

Senza voler imitare il modello americano è comunque possibile utilizzare lo sport come mezzo ricorrendo ai non giocatori come giudici, come arbitri, come collaboratori del docente: il tutto va codificato e non improvvisato per evitare che dopo ogni esperienza decada la continuità dell'impegno. Verosimilmente lo studente che si è impegnato come supporter nella scuola troverà più facile impegnarsi anche nel mondo sportivo. Inoltre non dimentichiamo che l'invecchiamento dei dirigenti delle società rappresenta un nuovo problema da risolvere.

Organizzazione territoriale

Qualora il Ministero decidesse di ripercorrere la via della promozione reale dello sport scolastico non va dimenticato che per sua natura qualunque attività agonistica prevede regole che devono essere uguali per tutti i concorrenti. E quindi serve un apparato organizzativo preciso, rigoroso e capace. Non sarà ovviamente possibile far rinascere il vecchio Ispettorato di Educazione Fisica che si occupava anche di questo, ma è indispensabile che nei singoli territori vi sia un dipendente del Ministero che consenta la miglior partecipazione alle scuole. Dato che i Coordinatori di Educazione fisica oggi sono solo regionali e visto che nelle varie province esiste una figura di docente distaccato che non ha autonomia, si pone anche il problema di chi si possa occupare compiutamente di tutti gli aspetti

organizzativi e programmatici. In questo periodo negli ex Provveditorati tutto funziona più o meno come in passato, anche se gli ex Coordinatori Provinciali lavorano più sulla base dell'autorevolezza personale che sulla precisa codifica dei compiti.

Ovviamente il vero problema è quello di realizzare progetti sportivi per gli studenti che siano percorribili da parte dei docenti, ma una volta che fosse rimessa in pista l'attività reale ci vorrà anche qualcuno che stabilisca tempi e modi dell'attività provinciale.

Quando in un paio di edizioni dei campionati studenteschi del passato si è visto un supporto molto attivo da parte dei docenti e degli studenti con compiti di giuria e arbitraggio pareva si volesse volare troppo in alto. Oggi, che tra autonomia e alternanza scuola/lavoro tutto questo pare possibile, manca purtroppo l'attività sportiva di tutti i giorni.

La questione degli impianti

Purtroppo, soprattutto nei centri storici delle grandi città, la carenza di impianti è notevole, ma oggi la tecnologia è molto evoluta anche in Italia. Dapprima in Alto Adige, poi in Trentino e Friuli sono sorte palestre interrato, non consumano suolo e svolgono il servizio. Anche i progettisti italiani hanno saputo edificare eccellenti strutture. Nel contempo sarebbe estremamente utile una revisione straordinaria delle strutture all'aperto, quasi sempre dimenticate, una limitata spesa ad alto rendimento.

Ovvio serve un piano Stato-Comuni, che porti anche il nostro Paese in linea con l'Europa più evoluta.

Se è vero che l'investimento in sport giovanile diviene minor spesa nella Sanità i fondi sono certamente reperibili, anzi quasi obbligatori.



Stato socio-economico e adesione all'attività fisica

Nicola **Lovecchio**, Massimiliano **Donadoni**, Marco **Bussetti***

Nonostante sia risaputo e ampiamente documentato che la regolare pratica di attività fisica induca duraturi benefici effetti fisiologici, il fenomeno dell'obesità giovanile (il maggior problema di salute pubblica pediatrica) è in preoccupante espansione. Infatti, alcuni autori riportano che il 50% dei ragazzi in età *middle school* (11-14 anni) non raggiunge i livelli minimi indicati dalle linee guida mondiali (U.S. Dep. of Health and Human Services, 2008) e che la percentuale di "bambini obesi" è triplicata negli ultimi 30 anni (Levi et al. 2010). Alcune stime americane e africane (Nader et al. 2008; Troiano et al. 2008; U.S. Dep. of Health and Human Services 2008) addirittura riportano percentuali di insufficiente attività fisica fino al 92% e che l'abbandono sportivo (*drop out*) nel passaggio tra scuola elementare e scuola media sia già arrivato al 50%, anticipando di molto ciò che avveniva con l'inizio delle scuole superiori (Ogden et al. 2010).

Questo fenomeno sembrerebbe, inoltre, più diffuso nei giovani appartenenti a famiglie caratterizzate da basso reddito perché le scarse risorse economiche e il basso supporto familiare non permetterebbero un accesso regolare e adeguato all'attività fisica (Molnar et al. 2004; Pettit et al. 1997). Questa spiacevole coincidenza porterebbe, inoltre, allo sviluppo di abitudini quali il tabagismo e il *junk food* (Lundberg 1992) con la diretta conseguenza di insorgenza di precoci malattie cardiovascolari (Marmot et al. 1978, 1991).

Questa "emergenza economica" sembrerebbe essere realmente un fattore generatore di "povere" abitudini di vita tanto da stimolare ampie ricerche per esaminare questa corrispondenza attraverso strumenti ufficiali di valutazione (SES = *Socio-Economic Status*) conosciuti in Italia come ISE e ISEE.

In Svezia, per esempio, le differenze socio-economiche sulla mortalità cardiovascolare sono incrementate e poche ore di attività fisica amatoriale sono fortemente associate al modesto reddito della famiglia, al basso livello di istruzione (Fletcher, Hirdes 1996; Yusuf et al. 1996; Sternfeld et al. 1999) e al *low SES* (Blanksby et al. 1996; Shinew et al. 1996; Wister 1996; Mensink et al. 1997). Nonostante questi dati siano ormai un'amara verità pochi studi hanno presentato effetti positivi di interventi indirizzati al potenziamento dell'Educazione fi-



sica sull'incremento della pratica di attività motoria e di assunzione di corretti stili di vita su popolazioni "dal basso reddito" e/o di minoranze etniche (Bayne-Smith et al. 2004; Coleman et al. 2005; McKenzie et al. 2004; Robinson et al. 2003; Story et al. 2003).

In generale, gli interventi scolastici hanno avuto, purtroppo, scarsi o solo modesti effetti sull'incremento della personale adesione alla pratica sportiva fuori dal contesto Scuola (Baranowski et al. 1998; Kelder et al. 1989; Killen et al. 1988; Saunders et al. 2006; van Sluijs et al. 2007), anche se autori scandinavi ritengono che la sola classificazione socioeconomica (tipo di lavoro, livello contrattuale...) non sia sufficiente a delineare dei *modus operandi* e che variabili psico-sociali (ancoraggio culturale e partecipazione sociale) siano altrettanto importanti per un'analisi più approfondita.

Partecipazione sociale	Ancoraggio sociale
Gruppi di studio e/o lavoro	Rapporti con i vicini
Appuntamenti istituzionali	Appartenere a gruppi
Frequenza in cinema/teatri/mostre	Membro di organizzazioni
Adesione a funzioni religiose	Sentirsi utile per gli altri
Letture di giornali	Ampi legami di parentela

* *Corresponding author.*

In questa situazione l'azione della scuola o dell'allenatore rimangono un intervento forse troppo limitato per invertire una situazione influenzata da molti fattori che superano il contesto familiare e che si allargano alla cultura, all'economia, alle tradizioni, alle religioni e alle inerzie ormai consolidate. Anche se difficile, rimane però d'obbligo agire e soprattutto farlo in modo preciso e consapevole.

A questo livello autori americani suggeriscono che per l'intrinseca motivazione a livello didattico è importante l'*active choice*. In altre parole, studi decennali forniscono evidenze che cambiamenti stabili verso comportamenti più *active* sono legati all'iniziativa personale (Ferrer-Caja, Weiss 2000; Thompson, Wankel 1980; Wilson et al. 2005) e alla presa di decisione del singolo. E allora come indurre/direzionare l'iniziativa personale?

La soluzione può arrivare da interventi che (a parità di fattori cognitivi, ambientali e di sviluppo) considerino aspetti della teoria dell'autodeterminazione e della cognizione sociale (Deci et al. 1999; Ryan, Deci 2000; Bandura 1986, 2004) come fattori intrinseci per raggiungere cambiamenti di comportamento stabili.

Fattori intrinseci
Novità
Piacevolezza
Autonomia
Soddisfazione

In ragione di questo, interventi d'oltreoceano testimoniano che esperienze maggiormente legate alla reciprocità dei soggetti, al divertimento e alla coesione fra gruppi hanno portato ottimi risultati sulla *self-confidence* e sulla partecipazione ad attività fisica a lungo termine (Wilson et al. 2006, 2008, 2009). Per esempio, suggeriscono che giochi/sfide siano dettagliati sul positivo enfatizzando gli aspetti non competitivi. Il gioco ai "5 passaggi di basket" dove tutti i giocatori devono "maneggiare" la palla prima di tirare sarebbe utile per creare un clima positivo dove "l'appartenenza è prima della vittoria". In aggiunta, i rapporti sociali e i mezzi che oggi ne hanno magnificato la velocità e l'ampiezza possono essere usati per "testimoniare" i tuoi minuti giornalieri di attività: una dipendenza da social che può condurre ad un'altra positiva dipendenza!

Da un punto di vista più sociale, invece, autori scandinavi sostengono che una forte spinta all'attività fisica è riconducibile all'educazione dei genitori (livello di studio) e dal contesto socio-culturale (vedi tradizione religiose): infatti sono meno i lavoratori di alto livello del terziario con basso profilo sportivo rispetto ad artigiani. È difficile, quindi, trarre conclusioni perché molte verità coesistono (abitudini alimentari, background culturale, fattive possibilità...) nell'adozione di sani stili di vita e di un *active life style* e non potendo cambiare la geografia o l'economia su scala mondiale delle famiglie sicuramente interventi più "ragionati" possono essere messi in atto.

Diremmo, a fronte della disamina fatta, che ripensare una didattica meno competitiva ma più aggregante ed *enjoyment* e sensibilizzazioni culturali sui genitori possono essere una reale e spendibile soluzione.



Riferimenti bibliografici

- A. Bandura, *Social foundations for thought and action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1986.
- A. Bandura, "Health promotion by social cognitive means", in *Health Education and Behavior*, 2004, 31, pp. 143-164.
- T. Baranowski, C. Anderson, C. Carmark, "Mediating variables framework in physical activity interventions. How are we doing? How might we do better?", in *American Journal of Preventive Medicine*, 1998; 15, pp. 266-297.
- M. Bayne-Smith, P.S. Fardy, J. Magel, K. Schmitz, D. Agin, "Improvements in heart health behaviors and reduction in coronary artery disease risk factors in urban teenaged girls through a school-based intervention. The PATH Program", in *American Journal of Public Health*, 2004, 94, pp. 1538-1543.
- K.J. Coleman, C.L. Tiller, J. Sanchez, E.M. Heath, S. Ouman, G. Milliken, D.A. Dzawaltowski, "Prevention of the epidemic increase in child risk of overweight in low-income schools", in *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 2005, 159, pp. 217-224.
- E.L. Deci, R. Koestner, R.M. Ryan, "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation", in *Psychological Bulletin*, 1999, 125, pp. 627-668.
- E. Ferrer-Caja, M.R. Weiss, "Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education", in *Research Quarterly Exercise and Sports*, 2000, 71, pp. 267-279.
- S.H. Kelder, C.L. Pery, K.I. Klepp, "Community-wide youth exercise promotion: Long-term outcomes of the Minnesota Heart Health Program and the Class of 1989 study", *Journal of School Health*, 1989, 63, pp. 218-223.
- J.D. Killen, M.J. Telch, T.N. Robinson, N. Maccoby, C.B. Taylor, J.W. Farquhar, "Cardiovascular disease risk reduction for tenth graders: A multiple-factor school-based approach", in *Journal of the American Medical Association*, 1988, 260, pp. 1728-1733.
- J. Levi, S. Vinter, R. Laurent, L.M. Segal, *F as in fat: How obesity policies are failing in America*, Issue Report, Trust for American Health, 2010
- T. McKenzie, J.F. Sallis, J.J. Prochaska, T.L. Conway, S.J. Marshall, P. Rosengard, "Evaluation of a two-year middle school physical education intervention", in *M-SPAN, Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2004, 94, pp. 1382-1388.
- B.E. Molnar, S.L. Gortmaker, F.C. Bull, S.L. Buka, "Unsafe to play? Neighborhood disorder and lack of safety predict reduced physical activity among urban children and adolescents", in *American Journal of Health Promotion*, 2004, 18, pp. 378-386.
- P.R. Nader, R.H. Bradley, R.M. Houts, S.L. McRitchie, M. O'Brian, "Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years", *Journal of the American Medical Association*, 2008, 300, pp. 295-305.
- C.L. Ogden, M.D. Carroll, L.R. Curtin, M.M. Lamb, K.M. Flegal, "Prevalence of high body mass index in US children and adolescents, 2007-2008", in *Journal of the American Medical Association*, 2010, 303, pp. 242-249.
- G.S. Pettit, R.D. Laird, J.E. Bates, K.A. Dodge, "Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes", in *Merrill-Palmer Quarterly*, 1997, 43, pp. 515-538.
- T.N. Robinson, J.D. Killen, H.C. Kraemer, D.M. Wilson, D.M. Matheson, W.L. Haskell, A. Varady, "Dance and reducing television viewing to prevent weight gain in African American girls: The Stanford GEMS pilot study", in *Ethnicity and Disease*, 2003, 13, pp. 165-177.
- R.M. Ryan, E.L. Deci, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", in *American Psychologist*, 2000, 55, pp. 68-78.
- R.P. Saunders, D. Ward, G.M. Felton, M. Dowda, R.R. Pate, "Examining the link between program implementation and behavior outcomes in a lifestyle education activity program (LEAP)", in *Evaluation and Program Planning*, 2006, 29, pp. 352-364.
- M. Story, N.E. Sherwood, J.H. Himes, M. Davis, D.R. Jr. Jacobs, Y. Cartwright, J. Rochon, "An after-school obesity prevention program for African-American girls: The Minnesota GEMS pilot study", in *Ethnicity and Disease*, 2003, 13, pp. 154-164.
- C.E. Thompson, L.M. Wankel, "The effect of perceived activity choice upon frequency of exercise behavior", in *Journal of Applied Social Psychology*, 1980, 10, pp. 436-443.
- R.P. Troiano, D. Berrigan, K.W. Dodd, L.C. Masse, T. Tilert, M. McDowell, "Physical activity in the United States measured by accelerometry", *Medicine, Science, Sports and Exercise*, 2008, 40, pp. 181-188.
- U.S. Department of Health and Human Services, *Physical activity guidelines advisory committee report*, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC 2008.
- E.M. van Sluijs, A.M. McMinn, S.J. Griffin, "Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials", in *British Medical Journal*, 2007, 335, pp. 703-707.
- D.K. Wilson, "New perspectives on health disparities and obesity in youth", in *Journal of Pediatric Psychology*, 2009, 34, pp. 231-244.
- D.K. Wilson, A.E. Evans, J. Williams, G. Mixon, J.R. Sirard, R.R. Pate, "A preliminary test of a student centered intervention on increasing physical activity in underserved adolescents", in *Annals of Behavioral Medicine*, 2005, 30, pp. 119-124.
- D.K. Wilson, S. Griffin, R. Saunders, A. Evans, G. Mixon, M. Wright, J. Freelove, "Formative evaluation for developing a motivational intervention for increasing physical activity in youth", in *Evaluation and Program Planning*, 2006, 29, pp. 260-268.
- D.K. Wilson, H. Kitzman-Ulrich, J.E. Williams, R. Saunders, S. Griffin, R. Pate, S.B. Sisson, "An overview of the Active by Choice Today (ACT) trial for increasing physical activity", in *Contemporary Clinical Trials*, 2008, 29, pp. 21-31.
- D.K. Wilson, S. Griffin, R. Saunders, H. Kitzman-Ulrich, D. Meyers, L. Mansard, "Using process evaluation for program improvement in dose, fidelity, and reach: The ACT experience", in *Internal Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2009, 6, p. 79.
- B.A. Blanksby, M.J. Anderson, G.A. Douglas, "Recreational patterns, body composition and socioeconomic status of Western secondary school students", in *Annals of Human Biology*, 1996, 23, pp. 101-112.
- P.C. Fletcher, J.P. Hirdes, "A longitudinal study of physical activity and self-rated health in Canadians over 55 years of age", in *Journal of Aging and Physical Activity*, 1996, 4, pp. 136-150.
- O. Lundberg, "Health inequalities in Sweden: levels and trends", in *International Journal of Health Sciences*, 1992, 3, pp. 167-174.
- M. Marmot, A.M. Adelstein, N. Robinson, G.A. Rose, "Changing social-class distribution of heart disease", in *British Medical Journal*, 1978, 2, pp. 1109-1112.
- M. Marmot, G. Davey Smith, S. Stanseld, C. Patel, F. North, J. Head, I. White, E. Brunner, A. Feeney, "Health Inequalities among British Civil Servants: the White-hall II Study", in *Lancet*, 1991, 337, pp. 1387-1393.
- G.B.M. Mensink, N. Losse, C.M. Omen, "Physical activity and its association with other lifestyle factors", in *European Journal of Epidemiology*, 1997, 13, pp. 771-778.
- K.J. Shinew, M.F. Floyd, F.A. McGuire, F.P. Noe, "Class polarization and leisure activity preferences of African Americans: intragroup comparisons", in *Journal of Leisure Research*, 1996, 28, pp. 219-232.
- B. Sternfeld, B.E. Ainsworth, C.P. (Jr) Quesenberry, "Physical activity patterns in a diverse population of women", in *Preventive Medicine*, 1999, 28, pp. 313-323.
- US Department of Health and Human Services, *Healthy People 2000: National Health Promotion and Disease Prevention Objectives*, US Government Printing Office, Washington, DC.
- A.V. Wister, "The effects of socioeconomic status on exercise and smoking. Age-related differences", in *Journal of Aging and Health*, 1996, 8, pp. 467-488.
- H.R. Yusuf, J.B. Croft, W.H. Giles, R.F. Anda, M.L. Casper, C.J. Caspersen, D.A. Jones, "Leisure-time physical activity among older adults", in *Archives of Internal Medicine*, 1996, 156, pp. 1321-1326.

Educare i giovani all'affettività: impresa ancora possibile?

Il programma Teen STAR: per amare ed essere amato

Alessia **Pessina**, Silvia **Molteni**, Francesca **Appiani**

Educare all'affettività, impresa ancora possibile? Di chi è compito? Con quali obiettivi?

Queste e molte altre domande spesso interrogano insegnanti, educatori, genitori e coloro che si trovano alle prese con ragazzi spesso spaesati e ricchi di perché a cui dare una risposta.

Il mondo dell'oggi sembra aver scelto la logica del provare, dell'essere e fare ciò che ci si sente, rinchiudendosi in una forma di individualismo mascherato di libertà personale, rimanendo tuttavia spaesato di fronte alle profonde domande di senso che caratterizzano il percorso di crescita di ogni essere umano. In un momento storico-culturale di grande rinnovamento, dove valori, modelli e figure di riferimento vengono sempre più messi in radicale discussione, ci si trova a fare i conti con un insinuante dubbio sull'educabilità di qualcosa che sembra essere estremamente personale e soggettivo: il mondo degli affetti (Iafrate 2017).

Ha senso intercettare esperienze personali e intime, spesso ritenute guidate da istinto e alchimia personale? Qualcuno ha il diritto di occuparsene? Ed eventualmente, con quale prospettiva?

Una risposta a questi interrogativi viene proprio dall'indagine SIGO (Società Italiana di Ginecologia e Ostetricia), in cui sono gli stessi adolescenti a chiedere maggiore educazione relativamente a queste tematiche.

Dando uno sguardo alle proposte che il mondo educa-

tivo offre alla realtà adolescenziale, si nota come nonostante l'avanzare di campagne di sensibilizzazione e di prevenzione al "sesso sicuro", il numero di gravidanze indesiderate nelle giovanissime sia allarmante e il ricorso indiscriminato alla pillola del giorno dopo e alla pratica dell'aborto (dato ISTAT) sono fenomeni presenti tra i giovani. Questo porta diverse realtà sociali a interrogarsi su questi temi. In particolare, si evidenzia come la questione non sia tanto relativa alla possibilità educativa della sfera affettiva, ma a come e a che cosa educare. Nasce sempre più l'esigenza di interventi che abbiano l'obiettivo sia di prevenire conseguenze negative in seguito a comportamenti sessuali irresponsabili (Blum, Beuhring, Rinehart 2000), sia di offrire ai ragazzi un'esperienza di crescita personale, in modo da guidarli nell'arduo compito di ricerca e costruzione della propria identità, che è ciò che caratterizza primariamente il passaggio adolescenziale (Bianchi di Castelbianco, Ferrazzoli, Sartori 2011).

Nell'intento di guidare i ragazzi ad acquistare una solida consapevolezza di chi sono e chi vogliono diventare, ci troviamo in profonda continuità con quelli che sono gli obiettivi del mondo scolastico, dove la crescita dell'individuo è promossa attraverso l'apprendimento di nuove conoscenze e il confronto tra pari (Zani, Bonini 1991). Per questo la scuola risulta essere uno dei luoghi privilegiati per realizzare progetti di educazione affettiva e sessuale, come sta avvenendo con sempre più frequenza in questi ultimi anni.

Il Programma Teen STAR

Una possibilità per uscire da questo *impasse* educativo è rappresentato dal programma Teen STAR (Sexuality Teaching in the Context of Adult Responsibility), un percorso di educazione all'affettività e sessualità di grande respiro internazionale (presente in 40 nazioni in tutto il mondo e seguito da oltre 35.000 persone ogni anno) che si pone l'obiettivo di accompagnare bambini e adolescenti nella scoperta di sé e delle relazioni umane.

Il programma nasce dal pensiero di una ginecologa statunitense, Hanna Klaus che attraverso l'esperienza con i propri alunni dell'Università di Washington DC,





ha strutturato un programma ispirato a *La teologia del corpo di Giovanni Paolo II* (Wojtyla 1980), dove il concetto di persona e corporeità risultano essere centrali. A oggi, il progetto è gestito a livello internazionale dalla professoressa Vigil Pilar che, insieme alla responsabile italiana Donatella Mansi, collabora dal 2010 con il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nel formare tutor del percorso e in attività di ricerca.

Il programma si propone di accompagnare bambini, adolescenti, giovani e recentemente anche genitori, in un'esperienza ricca di significato, con l'intento di permettere l'instaurazione di relazioni significative tra il tutor e il gruppo, che fungano da base per il dischiudersi alle domande di senso più profonde che ognuno di noi porta con sé. A tal motivo l'associazione e l'Università Cattolica offrono percorsi formativi con gradi di approfondimento diverso, che permettono di accrescere conoscenze e tecniche di conduzione del gruppo, per accompagnare al meglio l'azione formativa dei tutor.

L'obiettivo del programma è quello di accogliere e condurre l'individuo nella consapevolezza di sé, per rispecchiarsi nella bellezza e complessità del genere umano, attraverso la scoperta delle cinque sfere che lo compongono: la dimensione fisica, sociale, spirituale, intellettuale ed emozionale. La presa di consapevolezza delle realtà costitutive del genere umano, diventano le chiavi di lettura per la comprensione di

ciò che l'individuo sente nel qui e ora della propria quotidianità, significando azioni e sentimenti alla luce di chi si vuole essere (Vigil 2017).

La prospettiva educativa in cui crede il metodo Teen STAR prende le distanze dai classici paradigmi tipici dell'educazione sessuale. I metodi normativi, basati sulla rigorosa e intransigente affermazione dell'astinenza sessuale, non aiutano il ragazzo nella comprensione del significato di una sessualità matura. All'opposto, le linee costruite sulla concezione del sesso sicuro non permettono all'individuo di interrogarsi rispetto al profondo significato implicato nel gesto, anestetizzandolo dalla dimensione della responsabilità e della piena consapevolezza. L'antropologia di base che guida il programma Teen STAR, invece, è di tipo personalista: l'individuo, soggetto attivo della propria esistenza, viene strappato da una dimensione individualistica che rende la persona schiava dei propri istinti ed emozioni, per considerarla come qualcuno pienamente consapevole, inserito in un progetto di vita unico e da realizzare nella pienezza delle potenzialità che possiede. Nella progressiva consapevolezza dell'affascinante funzionamento del proprio corpo, l'individuo è guidato verso la comprensione di come tutto in noi parla e ci rimanda a una dimensione di responsabilità che cresce con l'aumentare delle nostre capacità riproduttive (Klaus 1997), per guidarci al raggiungimento di una maturità personale e relazionale volta all'incontro dell'altro.



Per raggiungere questi obiettivi, viene utilizzata una metodologia di tipo induttivo, dove tutto prende senso a partire da ciò che il fisico, nelle sue diverse modalità, comunica. I giovani vengono accompagnati nella lettura dei segnali che il corpo costantemente ci dà, e da qui comincia il viaggio alla scoperta di ciò che uomo e donna sono e come possono stare in una reciproca e costruttiva relazione. Le differenze che caratterizzano i due sessi vengono dapprima conosciute negli aspetti anatomico-funzionali, per poi essere rilette alla luce di tutto ciò che è l'essere umano. In questo percorso, il ragazzo assume progressivamente la consapevolezza di come il corpo è comunicazione, responsabilità, dono e così cresce nella capacità di amare ed essere amato. La profonda dignità che si scopre di possedere, permette di acquisire consapevolezza di sé e desiderio di autodeterminazione, richiedendo per la propria vita relazioni vere e responsabili.

Il programma prevede *curricula* differenti in base alle esigenze che caratterizzano le varie fasi di sviluppo degli interlocutori. Questo consente di rispettare desideri ed esigenze di ogni specifico soggetto in rapporto alle sfide evolutive che si trova ad affrontare.

Sullo sfondo vi è sempre la relazione che il tutor crea con i propri ragazzi. Essa non costituisce solo un mezzo di trasmissione di ragioni e informazioni, ma esperienza e testimonianza viva di una libera scelta di vita.

In questo percorso, il tutor accompagna non solo i ragazzi, ma anche i loro genitori. Il confronto con il mondo adulto proposto in due incontri durante lo svolgimento del corso, permette trasparenza e chia-

rezza rispetto ai contenuti affrontati, ma soprattutto la creazione e di una rete educativa utile alla crescita del soggetto. Attraverso questa possibilità vengono espressi dubbi, timori e perplessità che molti genitori scoprono di condividere e la possibilità di confrontarsi rispetto alle sfide educative che li vedono protagonisti, permette l'attivazione di pensieri e linee educative frutto della comune riflessione. Tutto ciò genera coesione e fiducia nella propria possibilità di essere adulti significativi nella quotidianità dei propri figli.

I risultati della ricerca

In collaborazione con il Centro d'Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica è stato svolto il primo studio esplorativo italiano volto a valutare l'efficacia del programma Teen STAR. Lo studio ha coinvolto 34 soggetti preadolescenti, i quali hanno partecipato al corso Teen STAR in Lombardia durante l'anno 2014-2015. La ricerca è stata condotta con l'obiettivo di valutare la percezione di cambiamento dei ragazzi dopo la partecipazione al corso su molteplici aspetti, tra i quali, il livello di conoscenza sul tema della sessualità, l'apertura comunicativa con i genitori, le fonti d'informazione circa la sessualità, l'autostima, la capacità di resistere alla pressione dei pari e la soddisfazione dei ragazzi per la partecipazione al corso. Per indagare le dimensioni in oggetto è stato somministrato un questionario anonimo, prima e dopo la realizzazione del percorso Teen STAR.

I risultati hanno mostrato le potenzialità di questo intervento su più fronti (Canzi, Olivari, Parise, Ferrari 2016).

La partecipazione al corso sembra innanzitutto aver fornito gli strumenti conoscitivi che rendono i ragazzi più consapevoli dei temi legati all'affettività e alla sessualità. I dati hanno messo in evidenza significativi cambiamenti relativi alle fonti di informazione circa la sessualità: dopo la partecipazione al corso i ragazzi si rivolgono maggiormente ai genitori, ai fratelli e agli amici e, contrariamente a quanto emerso nella prima rilevazione, nessun ragazzo dichiara di consultare internet nella ricerca di informazioni su tematiche affettivo-sessuali. La vergogna e l'imbarazzo che solitamente portano i giovani a rivolgersi al web diminuiscono notevolmente, per lasciare spazio al dialogo all'interno delle relazioni familiari e amicali. Inoltre, in seguito al corso, è stata riscontrata una maggiore propensione da parte dei maschi a rivolgersi alla figura paterna. Questo dato è molto importante perché sottolinea come la partecipazione al programma favorisca una maggiore apertura comunicativa con i padri, spesso dimenticati o lasciati sullo sfondo e invece così fondamentali per lo sviluppo dei figli (Di Iorio, Kelley, Hockenberry-Eaton 1997). In questo periodo, infatti, i giovani hanno bisogno di misurarsi con modelli di riferimento adulti con cui potersi identificare e con cui avere un confronto utile per la costruzione della propria identità personale. Dati rilevanti emergono anche rispetto al livello dell'autostima: partecipare al programma aiuta i ragazzi a rinforzare un'immagine positiva di sé e, con buona probabilità, anche a evitare debutti sessuali troppo precoci spesso connessi a comportamenti sessuali a rischio. Inoltre, è stato riscontrato un aumento significativo dell'autoefficacia percepita nel resistere alla pressione dei pari, un'abilità cruciale che aiuta i ragazzi a stabilire relazioni mature e responsabili, così da non lasciarsi coinvolgere dal gruppo in comportamenti a rischio, non solo in ambito sessuale.

Infine, la maggior parte dei ragazzi riporta un grado medio alto di soddisfazione al corso e considerazioni molto positive rispetto all'esperienza vissuta in gruppo. Per le ragazze, il corso è stato l'occasione per conoscere meglio se stesse, per apprezzare e valorizzare la scoperta della propria fertilità e dell'immagine positiva dell'essere donna, non ridotta a canoni e stereotipi sociali, ma vista nella sua bellezza complessiva. Per i ragazzi, il corso è servito a conoscere meglio se stessi non solo a livello fisico, ma soprattutto rispetto alla gestione e al controllo delle proprie emozioni. In una fase delicata e ricca di cambiamenti, il fatto di avere la possibilità di mettere parola su aspetti profondi di sé è stato fondamentale per chiarire molti dubbi e avere un confronto costruttivo nel gruppo, senza dover temere il giudizio degli altri. Oltre al clima aperto e non giudicante, i ragazzi hanno apprezzato molto il fatto di avere lavorato maschi e fem-

mine separatamente, per affrontare le tematiche intime legate allo sviluppo corporeo. Hanno inoltre gradito molto il metodo induttivo che ha stimolato la loro partecipazione attraverso drammatizzazioni, discussioni, visione di filmati e realizzazione di cartelloni (Canzi, Olivari, Parise, Ferrari 2016).

La dimostrata validità del progetto, unitamente alle potenzialità che il contesto scolastico offre, potrebbero garantire condizioni ottimali affinché i giovani possano scoprire chi sono. La scuola, infatti, permette di accompagnare bambini e ragazzi lungo percorsi evolutivi che li prepareranno a diventare gli adulti del futuro. Le conoscenze teoriche disciplinari rafforzano nell'individuo la capacità di comprendere il mondo in cui si vive, ma è il guardare agli adulti che si incontrano che ci permette di capire chi vorremo diventare. Si tratta di una vera e propria sfida educativa, dove viene data la possibilità ai giovani di trovare dentro se stessi le risposte e di ricevere uno sguardo aperto e attento verso il desiderio di felicità di ogni ragazzo, che è il desiderio di amare ed essere amato.

Sitografia

- Centro studi e ricerche sulla famiglia: www.centridiateneo.unicatt.it/famiglia-home
- ISTAT, Istituto nazionale di statistica: www.istat.it
- SIGO, Società italiana di ginecologia e ostetricia: www.sigo.it
- Teen STAR, sito ufficiale: www.teenstar.it

Bibliografia

- F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, F. Ferrazzoli, L. Sartori, *L'eros adolescente. Affettività e sessualità nel vissuto adolescenziale*, Edizioni scientifiche Ma.Gi srl, Roma 2011.
- R.W. Blum, T. Beuhring, O.M. Rinehart, *Protecting teens. Beyond race, income and family structure*, Center for Adolescent Health, University of Minnesota, Minneapolis 2000.
- E. Canzi, M.G. Olivari, M. Parise, L. Ferrari, "Il programma di educazione affettivo-sessuale Teen STAR: studio pilota di valutazione", in *Psicologia dell'Educazione*, 2 2016.
- R.N. Di Iorio, M. Kelly, M. Hockenberry-Eaton, "Communication About Sexual Issues: Mothers, Fathers, and Friends. Behavioral Science and Health Education", in *Journal of Adolescent Health*, 21, 1997, pp. 181-189.
- R. Iafrate, "Introduzione", in P. Vigil Portales, *Amare ed essere amati*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2017.
- H. Klaus, "Riconoscimento della fertilità degli Adolescenti e delle loro famiglie", in *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 1997.
- P. Vigil Portales, *Amare ed essere amati*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2017.
- K. Wojtyła, *Amore e responsabilità*, Marinetti, Torino 1980.
- B. Zani, M.C. Bonini, *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Giuffrè, Milano 1991.

Pathways to Translation

Giancarlo **Covella**

Translating a text is often difficult, if not impossible, as the Source Language (SL) may have no equivalent semantic structures in the Target Language (TL).

A quote from Gianni Vattimo comes to mind «No translation [...] will ever be definitive»¹ (Lanati 2007: 13), in the sense that almost every translation, over time, turns out to be imperfect and, finally, even the best ones end up being considered provisional translations (Sontag 2007: 159).

Susan Bassnett explains this idea in her book, *Translation Studies*: «There can no more be the ultimate translation than there can be the ultimate poem or the ultimate novel, and any assessment of a translation can only be made by taking into account both the process of creating it and its function in a given context» (2002: 20).

In my opinion, Peter Newmark has given the most exhaustive definition of translation, even though it might be a paradox to talk about the exhaustiveness of something that cannot be exhaustively defined. In fact, Newmark does not talk specifically about *definitions*; he talks about *approaches* to translation (the plural form has a significant meaning attached to it).

In *Approaches to Translation* (1981: 7), he writes:

Translation is a craft consisting in the attempt to replace a written message and/or statement in one language by the same message and/or statement in another language. Each exercise involves some kind of loss of meaning, due to a number of factors. It provokes a continuous tension, a dialectic, an argument based on the claims of each language. The basic loss is on a continuum between overtranslation (increased detail) and undertranslation (increased generalization).

Upon closer examination, translating does mean a lot of things, such as: putting into circulation, conveying, spreading, explaining, making something more accessible (Sontag 2007: 156). Translating is not simply understanding; it is also reproducing what has been said by others². (Terracini 1983: 14). You translate *the Other, the Foreigner*, «to better understand *yourself*»³ (Inglese 2004: 534).

In her extensive experience as a translator, the Italian poet Antonella Anedda talks about *loss* and

dispersion, as proof of the fact that every translation entails – by definition – the exhaustion of the original substance: «An in-depth analysis of a text [...] also involves the possibility of a diversion, a dispersion and a gift. The one who leaves a place for another is almost always compelled to make a choice, a decision and therefore lose something»⁴ (2004: 204).

That being said, the passage from the SL to the TL is not a mere linguistic operation, but it is mainly a cultural transfer. Translating the *extraneousness* does not really have to do with the language the text has been translated into, it deals with the *host* culture. In short, translating implies knowing the SL and its culture, the TL and its culture. It entails the ability of understanding the Source Text (ST) in its every aspect, and interpreting it based on your knowledge, reflecting on the problems that need to be solved and on the decisions that need to be made. The activity of a translator is in fact defined as a *problem solving activity*, an activity which consists in solving problems. We are talking about the choices the translator cannot avoid running up against and the decisions that the translator himself has to make during his mediation. *Decision making*, to make a decision, is in fact one of the key concept of the act of translation.

And that is also what Jiří Levý discusses in his essay, *Translation as a Decision Process*: «Translating is a DECISION PROBLEM: a series of a certain number of consecutive situations – moves, as in a game – imposing on the translator the necessity of choosing among a certain (and very often exactly definable) number of alternatives» (Venuti 2012: 148).

His observation is unquestionably right, but another problem arises: when you are faced with the problem

1 «Nessuna traduzione [...] è mai definitiva».

2 «Ma tradurre non è solo comprendere, è pure riprodurre quanto è stato detto da altri».

3 «Per poter meglio comprendere *se stessi*».

4 «Lo svisceramento di un testo [...] comporta anche la possibilità di una deviazione, di una dispersione ma anche di un dono. Chi lascia un posto per un altro è quasi sempre costretto a una perdita perché è costretto a una scelta, a una decisione».



of *untranslatability*, what are you supposed to do? As instructive as it is, the ‘Theory of Translation’ does not seem to give any specific or definite answers. In *Volgarizzare e tradurre*, Gianfranco Folena states that:

Translation is based on the arbitrariness and the bipolarity of the linguistic sign, that is the tension between two functives, in the sense that only the meaning can be conveyed in different languages and, to some degree, in different semiotic systems through a new meaning, depending on the principle of non-equivalence of the single constitutive unities, and the overall equivalence of the messages [...] in different codes⁵ (1991: 5).

At this point I think it is fair to ask: is it true that the meaning is the only conveyable element in a translation? What about the features a poem is made of, such as rhyme, rhythm and onomatopoeia, which are rightfully part of the notion of the *signifier*? As far as the ‘Theory of Translation’ is concerned, a lot has been written about the relationship between the

signified, the *signifier* and the object (ST) in a given language. However, only a few scholars have been able to provide us with some exhaustive answers. Some theorists (and translators as well) believe that destroying the signified unit equals erasing the acoustic and conceptual images that are at the root of the culture they belong to, in order to create that same unity in another cultural context composed of another signified and signifier unit. Others believe that, in order to be true to the ST, it is right to divide anything that appears to be perpetually tied together. In a poem, for instance, I think it is reasonable to eliminate the continuity of the signified and the signifier since: «Poetic translation means “imitation” [...] which includes the structure of the signifier by drawing an analogy in a different language and a different system of patterns and literary genres»⁶ (Folena 1991: 25).

In order to reach his goal, the translator needs to aim for a downright *imitatio* of the personal style of the author he has chosen to translate. In other words, as Hilaire Belloc suggests, «The translator should not ‘plod on’, word by word or sentence by sentence, but should ‘always “block out” his work’ [...]. [T] he translator should consider the work as an integral unit and translate in sections, asking himself ‘before each what the whole sense is he has to render’» (1931: 26-27).

I think it is appropriate to *un-build* the text and then *re-build* it with a new form. This, of course, applies to the translation of poetic texts, not to novels or critical essays. In the last two cases, it is important to remain as close to the structure of the ST as

⁵ «La traduzione è una forma fondata sull’arbitrarietà e sulla bipolarità del segno linguistico, cioè sulla tensione fra i due funtivi, nel senso che solo il significato è trasmissibile in lingue e anche in certa misura in sistemi semiotici diversi mediante nuovi significati, in base al principio della non equivalenza delle singole unità costitutive, e della equivalenza complessiva dei messaggi [...] nei codici diversi».

⁶ «Traduzione poetica significa “imitatio” [...] che investe necessariamente anche le strutture del significante, trasponendole per analogia oltre che in una lingua diversa in un diverso sistema di forme e di generi letterari».



possible, keeping the signified and signifier unities intact. Should this tie ever be broken, we would not be talking about translation anymore, we would be talking about *re-writing* instead.

When we translate we often run the risk of completely distorting the meaning of the sentence or even entire sentence blocks. This is because we may not recognise the signified and signifier unit that every text is made up of. That is how some unjustified and arbitrary additions appear in the text, which jeopardise not only the translator's work but also the work of the person who wrote and interpreted that same text before he did.

Over the last few years we have heard about translator *ethics* and *morals*, in other words "The ensemble of criteria, values, rules according to which we find our way"⁷ (Salmon 2003: 166). How can we achieve a good dose of awareness of *the Other*, or more precisely, of the foreign author we will translate?

Laura Salmon points out that: «No matter what ethical or moral grounds the translator believes in, no matter what free will actually is, from a professional point of view the translator may be 'responsible' only if he was taught to be»⁸ (2003: 170-171).

As long as this does not happen, the translator will always claim his right to illegally interfere with the translated text. And Salmon does restate that: «From a hermeneutic point of view [...] the thought of the translator not interfering with the translated text is a deceitful idea. The elimination of the translator's ego never occurs precisely because the translator is a human being»⁹ (2003: 170).

Another important issue arises: the *visibility* and the *invisibility* of the translator. Is it fair to nullify your personality to the author's benefit?

Lawrence Venuti, in his work *The Translator's Invisibility*, seemed to confute this thesis by clarifying that *transparency* is just a deceitful desire (both for the translator and the editor):

A translated text, whether prose or poetry, fiction or nonfiction, is judged acceptable by most publishers, reviewers, and readers when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text – the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the "original." The illusion of transparency is an effect of fluent discourse, of the translator's effort to insure easy readability by adhering to current usage, maintaining continuous syntax, fixing a precise meaning. What is so remarkable here is that this illusory effect conceals the numerous conditions under which the translation is made, starting with the translator's crucial intervention in the foreign text. The more fluent the translation, the more invisible the translator, and, presumably, the more visible the writer or meaning of the foreign text (1995: 1-2).

Benvenuto Terracini does not share the same thoughts on this matter. In his book, *Il problema della traduzione*, he states that translating means conscientiously and necessarily working in the shadow of the author:

This is supposed to create the perfect translator: there shall not be any diversions, the expressive reason shall come from his own efforts. His personality shall not be annulled for it can't be, it shall become transparent and reduce itself to a crystal wall that allows to see what's on the other side, with no deformations, keeping the worlds apart through its own depth¹⁰ (1983: 23).



7 «Un insieme di criteri, di valori, di norme, in base ai quali orientare il nostro agire».

8 «Qualunque sia la posizione etica o morale di un traduttore, qualunque cosa sia il libero arbitrio, da un punto di vista professionale il traduttore potrà essere "responsabile" solo se sarà stato addestrato a esserlo».

9 «Da un punto di vista ermeneutico [...] è del tutto illusoria l'idea che il traduttore possa non interferire con il testo tradotto. L'io del traduttore non viene mai eliminato dal campo d'azione, proprio perché il traduttore è umano».

10 «Questo deve fare il perfetto traduttore; senza sviarsi né a destra né a sinistra deve trovare la ragione espressiva della propria fatica; la sua personalità non si annulla perché non può, ma si fa trasparente, si riduce come una parete di cristallo che lascia vedere senza deformazioni ciò che sta dall'altra parte, ma che con il suo spessore mantiene separati gli ambienti».

I believe that withdrawing yourself from your own translation is unacceptable. By that I do not mean that the translator should feel justified in changing or adding or removing things to his liking. I mean that, when you translate a text, that translation is the result of the person who struggled to make it accessible to everyone. He may have added a few details or notes, not so much because of his thirst of power, but to comply with the idiom of his own language (Bassnett 2002: 120). That is why I think that the translation possesses, somehow, the same dignity of the ST.

Among the six main rules formulated by Belloc, I would choose one in particular which advises the translator to bravely transform the text in order to achieve the essence of the translation: «The resurrection of an alien thing in a native body» (1931: 35).

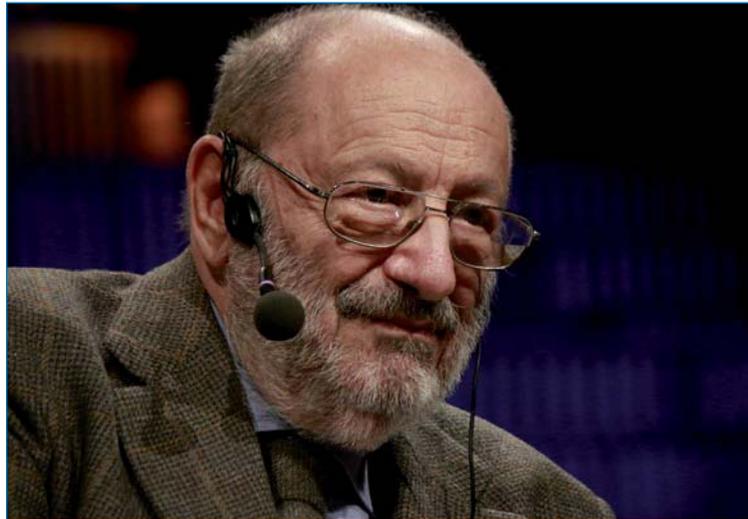
I personally think that translating means being at the text's complete disposal, without becoming its slave. The act of translation almost always implies a transformation of the ST. According to Umberto Eco, what really counts is: «The result you achieve in a text and in a target language – moreover in a given historical moment, in which you attempt to update a text which was conceived in another era»¹¹ (Nergaard 1995: 123).

In his essay *Riflessioni teorico-pratiche sulla traduzione*, Eco openly states that a good translator has to aim not only for the writer's intention but for the intention of the text, «What the text says or suggests in relation with the language it was written in and the cultural context in which it was born»¹² (Nergaard 1995: 123).

To this day, theorists keep on asking if a translation should be *source-oriented*, oriented towards the author, or *target-oriented*, oriented towards the person who will rightfully use it (the reader). Here is how Eco works out this problem:

When choosing whether a translation should be *source-* or *target-oriented*, I believe that no rule can be applied, on the contrary it is possible to use these two definitions alternatively, in a flexible way, according to the problems which may arise from the text and with which we are confronted¹³ (Nergaard 1995: 125).

As Eco states, a translator should not translate literally (or as Horace would say «Nec verbum verbo curabis reddere fidus interpres»), he needs to find what we call *cultural equivalence* instead. Should there be any untranslatability problems the



Umberto Eco

translator should try to reproduce the meaning, «The feeling that the ST aimed to convey to the reader»¹⁴ (Nergaard 1995: 129). To cut it short, a successful translation should:

Reproduce (preserve *quite* unaltered, and if necessary *develop* without *contradictions*) the meaning of the ST [...]. The meaning that the translator should find and therefore translate [...] is the result of an interpretative conjecture. [In other words,] it's the result of a bet¹⁵ (Nergaard 1995: 138, *my emphasis*).

Nowadays, we have a new expression: *self-oriented translation* (oriented towards the translator). The expression was coined by Laura Salmon in 1998 and fully discussed in her book, *Teoria della traduzione*.

11 «Conta solo il risultato che si realizza nel testo e nella lingua di arrivo – e per di più in un momento storico determinato, in cui si tenti di attualizzare un testo concepito in altre epoche».

12 «Quello che il testo dice o suggerisce in rapporto alla lingua in cui è espresso e al contesto culturale in cui è nato».

13 «Di fronte alla domanda se una traduzione debba essere *source* o *target oriented*, ritengo che non si possa elaborare una regola, ma usare i due criteri alternativamente, in modo molto flessibile, a seconda dei problemi posti dal testo a cui ci si trova di fronte».

14 «L'impressione che il testo originale voleva produrre sul lettore.»

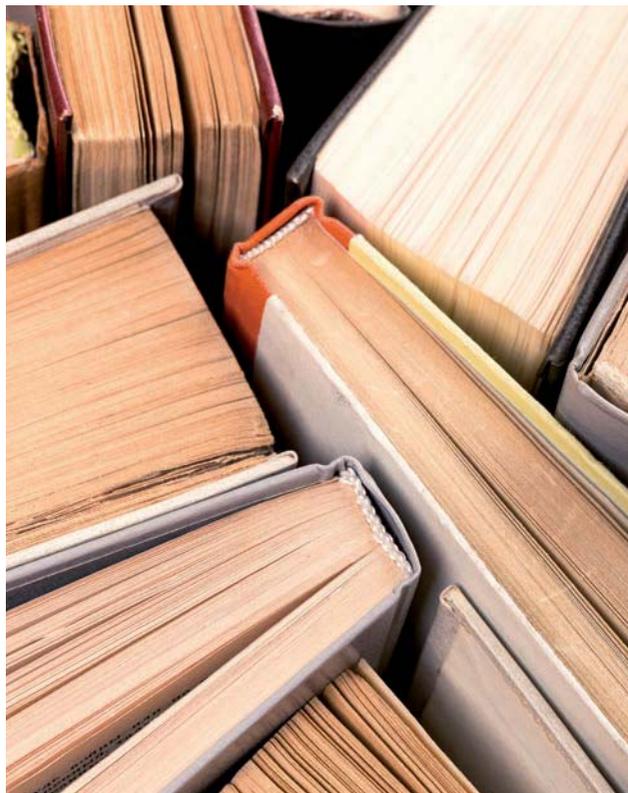
15 «Rendere (e cioè conservare *abbastanza* immutato, ed eventualmente *ampliare* senza *contraddire*) il senso del testo originale [...]. Il senso che il traduttore deve trovare, e tradurre [...], è il risultato di una congettura interpretativa. [In altre parole,] è il risultato di una scommessa.»

Storia, scienza, professione. Based on the assumption that not only is the translator the first interpreter of the ST, but he is also the first critic of his own work, Salmon comes to a conclusion: «As much as the translator thinks he knows about the ST, the author and his targets, these are only hypothesis, therefore he “bets on the result”»¹⁶ (2003: 25-26).

By virtue of that bet:

The translator can only orient the translation towards himself. On this basis, the age-old opposition (theorised by Schleiermacher in 1813 and taken on by others and Eco himself) between a *source-oriented translation* (or author-oriented) and a *target-oriented translation* (or reader-oriented) fails. I know for a reason that a translation is always oriented towards the one who created it, towards the mind of the one who must “give the OK” when satisfied with the frame achieved in the target text!¹⁷ (2003: 26).

Salmon’s theory is strongly provocative, though questionable. This certainly is a revolutionary concept, if you consider that the Western translation tradition used to postulate that translating implies making choices – choices that you are aware of. To this day, many works have been written on the theoretical account of translation, but, in reality, any



of these textual criticisms are able to give a concrete and definite answer to these problems, which keep emerging in the translation process.

According to Anedda, when you translate a text you inevitably move away from your native language: «Translating the foreigner is like translating the guest to your own home, welcoming him into your own reality. That’s when the roles are reversed and the translator becomes [...] the stranger who stays out of many doors, a solitary person, badly housed in a faraway land»¹⁸ (2004: 402). And ultimately: «Every translation is a passage from the past to the present: time becomes space, it closes in on the page yet unlocks new spaces»¹⁹ (2004: 403).

The person who translates has therefore to measure himself against *the Other*, the diversity which translates the *then* rhythm, but also the *now* rhythm: «Now that I am writing, now that I am thinking, now that the rain is beating against the windowpane and my body is breathing»²⁰ (Anedda 2004: 401).

In my own personal experience, I have realised that when you translate a text you have to take into consideration a lot of aspects: firstly, you need to keep in mind the cultural context in which the text is set, and secondly the target audience to which the text is addressed. Afterwards, you have to choose whether to recall or keep the *then* register (though not through the language, but rather by using an image which draws the reader’s attention to it), or adapt the text to an *other* form, to a modern, contemporary language. In my opinion, the ethical responsibility of the translator always relies on these factors.

¹⁶ «Per quanto il traduttore creda di sapere quali siano le “intenzioni” del TP, del suo autore e dei suoi destinatari, le sue sono solo ipotesi e lui, di fatto, “scommette sul risultato”».

¹⁷ «Il traduttore non può che orientare la traduzione verso se stesso. Sulla base di questa considerazione, l’annosa opposizione tra una traduzione orientata all’autore (*source-oriented*) e una orientata al lettore (*target-oriented*) – opposizione teorizzata da Schleiermacher nel 1813 e assunta fino a Eco – viene meno. Sono convinta che la traduzione sia sempre orientata verso chi l’ha creata, verso la mente di colui che deve “dare l’OK” quando si sente soddisfatto della forma raggiunta dal TA».

¹⁸ «Tradurre lo straniero è tradurre l’ospite fino alla propria casa, accoglierlo nello spazio della propria quotidianità. Allora le parti si invertono e il traduttore diventa [...] un estraneo che resta fuori da molte porte, un solitario, male alloggiato in terra lontana».

¹⁹ «Ogni traduzione è un passaggio dal passato al presente: il tempo diventa spazio, si stringe sulla pagina, ma schiude altri spazi».

²⁰ «Ora che scrivo, ora che penso, ora che la pioggia batte sul vetro e il mio corpo respira».



Paulo Coelho

Let me conclude by giving the last word to Paulo Coelho. In his book *The Manual of the Warrior of Light*, he states:

The Latin root of the word ‘responsibility’ reveals its true meaning: the capacity to respond, to react. A responsible warrior [the translator] is one who has proved able to observe and to learn. He is even capable of being ‘irresponsible’. Sometimes, he has allowed himself to be carried along by a situation, without responding or reacting. But he always learned his lesson; he took a stance, listened to advice and was humble enough to accept help. A responsible warrior is not someone who takes the weight of the world on his shoulders, but someone who has learned to deal with the challenges of the moment (2003: 74, *my emphasis*).

Giancarlo Covella graduated from La Sapienza University (BA in Foreign Languages and Literatures, 2006; MA in Specialised Translation, 2008). His research interests are focused on Translation Studies and Jewish American Literature. He has written articles on literary translation (*About Translation. Some (Re)considerations*, in “Englishes” LIII, 2015; *Per una poetica del tradurre*, in “Poeti e Poesia” XV, 2008) and essays on Jewish American writers (*Redenzione, erotismo e yidishkeit* in “Angels in America” di Tony Kushner, in “La Rassegna Mensile d’Israël” (forthcoming); *Intervista a Lev Raphael*, in “La figura nel tappeto”, Inverno 2009; *Dal silenzio alla parola: Lev Raphael, una voce ebraica in America*, in “La Rassegna Mensile d’Israël” LXXIV, 1-2, 2008). He is also interested in film studies and theories of adaptation. He is a member of several national associations: AIA (Italian Association of English Scholars), AISCLI (Italian Association for the Study of Cultures and Literatures in English), ANILS (National Association of Foreign Language Teachers). Recently he has qualified as a teacher of English at Roma Tre University.

References

- A. Anedda, *Fazzoletti*, in F. Buffoni, *La traduzione del testo poetico*, Marcos y Marcos, Milano 2004.
- S. Bassnett, *Translation Studies*, Routledge, London 2002.
- H. Belloc, *On Translation*, The Clarendon Press, Oxford 1931.
- F. Buffoni, *La traduzione del testo poetico*, Marcos y Marcos, Milano 2004.
- P. Coelho, *The Manual of the Warrior of Light*, (Translated from the Portuguese by M.J. Costa), HarperCollins, London 2003.
- U. Eco, *Riflessioni teorico-pratiche sulla traduzione*, in S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione*, Bompiani Milano 1995.
- G. Folea, *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino 1991.
- A. Inglese, *La lingua provvisoria*, in F. Buffoni, *La traduzione del testo poetico*, Marcos y Marcos, Milano 2004.
- B. Lanati, *Pareti di cristallo*, Besa, Nardò 2007.
- J. Levý, *Translation as a Decision Process*, in L. Venuti, *The Translation Studies Reader*, Routledge, New York 2012.
- S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione*, Bompiani, Milano 1995.
- P. Newmark, *Approaches to Translation*, Pergamon Press, Oxford 1981.
- E.A. Nida, *Principles of Translation as Exemplified by Bible Translation*, in A.S. Dil, *Language, Structure and Translation. Essays by Eugene A. Nida*, Stanford University Press, California 1975.
- L. Salmon, *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*, Vallardi, Milano 2003.
- S. Sontag, *The World as India*, in P. Dilonardo, A. Jump, D. Rieff, *At the Same Time: Essays and speeches*, Farrar Straus Giroux, New York 2007.
- B. Terracini, *Il problema della traduzione*, Serra & Riva Editori, Milano 1983.
- G. Vattimo, *Prefazione*, in B. Lanati, *Pareti di cristallo*, Besa, Nardò 2007.
- L. Venuti, *The Translator’s Invisibility. A History of Translation*, Routledge, New York 1995.
- L. Venuti, *The Translation Studies Reader*, Routledge, New York 2012.



“Iconizzare” la versione latina come espediente tecnico per l’accessibilità grammaticale per l’alunno DSA

Marco Ricucci

Il testo latino o greco può essere un dispositivo linguistico che viene percepito dall’alunno DSA come un *sudoku* oppure come uno di quei giochi enigmistici per cui, unendo i puntini numerati, si ottiene una figura...? Come è noto, l’alunno DSA ha una “disfunzione” di origine neurologica per apprendimento, in quanto fa fatica a riconoscere in modo accurato e/o fluente le parole. Le difficoltà che sono sintomatologiche della dislessia come limitata capacità di *spelling* e di decodifica sono, in sostanza, il prodotto di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che, in base a una serie di parametri standard elaborati e condivisi dalla comunità scientifica, risulta inadeguato in relazione alle abilità cognitive del bambino e all’efficacia dell’istruzione scolastica ricevuta. Possono esserci altri fattori concomitanti alla “disfunzione” menzionata di matrice fonologica, auditiva, visiva e mnemonica. Associati alla dislessia possono esserci altri tipi di disturbo dell’apprendimento come difficoltà di comprensione del testo scritto, disgrafia e disortografia, mancanza di attenzione, problemi legati alla sfera dell’autostima.

Secondo lo psicologo cognitivista, Dehaene, «tutti i sistemi di scrittura oscillano tra la scrittura del significato e quella dei suoni. Questa distinzione si ritiene direttamente dal cervello del lettore. La maggior parte dei mo-

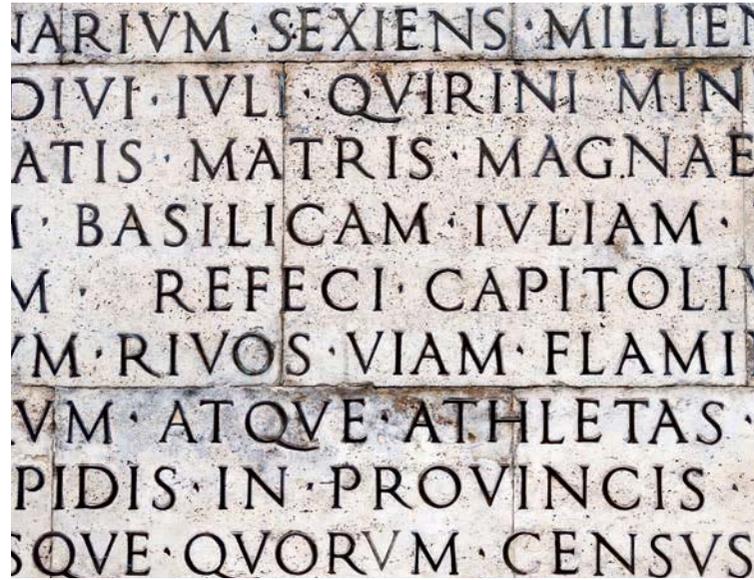
delli di lettura postulano che le due vie di elaborazione dell’informazione coesistano e si completino. Quando leggiamo delle parole rare, nuove, dall’ortografia regolare, persino neologismi inventati di sana pianta, la nostra lettura passa per una via fonologica che decifra le lettere, ne deriva una pronuncia possibile, e tenta poi di accedere al significato. Al contrario, quando ci confrontiamo con parole frequenti o irregolari, la nostra lettura imbecca una via diretta che prima recupera la parola e il significato, poi utilizza queste informazioni per recuperare la pronuncia»¹.

Vi sono dunque una lettura “fonologica” e una lettura “semantica”: la prima si basa su una decodifica accurata e puntuale del testo scritto, in cui le risorse attentive impiegate sono elevate, mentre la seconda presuppone un lettore più dinamico e coinvolto, capace di elaborare il testo mediante anticipazioni, collegamenti e inferenze.

Dare **significato** al testo è fondamentale per un alunno DSA che ha già difficoltà a decifrarlo: ogni singola lettera diventa un gruppo di lettere (sillaba) nella testa del lettore “normodotato”, il quale poi, una volta rielaborato dal sistema mentale, sarà classificato come una sillaba, una parola, una desinenza, da “incasellare” nelle conoscenze metalinguistiche apprese in modo formale (a scuola) o in modo naturale (madrelingua, per esempio). Gli alunni DSA hanno, come abbiamo ricordato all’inizio, anche se in misura diversa, fragilità in molte delle competenze menzionate prima. Inoltre, se la memoria di lavoro spesso ha difficoltà nel tenere a mente, anche per un lasso di tempo molto breve, le informazioni ricavate dal testo dopo che i simboli grafici sono stati processati, anche l’immagazzinare le informazioni e definizioni utili per condurre un specifico compito costituisce un gravoso impegno per l’alunno DSA. Se poi si considera l’attività della memoria a lungo termine, che riguarda tra le altre cose la memoria lessicale, semantica, procedurale ed enciclo-



¹ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Milano 2009, p. 45.



pedica, il carico di lavoro diventa quasi una tantalica fatica per l'alunno DSA. Per molte lingue straniere, ma soprattutto per il latino che viene fruita perlopiù nel codice scritto, l'allievo DSA ha bisogno di un sostegno "esterno" per ovviare a queste difficoltà: la terminologia della grammatica è costituita di lunghe stringhe di parole; i termini hanno radici e suffissi molto simili perciò difficili da distinguere; e infatti, se i termini astratti, scollati dalla realtà e non sempre immediatamente riconducibili a processi concreti, il carico cognitivo nella elaborazione del testo latino implica un sovraccarico della memoria di lavoro, con la conseguente perdita di informazioni ed errori frequenti, fino a un veloce esaurimento dell'attenzione e della concentrazione. Gli studenti DSA non sono totalmente incapaci di riflettere sulla lingua, ma hanno bisogno di modalità diverse di "sperimentare" la lingua e di avere *accesso* alla lingua quando la fruiscono attraverso il codice scritto, dato che le operazioni cognitive sulla lingua non sono automatizzate secondo gli standard comunemente accettati dalla comunità scientifica.

La competenza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere sugli aspetti formali della lingua, per l'alunno dislessico rappresenta spesso uno scoglio e di conseguenza la grammatica viene percepita come un coacervo di precetti regolativi da memorizzare supinamente e da usare all'occorrenza. La grammatica latina richiede un processo di astrazione considerevole se non viene inquadrata in un impianto didattico in cui l'alunno DSA possa in qualche modo "sperimentare" in maniera alternativa questa complessità attraverso attività "concrete". Gli esercizi di fissazione delle regole, che sono alternativi o complementari alla tradizionale

traduzione e generalmente impiegati nella pratica scolastica come per esempio completamento di spazi, trasformazione di frasi o parole ecc., non bastano a sostenere le operazioni cognitive per l'apprendimento linguistico dell'alunno DSA, seppure venga adottato un approccio induttivo invece che deduttivo all'insegnamento della grammatica.

Il testo latino, dunque, deve divenire in qualche modo "multisensoriale" e "iconizzare" il testo è un semplice ed efficace espediente: infatti, quando «l'insegnante guida gli alunni alla riflessione sul meccanismo della lingua... li invita a osservare più attentamente il fenomeno linguistico. È certamente opportuno... utilizzare la codificazione cromatica stabilendo insieme agli allievi una legenda ed evidenziando con colori diversi gli elementi della lingua sui quali intende focalizzare l'attenzione) per esempio, per la sintassi si possono distinguere cromaticamente: soggetto, verbi, complementi obbligatori e facoltativi ecc.; per la morfologia: suffissi, prefissi, flessione nominale e verbale ecc.), nel caso in cui il meccanismo di composizione sia molto diverso dall'italiano, può essere utile proporre la stessa operazione di differenziazione per alcune parole italiane, osservando in chiave contrastiva il diverso ordine dei colori»².

Se la lingua latina si presta essenzialmente a una fruizione mediante il codice scritto caratterizzato da una elevata complessità che comporta un corrispondente grado di analisi, l'alunno DSA viene senza dubbio agevolato a

² M. Dalloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teorie e metodologie per una glottodidattica accessibile*, Torino 2012, p. 169.



non bloccarsi nei “trabocchetti” morfosintattici anche grazie alla “iconizzazione” del testo per riuscire a superare ambiguità tipiche della lingua scritta. Secondo lo psicolinguista Smith, quando leggiamo, facciamo predizioni, eliminando l’incertezza delle alternative probabili, cioè, sostanzialmente, ciò che tentiamo di predire è il significato (*meaning*), sebbene ci possano essere alcune parole o frasi che confermino o meno la nostra interpretazione; cerchiamo, dunque, il senso generale, mentre la nostra mente è impegnata a fare un certo numero di predizioni dettagliate e, al contempo, verifiche di queste. Esse hanno una piattaforma comune a livello operativo: le nostre aspettative più generali sugli specifici punti dove il testo ci vuole condurre nel suo insieme.

Secondo Smith «we comprehend when we can ‘make sense’ of experience. Comprehension in reading is ‘making sense of text’, relating written language to what we know already and to what we want to know or experience»³.

Durante la lettura noi continuamente siamo alla ricerca della significatività che possa facilitare la comprensione, operando predizioni cioè utilizzando ogni genere di informazioni per ridurre l’incertezza delle alternative che possono rendere il significato ambiguo oppure oscuro. Queste informazioni sono di natura linguistica e di natura extralinguistica.

L’identificazione del significato è sinonimo di comprensione, ma tale sinonimia sottolinea il fatto che il lettore, facendo senso del testo, pone domande implicite al testo sul significato piuttosto che sulle parole o sulle lettere: il significato, infatti, non risiede sulla struttura di superficie, in attesa di essere preso (*picking up*), ma, essendo inerente al testo letto, è sempre relativo a ciò che il lettore conosce già e a ciò che vuole conoscere. In questa prospettiva, la comprensione della lettura e nella lettura, cioè l’identificazione di significato, comporta la riduzione dell’incertezza di un lettore, che si

pone domande e trova le risposte: il lettore deve, perciò, avere specificazioni sui significati, specificazioni che cambiano costantemente mentre i significati si sviluppano.

“Iconizzare” il testo latino costituisce per l’alunno DSA una valida ed efficace tecnica per l’accessibilità glottodidattica del testo latino rispetto a quanto comunemente accade all’alunno che, dopo aver fatto un’analisi preventiva e paziente della frase a livello grammaticale in una sorta di “vivisezione chirurgica”, tenta di tradurre per capire e, compreso il senso generale, ritraduce in forma più corrente e corretta quanto compreso, in una lingua italiana.

Soprattutto la presentazione di un testo “iconizzato” costituisce un concreto sostegno all’alleggerimento del sovraccarico cognitivo del processo di astrazione meta-linguistico che abbiamo illustrato prima.

L’esperienza concreta di una docente di lingue classiche conferma l’utilità della “iconizzazione” del testo latino (o greco) come buona pratica per sostenere, insieme ad altre misure compensative, l’apprendimento linguistico dell’alunno DSA: «La chiarezza delle tabelle dipendeva in primo luogo dalle veste grafica. Poiché la fruizione della pagina da parte di un soggetto con DSA risente moltissimo di tanti aspetti che potrebbero invece sembrare trascurabili. Il font per italiano è Times New Roman, per il greco è Greek; la grandezza di solito 14 aiuta per il riconoscimento dei caratteri, e una dimensione ancora maggiore riservata alle informazioni principali ne favorisce l’immediato reperimento nella pagina; molto importante è anche garantire un’adeguata spaziatura tra le righe o trovare altri stratagemmi per ridurre il rischio di errore nel passaggio da una riga all’altra. Un ruolo chiave per questo docente è giocato dai colori, che servono a rintracciare informazioni (come la denominazione dei vari argomenti della pagina), associare elementi accomunati da una stessa caratteristica (per esempio il blu per il maschile, il rosso per il femminile e il verde per il neutro), evidenziare le caratteristiche temporali o modali della congiunzione verbale (come la caratteristica *-ba* dell’imperfetto indicativo o il suffisso *-sa* dell’aoristo primo sigmatico)»⁴. Purtroppo l’“iconizzazione” del testo latino (e greco) viene percepita dal docente come un tipo di intervento inutile, ma che ha, proprio nella sua semplicità esecutiva, la sua forza a beneficio dell’alunno DSA.

³ F. Smith, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York 2004, pp. 60-61.

⁴ C. Pisano, *Storia di un’esperienza di insegnamento*, in “Cinque Colloqui”, *Quaderni di Atene e Roma*, 5, Lecce 2015, p. 346.

Maratona Nazionale di Matematica XX edizione

Luisa **Pelli***

Chi l'avrebbe mai detto!

La XX Maratona Nazionale di Matematica, indetta per il 19 maggio 2017 dall'I.C. "Fanelli-Marini" di Roma-Ostia Antica e indirizzata agli alunni delle classi terze delle scuole Secondarie di I grado, è una realtà.

Anche quest'anno, infatti, è offerta ai ragazzi dell'ultimo anno la possibilità di cimentarsi risolvendo curiosi problemi con una rielaborazione personale di quanto appreso nel corso della loro esperienza scolastica e non. Questa è l'occasione adatta per chi ha voglia di mettersi alla prova con la Matematica, per chi ha il "pollice" matematico, per chi, studiando tanto, ha una vera passione per risolvere problemi, per chi, studiando meno, riesce ugualmente a impostare e risolvere brillantemente questioni varie.

Una delle particolarità di questa Maratona consiste nel fatto che in ogni scuola partecipante si attiva un "circolo virtuoso" per cui, aumentando l'attenzione nei riguardi della Matematica (si coinvolgono Consiglio di Istituto, Consigli di classe e quindi docenti e genitori), si tende a migliorare qualitativamente il binomio insegnamento/apprendimento rendendolo più divertente e stimolante per tutti.

Un po' di storia: ... panta rei

Dalla prima volta in cui si è svolta la Maratona di Matematica, il lontano 5 maggio 1997, sono cambiati molte volte i Dirigenti scolastici, i Professori della "Fanelli-Marini", i Professori dell'Università La Sapienza di Roma e gli Ispettori ministeriali che hanno fatto parte del Comitato Scientifico, le personalità che hanno manifestato interesse per questo evento e che hanno fatto parte del Comitato d'onore, come si può notare rileggendo gli inviti e i programmi delle varie edizioni succedutesi in venti anni: l'elenco è lunghissimo e sarebbe un'impresa ardua ricordare tutti e non tralasciare nessuno.

Assai raramente l'interesse e l'eventuale patrocinio concesso da Organi Istituzionali si è concretizzato in un qualche piccolo contributo economico per migliorare l'organizzazione della Maratona o rendere più interessanti o numerosi i premi messi in palio per gli



allievi partecipanti che a ben guardare sono già "campioni" in quanto rappresentanti della loro scuola. In genere il Dirigente Scolastico o il Professore a cui è affidata l'organizzazione dell'evento ricerca sponsor nel territorio in cui opera l'Istituto "Fanelli-Marini"... e ci si accontenta così.

Facendo un calcolo approssimativo, in queste venti edizioni quasi 2000 allievi, rappresentanti del valido lavoro svolto nelle loro scuole, si sono avvicinati alla Ma-

* Ideatrice e madrina della Maratona Nazionale di Matematica.

tematica in modo creativo, molto spesso risolvendo in modo brillante e originale i quesiti proposti, preparati ogni anno da Commissioni scientifiche di tutto rispetto animate e coordinate dal Prof. Mario Barra e corretti da Professori e Dottorandi dell'Istituto Castelnuovo dell'Università La Sapienza di Roma.

Sorprendenti particolarità

Ci sono vari concorsi di Matematica per i giovani studenti: per dirne alcuni, *kangourou* e la giornata del π greco sono assai stimolanti e vi si può partecipare anche via internet.

E allora perché sobbarcarsi la fatica di arrivare di persona all'I.C. "Fanelli-Marini" per una Maratona lunga un giorno?

La Maratona Nazionale di Matematica presenta sorprendenti e uniche particolarità che possono incuriosire e indurre a conoscere più da vicino quest'evento e a parteciparvi personalmente.

In mattinata, mentre nella sede dell'Istituto dalle 9 alle 12 circa gli studenti si industriano a risolvere i quesiti proposti, nella sala Riario affrescata dal Peruzzi e sita nell'Episcopio della Chiesa di S. Aurea nel borgo rina-

scimentale di Ostia Antica, i professori del Comitato scientifico animano un Convegno e svolgono interessanti interventi relativi alle conoscenze matematiche e al modo di trasmetterle, indirizzati a docenti e genitori accompagnatori. Verso le 13, poi, si è invitati al pranzo offerto dalla scuola. A seguire, tutti gli ospiti si avviano verso l'area del Parco archeologico di Ostia Antica accompagnati da allievi della scuola in veste di ciceroni. I ragazzi delle classi prime, che con gli insegnanti di Storia e di Arte affiancati da esperti della Soprintendenza Archeologica hanno approfondito la conoscenza di questo sito archeologico tra i più grandi del mondo, presentano ai Maratoneti e ai loro accompagnatori questa meraviglia sentendosi parte in causa della sua conservazione e valorizzazione.

Finalmente verso le ore 16 al Teatro romano di Ostia Antica, messo gentilmente a disposizione dalla Soprintendenza agli Scavi Archeologici, prende avvio la cerimonia finale di premiazione dei Maratoneti. Spesso all'evento hanno partecipato le bande musicali dei Carabinieri, dei Bersaglieri, dei Vigili Urbani di Roma che hanno allietato i presenti con brillanti esecuzioni coronate dall'Inno degli Italiani e l'Inno Europeo; e anche gli allievi della scuola si sono esibiti in cori, danze folcloristiche, piccole recite... Ma questa è una sorpresa che l'organizzazione riserva di volta in volta.

Conclusioni

Dopo vent'anni una riflessione è d'obbligo: sarà servito a qualcosa tutto ciò?

Spero che tutti gli allievi Maratoneti serbino un ricordo vivo e piacevole della loro partecipazione a questa esperienza che credo sia stata di stimolo e di orientamento per le loro scelte di vita, di studio e di lavoro.

La Maratona di matematica è nata da mie osservazioni durante un Collegio dei docenti, e ha avuto nel corso del tempo un apprezzabile sviluppo. Mi auguro che gli insegnanti in cattedra non la vivano come una incombenza che si rinnova nel tempo ma come uno spunto creativo per il loro lavoro.

Spero in uno scambio continuo tra docenti e discenti, per un insegnamento vivo e attento al mondo e alle giovani generazioni che continuamente cambiano. Credo in un insegnamento che sia un ragionato **approfondimento e ricerca sul campo** per far emergere i talenti sia di chi apprende pian piano e ha bisogno di trovar fiducia in se stesso sia di chi, avendo un'attitudine innata per la matematica, ha bisogno di stimoli originali per esprimersi al meglio. Sono sicura che così, personalizzando gli *input*, attenti alle caratteristiche personali, si possa valorizzare ciascun allievo ottenendo risultati superiori alle aspettative e gratificanti per tutte le componenti scolastiche.



Scuole “di successo”. Le sollecitazioni di un recente volume

Elena **Cardinali**

in **L**ibreria

Che cosa fa di una scuola, una “buona scuola”? È la domanda all’origine del saggio *Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo* di Samuel Casey Carter che l’editrice Città Nuova ha pubblicato nell’edizione italiana a cura di Michele De Beni.

Casey Carter, autore di numerose pubblicazioni, ricopre l’incarico di direttore generale di “Faith in the Future”, un’organizzazione indipendente non a scopo di lucro che gestisce 17 scuole Secondarie di II grado e 4 scuole di istruzione speciale con servizi di sostegno ad altre 122 scuole della regione.

Frutto di un lungo lavoro di studio e analisi su circa 3.500 scuole statunitensi, il volume prende in esame, tra queste, dodici scuole eccellenti, molto diverse tra loro per posizione geografica, caratteristiche demografiche e programmi, con l’intento di individuare quelle caratteristiche che rendono “vincenti” tali istituzioni scolastiche.

Attraverso quest’analisi, il libro invita a ripensare dalle fondamenta il significato e le dinamiche dell’educazione, come ben evidenzia nella introduzione all’edizione italiana Michele De Beni, professore di Pedagogia della persona e della comunità, Istituto Universitario Sophia di Loppiano (FI) e coordinatore italiano per il progetto Co.R.T. Thinking (Cognitive Research Trust). De Beni così puntualizza: «Educare a scuola non solo è possibile, ma, nel flusso continuo dei cambiamenti, assume oggi carattere di priorità, più importante del conoscere stesso. Educare “on purpose” (titolo dell’edizione originale), di proposito cioè, *intenzionalmente* uscendo dall’improvvisazione, dal disimpegno o dalla passiva accettazione dello scorrere degli eventi, dal martellante condizionamento dei media. L’insegnamento tradizionale – continua De Beni – si basa prevalentemente sull’informazione e sulle conoscenze, ma ciò non è sufficiente. Nella vita non basta sapere. Infatti, in una società straripante di dati, il problema formativo si sta spostando necessariamente dalle informazioni alla loro gestione, alle capacità di scelta-selezione-organizzazione-valutazione, ma parallelamente, forse ancor di più, al senso stesso del conoscere».



Samuel Casey Carter

Quando la scuola educa
12 progetti formativi di successo

CITTÀ NUOVA

Samuel Casey Carter
Quando la scuola educa
12 progetti formativi di successo
Edizione italiana a cura di Michele De Beni
Città Nuova, Roma 2016
pp. 200, € 15,00



I casi presi in esame dimostrano che dove i ragazzi vengono motivati all’impegno e alla responsabilità, dove si punta all’eccellenza morale, alla formazione del carattere, gli studenti raggiungono risultati straordinari anche dal punto di vista scolastico.

«... Se si insegna ai ragazzi a essere “buoni”, si può anche imparare a essere “grandi”, “bravi” nel senso più ampio e autentico del termine, eccellenti nello studio», precisa, infatti, De Beni (pp. 10-11).

Che cosa accomuna queste scuole? Quali caratteristiche hanno per raggiungere questi risultati?

L'assunto di base del saggio è che ogni scuola esprime una propria cultura e questa gioca, nel bene e nel male, un ruolo fondamentale nel raggiungimento dei risultati. Spesso tale aspetto viene sottovalutato con un inevitabile impoverimento del messaggio e del raggiungimento degli obiettivi.

Pur nella loro diversità, le scuole presentate, invece, dimostrano che la cultura espressa da una scuola deve essere *intenzionale*, ovvero fondata su obiettivi ben definiti che vengono perseguiti con grande efficacia, frutto di un lavoro svolto con passione e determinazione, dove nulla è lasciato al caso. A tal fine gioca in esse un ruolo fondamentale il dirigente scolastico capace di creare un ambiente di lavoro adeguato e in grado di motivare tutto il personale.

Le scuole che Casey Carter esamina hanno tutte come obiettivo prioritario l'eccellenza morale. L'intera comunità scolastica – fatta di docenti, dirigenti e personale amministrativo – persegue una formazione integrale della persona che non guarda solo allo sviluppo delle competenze scolastiche, ma anche a quello delle capacità personali e dunque alla formazione del carattere. Puntare all'eccellenza non significa infatti perseguire la perfezione in quanto tale, ma insegnare a ciascun ragazzo a fare sempre del proprio meglio, a dare il "meglio di sé". Si ha a cuore innanzitutto la felicità degli studenti nella convinzione che «la felicità di un individuo è il maggior catalizzatore dell'eccellenza umana» (p. 19).

È il caso di una scuola pubblica di New York, la Osmond A. Church School. Il 94% dei suoi studenti proviene da famiglie a basso reddito, e di questi l'8% vive in rifugi per senzatetto e in famiglie affidatarie. A fronte di un quadro sociale fortemente negativo, il rendimento è invece superiore alla media cittadina: il 99% degli studenti passa l'esame di Matematica di seconda media con un eccellente o un ottimo, rispetto alla percentuale dell'81% della media a livello cittadino e in essa la maggioranza degli studenti si prepara per l'ammissione alle scuole a numero chiuso della città.

Quali le ragioni di questo straordinario successo? La scuola non punta tanto al rendimento scolastico quanto alla crescita umana. Certamente i contenuti sono fondamentali, ma l'obiettivo della Osmond A. Church School è di formare persone capaci di usare i contenuti efficacemente, in modo critico.

A questo scopo viene data grande attenzione ai rapporti umani e in particolare alla relazione tra docente e studente, fondamentale per rendere l'apprendimento allettante e, dunque, efficace. L'insegnante si prende cura di ciascun ragazzo e di riflesso, attraverso di lui, anche della sua famiglia, andando a risolvere conflitti o criticità dell'ambiente di appartenenza. Si tratta certo di un carico di lavoro notevole che gli insegnanti riescono ad affrontare perché percepiscono il sostegno e la collaborazione di tutta la scuola.

Attraverso testimonianze come questa il volume vuole essere un richiamo forte e motivato a riflettere sulla *mission* di ogni scuola: formare gli uomini e le donne di domani, eccellenti nello studio, cittadini onesti e partecipi.



L'Esame di Stato... sempre in attesa di cambiamenti

Pierpaolo **Triani**

Nel momento in cui mi appresto a scrivere queste brevi righe introduttive non si conosce ancora il testo definito del decreto ministeriale che dovrebbe apportare diverse modifiche nel campo della valutazione scolastica, compreso l'Esame di Stato a conclusione del primo ciclo.

L'Esame di Stato... sempre in attesa di cambiamenti

Pierpaolo **Triani**

Nel momento in cui mi appresto a scrivere queste brevi righe introduttive non si conosce ancora il testo definito del decreto ministeriale che dovrebbe apportare diverse modifiche nel campo della valutazione scolastica, compreso l'Esame di Stato a conclusione del primo ciclo.

Più volte sulle pagine di *Scuola e Didattica* abbiamo sottolineato l'importanza di rendere più snella l'articolazione delle prove alla fine della terza media e la necessità di scorporare dall'esame la somministrazione della prova Invalsi. Occorre infatti mantenere, a nostro parere, una distinzione tra la valutazione sommativa degli apprendimenti dei singoli e la valutazione del sistema. Auspichiamo che i cambiamenti che verranno possano andare in questa direzione. Vi è però intanto, ugualmente, una piccola novità: si tratta dell'introduzione sperimentale di un nuovo modello di certificazione delle competenze, come indicato dalla nota ministeriale del 23 febbraio 2017. È di una versione semplificata di quanto già proposto negli ultimi due anni alle scuole, in attesa anche in questo caso del decreto ministeriale sopra ricordato.

La nota precisa le ragioni del nuovo modello proposto.

Attraverso i primi due anni di sperimentazione (2014/15 e 2015/16) e in continuità con l'impianto complessivo dei modelli sperimentati, è stato possibile pervenire a una loro stesura semplificata, per rispondere alle esigenze segnalate dalle scuole e in vista di un uso più funzionale dei nuovi modelli. Le principali modifiche apportate ai modelli si riferiscono a:

- l'ancoraggio alle competenze previste dal profilo in uscita dello studente al termine del primo ciclo, con il loro allineamento alle otto competenze chiave di cui ai documenti della Commissione Europea;
 - l'eliminazione del riferimento di ciascuna competenza ad una o più discipline del curriculum obbligatorio, per superare rigide corrispondenze tra competenze e singole discipline, favorendo l'integrazione delle diverse esperienze di apprendimento;
 - la semplificazione del linguaggio con cui sono descritte le competenze, per agevolarne la migliore comprensione soprattutto da parte dei genitori, primi destinatari della comunicazione.
- Resta invece confermata la struttura portante del modello nazionale, caratterizzato dai seguenti elementi:
- riferimento a competenze di carattere trasversale del profilo dell'allievo, sulla base di indicatori nazionali comuni;
 - presenza di un ulteriore enunciato "aperto" per dare conto di attitudini, talenti e qualità personali per ogni allievo;
 - utilizzo di un codice a lettere con quattro livelli in progressione, con relative descrizioni per segnalare il posizionamento di ogni allievo verso l'acquisizione delle competenze attese;
 - adattamento del modello-base alle caratteristiche degli allievi in situazione di disabilità, rapportando il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato (o del progetto didattico personalizzato). Nei casi più gravi, possibilità di sostituzione/integrazione con documenti aggiuntivi.

Al di là di questa novità, l'esame presenta la struttura degli anni scorsi e sulla scia di quanto proposto nell'annate precedenti abbiamo pensato di supportare il lavoro di costruzione delle prove degli insegnanti e delle scuole attraverso alcuni spunti elaborati dai nostri autori.

Le prove, logicamente, chiedono di essere inserite in alcune **attenzioni organizzative e pedagogiche** che anche quest'anno ci permettiamo di richiamare.

• **la prima** consiste nel rispettare le indicazioni deliberate dal Collegio dei Docenti circa le tipologie di prove, i criteri di valutazione delle prove scritte e della prova orale e le informazioni circa gli alunni con BES in merito alle misure dispensative e agli strumenti compensativi. La Commissione d'esame è tenuta a rispettare la delibera del Collegio dei Docenti, salvo eventuali integrazioni e/o correzioni qualora si rilevassero delle incongruenze, od omissioni nei dati forniti. In tal caso la Commissione d'esame nell'assemblea preliminare è tenuta a rendere regolare e coerente la delibera del Collegio Docenti con la normativa vigente;

• **la seconda** riguarda la formulazione dei testi delle prove, rispettando i criteri di collegialità e la coerenza con il curriculum di istituto della scuola, con riferimento alle *Indicazioni nazionali 2012* relative al primo ciclo di istruzione. Il criterio della "coerenza" delle prove proposte e con le *Indicazioni nazionali*, verificato attraverso il Curricolo di Istituto agli atti della scuola e a disposizione della Commissione, è fondamentale per un sereno, proficuo e regolare svolgimento dell'Esame di Stato;

• **la terza** riguarda il colloquio pluridisciplinare, volto ad accertare le competenze comunicative, organizzative, di collegamento tra i vari argomenti, di osservazioni critiche e/o opinioni e pareri personali del candidato nei confronti delle questioni poste all'allievo/a dalla Commissione. Va ricordato che il colloquio pluridisciplinare non va inteso come la sommatoria delle domande di ciascun membro della commissione. Sarebbe opportuno che nel colloquio si desse spazio e voce ai docenti delle materie non contemplate nelle prove scritte. Pertanto non è necessario, né è previsto dalle norme sull'Esame di Stato, che ogni membro della Commissione sia tenuto a porre domande al candidato o candidata.

Buon lavoro a tutti i docenti e a tutti gli alunni!

Italiano

Monica **Capuzzi**

Il Novecento nella pubblicità

Incontrare il secolo passato attraverso le sue immagini più labili... più vere

Finalità

L'UdA, affrontando attività di carattere squisitamente didattico, si propone di condurre gli studenti non solo a ideare, progettare e realizzare una tesina multidisciplinare ma anche a riflettere sul proprio metodo di studio alla scoperta, fin dove possibile, di se stessi e del ruolo che si intende ricoprire nella società, anche dopo la scelta dell'indirizzo di studi nella scuola Secondaria di II grado.

Obiettivi educativi

- Imparare a lavorare da soli pur seguendo, con l'aiuto del docente, le richieste di un compito complesso.
- Confrontare idee, testi, immagini per scoprire fertili contaminazioni fra le discipline.

Obiettivi didattici

- Condurre una semplice webquest¹
- Progettare e realizzare un testo che faccia capo alla struttura testuale della tesina finale prevista per l'Esame di Stato.
- Acquisire consapevolezza rispetto al proprio metodo di studio e di ricerca.
- Rivelare curiose interpolazioni fra le differenti espressioni dell'ingegno.

Percorso didattico

Fortunato Depero e il marchio Campari: un secolo da bere? Questa proposta, qui tracciata nelle sue linee fondamentali, si concentra sull'intuizione del movimento futurista che fa proprie le dinamiche comunicative della pubblicità². Non solo gli spazi pubblicitari ma anche, per fare solo un esempio, le vetrine collocate lungo le strade, sono utilizzati come canali comunicativi efficaci, alternativi agli spazi espositivi tradizionali. Il periodo del fiorire di questa nuova declinazione della comunicazione è il primo dopoguerra, gli anni Venti e poi Trenta del secolo scorso, che vedono i futuristi impegnati nelle arti applicate e, come detto, in modo particolare, nella pubblicità.

Fortunato Depero realizza diversi manifesti pubblicitari eliminando la frontiera fittizia collocata tra pittura e pubblicità, ora oggetto di un'unica attività espressiva. Nel 1919 egli crea la *Casa d'Arte Futurista*³, con funzioni paragonabili a quelle di un'odierna agenzia di pubblicità. L'artista lavora infatti per diverse ditte italiane e mette a punto per *Campari* un'originale strategia di comunicazione. Per Depero "l'arte deve marciare di pari passo all'industria, alla scienza, alla politica, alla moda del tempo, glorificandole. L'arte della pub-

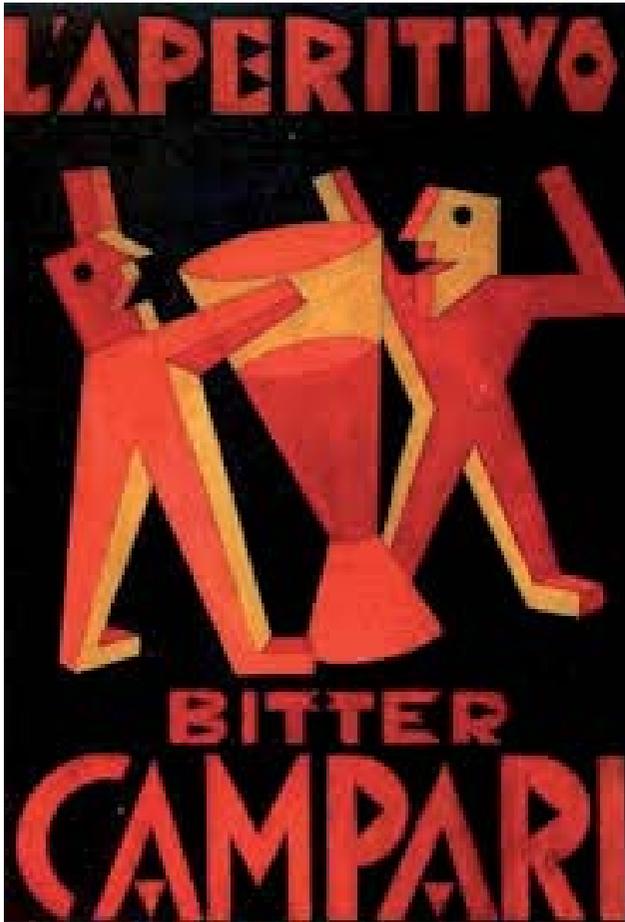
blicità è un'arte decisamente colorata, obbligata alla sintesi (...). È un'arte gioconda, spavalda, esilarante, ottimista"⁴. Nel 1932 un'importante svolta segna e trasforma la storia del famoso bitter. Davide Campari chiede al futurista trentino di ideare una bottiglia dalla forma innovativa per la produzione industriale. L'artista disegna così l'originale contenitore dalla forma di calice rovesciato: è il culmine di un sodalizio artistico che inizia negli anni Venti da cui originano i tre capisaldi della divulgazione Campari: un logo riconoscibile, un colore distintivo e un prodotto di qualità.

¹ Si veda a riguardo www.webquest.it

² Umberto Boccioni, uno dei fondatori del movimento, scrive *Contro il paesaggio e la vecchia estetica*, in cui esprime il suo assenso verso l'uso delle *réclames* e delle *affiches* che si ripetono sui muri della città.

³ La *Casa d'arte futurista Depero*, detta anche *Casa Depero*, è un museo di arte futurista che ha sede a Rovereto in via Portici, 38. È stato ideato nel 1957 dall'artista Fortunato Depero, ed è l'unico museo in Italia fondato da un futurista.

⁴ In *Arte e pubblicità*, Elio Grazioli, 2001. Da <http://www.itart.it/depero-pubblicita-come-arte/> e da <http://ilpuntomagazine.net/2013/07/03/il-futurismo-e-campari/>



Fortunato Depero, pubblicità Campari, 1932

A chiusura di questa breve ricerca è interessante rivelare come la preziosa eredità di Depero abbia trovato seguito in un film spot della Campari, il primo di dodici, uno per ciascun mese dell'anno: un autentico storytelling. Il cortometraggio è già visibile sul web dal primo gennaio del 2017 ed è stato prodotto dalla prestigiosa firma del regista Sorrentino⁵. Prima ancora di Sorrentino, però, è stata la volta di Fellini che girò negli anni Ottanta un breve, efficacissimo spot, dal titolo *Che bel paesaggio*⁶. Questo intermezzo pubblicitario seguì a quello girato per la pasta Barilla⁷, dallo stesso regista e negli stessi anni.

Per tornare alla pubblicità su carta vale la pena ricordare come anche il genio di Bruno Munari si sia cimentato con la pubblicità della celebre bevanda. Bruno Munari è il firmatario di *Declinazione grafica del nome Campari*, opera iconica profondamente legata alla città di Milano, oggi custodita anche al MoMA di New York⁸. Il manifesto in questione fu commissionato a Munari nel 1964 in occasione dell'inaugurazione della linea Metropolitana M1. L'obiettivo che ispirò l'artista fu quello di realizzare un'opera



Fortunato Depero, pubblicità Campari, 1932

⁵ Si veda <http://www.lastampa.it/2016/10/12/spettacoli/ha-la-firma-di-sorrentino-il-primo-dei-film-spot-di-campari-QS24yIc5yvUie7SpwYFsVP/pagina.html>

⁶ F. Fellini, *Che bel paesaggio*, 1985 in <https://www.youtube.com/watch?v=ftjEN8Dlysw> e in www.federicofellini.info/fellini-spot-per-la-campari

⁷ F. Fellini, 1984 in <https://www.youtube.com/watch?v=Ym3sdmHnsJ4>. Il grande regista nel corso della sua carriera girò tre differenti spot per aziende del calibro di Campari (1984) e Barilla (1985), come già detto, e Banco di Roma (1992).

⁸ B. Munari, *Declinazione grafica del nome Campari*, 1964 in <http://www.espoarte.net/arte/bruno-munari-per-campari-50-anni-di-un-manifesto/>



Bruno Munari, *Declinazione grafica del nome Campari*, 1964

grafica dalle dimensioni quasi illimitate che potesse essere letta da un treno in corsa: un manifesto stampato in un unico formato su fondo rosso. Quell'affiche mantiene ancor oggi la sua identità innovativa ed evocativa a un tempo.

Per finire, lo studente può ricordare come nell'anno di EXPO 2015, il maestro Ugo Nespolo abbia disegnato un'edizione limitata di etichette Campari, per rendere omaggio alla città di Milano intesa come punto di riferimento del rito dell'aperitivo. L'edizione limitata riproduce lo skyline milanese rendendo alcuni simboli della città – il Duomo, la Torre Velasca, l'Arco della Pace e la Unicredit Tower – parti integranti di un contesto urbanistico che, in un perfetto connubio tra passato e presente⁹, ha l'aperitivo come protagonista. Sullo sfondo sveltano quattro icone architettoniche della città mentre, in primo piano, i quattro cocktail per eccellenza: Americano, Negroni, Campari Orange e Campari Spritz.

Storia – Lo studente può creare un collegamento tra il Futurismo e la prima guerra mondiale, a partire da alcune parole chiave sulle quali tutta la riflessione può strutturarsi e cioè: *innovazione, lotta/guerra, nazionalismo, energia, macchina, velocità*.

Arte e immagine – L'antecedente più famoso della pubblicità del Campari e soprattutto della sua città, Milano, può essere rintracciato nel manifesto del 1891 per il Moulin Rouge¹⁰ di Toulouse-Lautrec. Lo studente può creare un collegamento fra la Milano del secolo scorso e la Parigi tra Otto e Novecento. Sono numerose le *affiches* di Toulouse-Lautrec che possono servire per avallare il binomio a cui sopra solo si fa cenno. Per un eventuale approfondimento, lo studente può definire la nuova concezione dell'arte per i futuristi; ha quindi la possibilità di delineare un decalogo per



Henri de Toulouse-Lautrec, *Il Moulin Rouge*, 1891

la lettura critica delle opere d'arte futuriste, spesso così poco comprese perché volutamente lontane dalla tradizione.

Italiano – L'alunno può individuare i capisaldi della comunicazione pubblicitaria e, in modo particolare, della letteratura, con un esplicito richiamo al *Manifesto tecnico della letteratura futurista*¹¹. Per far risaltare maggiormente la novità futurista, la ricerca può essere strutturata sulla contrapposizione fra il Futurismo di Marinetti e il Crepuscolarismo di Guido Gozzano con le sue "buone cose di pessimo gusto"¹².

⁹ In <http://www.designerblog.it/post/101332/campari-expo-milano-2015>

¹⁰ Nel film *Moulin Rouge!*, con Nicole Kidman ed Ewan McGregor, del 2001, Lautrec è interpretato da John Leguizamo.

¹¹ *Filippo Tommaso Marinetti e il Futurismo*, a cura di Luciano De Maria, classici moderni, collezione Oscar, Mondadori spa, Milano 1973.

¹² G. Gozzano, *L'amica di nonna Speranza*, in <http://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-3/pdf-online/35-gozzano.pdf>



Eugène Delacroix, *La libertà che guida il popolo*, 1830.
Parigi, Museo del Louvre, riveduto da TIM

Lo studente ha la possibilità di estendere il proprio studio fino al concetto di kitsch, di cui è possibile delineare l'approccio storico, la definizione e il senso¹³. Può individuare varie immagini in cui il linguaggio pubblicitario diviene chiaramente kitsch; fra queste la *Libertà che guida il popolo* di Delacroix, fonte di ispirazione di una campagna telefonica. La drammaticità del dipinto dell'artista francese è completamente eliminata per lasciare spazio a una scienza di gioco.

Riflessione critica – Le proposte di cui sopra si prestano a molti affondi critici, più o meno complessi. Il primo fra tutti, quello che potrebbe risultare particolarmente interessante, mette in evidenza l'importanza di avere un logo riconoscibile al grande pubblico, un logo capace di trasmettere uno stile di vita e di pensiero, di relazione con se stessi e con gli altri. Lo studente, in una prospettiva così delineata, propone l'analisi di alcuni marchi fra i più famosi tra le giovani generazioni. Conduce questa operazione ponendo la dovuta atten-



Pitocrito, *Nike di Samotracia*, 200-180 a.C., particolare.
Parigi, Museo del Louvre

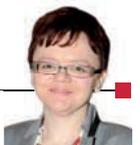


zione al messaggio che un'immagine tutelata da copyright deve veicolare. In merito, si veda quanto ruota, a livello culturale, intorno al logo di Nike, diventato non solo l'immagine di una multinazionale di scarpe e abbigliamento sportivo ma anche il simbolo di una rivoluzione interna all'idea stessa di sport, trasformato in uno status symbol, in uno stile di vita¹⁴.

Una seconda proposta pone lo studente di fronte a una riflessione critica relativa al linguaggio pubblicitario, utilizzato per veicolare messaggi a sostegno del consumo di alcol, anche fra le giovani generazioni. Le considerazioni potrebbero fondarsi sull'analisi attenta di una serie di significativi dati sull'evoluzione della quantità e della qualità nel consumo di alcol.

¹³ Si veda in <http://www.culturweb.com/PP/Pc.html>

¹⁴ Per l'interessante storia del logo si veda <http://quifinanza.it/soldi/lincredibile-storia-del-logo-della-nike-che-pochi-conoscono/64486/>



Monica Capuzzi

Italiano L2

Paolo **Nitti**

Glottodidattica e M-Learning: ambienti virtuali per l'apprendimento dell'italiano L2

L'accesso alle tecnologie per mezzo dei dispositivi intelligenti e interattivi (smartphone, tablet, pc) permette di supportare gli apprendenti di lingua attraverso la digitalizzazione dei contenuti, i programmi interattivi e le interfacce personalizzabili.

Quasi tutte le definizioni di apprendimento e insegnamento tramite dispositivi mobili – *M-learning* – sono concordi nel ritenere la didattica digitale cooperativa e comunicativa, perché le istruzioni d'uso devono sempre essere condivise e l'accesso prevede comunicazione.

Generalmente, per poter accedere ai programmi digitali è opportuno conoscere le procedure e interagire con apparecchiature e, talvolta, con utenti virtuali o reali. Fino al decennio scorso era possibile avvalersi dell'uso delle tecnologie per l'insegnamento delle lingue in maniera unidirezionale: gli insegnanti caricavano i contenuti e i corsisti avrebbero potuto scaricarli. La tecnologia era utilizzata per lo più come archivio; una memoria sempre disponibile, facilitatrice rispetto all'accesso ai contenuti.

Oggi il suo ruolo è cambiato ed è molto più potente e pervasiva, caratterizzando intere generazioni che, non a caso, vengono definite “native digitali”.

Gli studenti, gli insegnanti e, nella sostanza, quasi tutti gli individui utilizzano dispositivi informatici per comunicare con altre persone e per accedere alla conoscenza e ai servizi: si usano i *social media* per tenersi in contatto con i propri amici e i familiari, la messaggistica istantanea per le comunicazioni orali e scritte e per lo scambio di contenuti multimediali, le applicazioni per organizzare la propria routine e per confrontarsi con l'attualità e con la cultura.

La maggior parte dei corsisti italiani ha accesso a questa rete nutrita di applicazioni, ma la Scuola sembra – almeno in questa fase – ignorare le potenzialità matematiche e didattiche dei supporti digitali.

Se è assodato che molti studenti e docenti hanno a disposizione le apparecchiature, è altrettanto vero che in pochi sono consapevoli dei vantaggi numerosi che queste modalità possono offrire.

Capita sovente di constatare che la mancanza di consapevolezza rispetto ai mezzi è parallela a una confusione rispetto alle esperienze e al percorso glottodidattico, delineando la fortuna che incontrano molte applicazioni che pretendono di insegnare la lingua senza sforzo, attraverso modalità somministrate, senza che sia richiesta interazione e che vi sia la presenza di un docente o di un esperto di acquisizione linguistica. Le agenzie formative italiane dovrebbero da una parte sfruttare le possibilità offerte dalla tecnologia e dall'altra mettere in guardia da facilitazioni inutili e distrattori fuorvianti che rischiano di peggiorare o di fornire un quadro distorto di come la mente acquisisce il linguaggio.

Per quanto concerne il primo obiettivo, si rilevano due atteggiamenti tipici degli insegnanti che si confrontano con la tecnologia: la tecnomania e la tecnofobia.

Alcuni docenti poco aggiornati – e ancor meno propensi alla pratica digitale – vivono l'esperienza tecnologica come un pericolo e un fattore deviante rispetto alle forme tradizionali di apprendimento; perché usare un computer quando c'è il libro? Perché avvalersi di un traduttore elettronico, se si ha a disposizione il vo-





cabolario bilingue? La risposta purtroppo è nei tempi: il computer permette di salvare e di accedere a dati molteplici e consente di lavorare sugli ipertesti, proponendo anche contenuti video, audio e audio-video, mentre il traduttore elettronico rende la ricerca più veloce, risparmiando tempo ed energie. Si tratta, come peraltro succede per l'uso dei libri e della più ampia stampa, di fornire strumenti critici per l'uso consapevole della tecnologia. Insegnare a cercare le parole sul vocabolario non è tanto diverso da insegnare a cercarle su un dizionario elettronico.

L'atteggiamento tecnomaniacale riguarda la speranza che la tecnologia possa essere la panacea di tutti i mali e riesca in qualche modo miracoloso a risolvere le criticità della didattica.

La macchina non si sostituisce all'uomo neppure in questo caso: occorre in primo luogo comprendere se i corsisti siano in grado di utilizzare in maniera matura gli strumenti digitali e, in caso contrario, capire se l'addestramento non rischi di occupare troppo spazio, inficiando i momenti utili per il corso.

Non è facile aiutare i corsisti a servirsi in modo consapevole della tecnologia, anche chiarendo in modo esplicito quali siano i rischi e i pericoli connessi con un uso scriteriato; sono numerosi per esempio i casi di cyberbullismo che la Scuola non riesce a controllare e a gestire, proprio a causa di un rifiuto culturale che dovrebbe essere gestito.

Al di là delle considerazioni di massima sulla tecnologia, sul piano prettamente glottodidattico si rileva che gli ambienti digitali sono in grado di ricreare contesti di apprendimento vicini alle situazioni reali e ciò consente di rendere l'apprendimento significativo e autentico per il corsista.

Gli stessi dispositivi usati per organizzarsi, per contattare i propri amici e per giocare possono essere

utilizzati per imparare una lingua, attraverso modalità identiche.

La modalità didattica M-Learning o MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) permette di utilizzare le applicazioni per imparare la lingua su dispositivi elettronici comunemente utilizzati da docenti e studenti.

Per un uso in glottodidattica, in primo luogo occorre analizzare le applicazioni disponibili per la lingua italiana, in base ad alcuni parametri qualitativi e, successivamente, verificare che esse siano raggiungibili da tutti i propri corsisti.

Può anche accadere che alcuni programmi possano andare bene per determinate categorie di discenti, per specificità, interessi, ambienti, oggetti di insegnamento e non siano ottimali per altri, questo permette di aiutare i docenti a personalizzare la didattica in base ai propri studenti contribuendo a rendere la lezione e l'esercitazione tarate per tutti.

Come descritto più avanti, la maggior parte delle applicazioni disponibili prende in esame lo sviluppo e il consolidamento del vocabolario; "Il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera"¹. Le applicazioni sono focalizzate sui bisogni della comunità degli utenti e bisognerebbe creare forme di sinergia fra apprendimento formale e informale della lingua, aiutando a chiarire i bisogni formativi e a scoprirne di nuovi.

Se i corsi di italiano L2 propongono essenzialmente grammatica e comunicazione, il bisogno degli utenti sarà squisitamente di natura lessicale e le applicazioni rispondono alla richiesta.

Collegarsi alle forme di apprendimento informale, in questo caso alle applicazioni pensate per lo sviluppo della lingua, aiuta a concentrare in modo sinergico gli sforzi matetici e a creare comunicazione fra la scuola e l'extrascuola.

L'articolo propone una classificazione delle principali *app* per l'apprendimento della lingua italiana, analizzate sulla base di alcuni indicatori qualitativi.

La tassonomia è stata realizzata per aiutare i docenti a selezionare le applicazioni che possono favorire gli interventi didattici, grazie ai parametri descritti.

La ricerca non ha nessuna pretesa di esaustività e gli stessi criteri valutativi possono essere ripensati ed estesi.

Per ragioni di sintesi, le applicazioni più ricorrenti sono state analizzate in base all'interfaccia, alla tipologia di utenza ottimale, al livello linguistico, ai contenuti, alla possibilità di interventi cooperativi, alla presenza di materiali ludodidattici, al costo e all'adattabilità rispetto ai dispositivi.

¹ Cfr. Balboni 2008, p. 105.

Nome dell'applicazione	Babbel
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Abbonamenti variabili da € 9,95 a € 59,40
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Studenti tardoadolescenti e adulti
Obiettivi linguistico-comunicativi	Microlezioni di circa quindici minuti, organizzate sulla base di alcune funzioni linguistiche. Presenza di esercizi di grammatica, di ripasso e di completamento di dialoghi
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	Sì, per lo più di condivisione di risultati e di esperienze, ma non è possibile creare classi virtuali di apprendimento o confrontarsi direttamente
Problematiche	Nella tastiera dell'applicazione non è presente l'apostrofo

Nome dell'applicazione	Memrise
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratis
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	Attività di apprendimento e consolidamento del lessico, accesso a video brevi di nativi che pronunciano frasi e brevi scambi dialogici, esercizi di ripasso
Presenza attività ludodidattiche	Sì, dedicate soprattutto a bambini e a preadolescenti
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	I contenuti sono graduati secondo una prospettiva lessicale

Nome dell'applicazione	E-Lingua
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratis
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Bambini, adolescenti
Obiettivi linguistico-comunicativi	Attività di apprendimento e consolidamento del lessico, esercizi di ripasso e di completamento

Presenza attività ludodidattiche	Sì, dedicate soprattutto a bambini e a preadolescenti
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	L'apprendimento è poco strutturato, offre ancora pochi contenuti e gli utenti, secondo le recensioni, sembrano gradire l'applicazione per il consolidamento del lessico

Nome dell'applicazione	Tandem
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratis
Interfaccia	Intuitiva, dinamica
Tipologia di utenza ottimale	Adolescenti e adulti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione propone alcuni scambi comunicativi orali e scritti fra nativi e non nativi, permettendo di fare pratica e di migliorare
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	Sì, l'applicazione è concepita come servizio di messaggistica dedicato all'apprendimento delle lingue; gli utenti vedono le notifiche e possono interfacciarsi con altri fruitori
Problematiche e specificità	L'apprendimento non è strutturato perché si tratta di un canale che mette in contatto persone. La comunità è costantemente monitorata dai moderatori per evitare offese e volgarità. La registrazione non è approvata automaticamente, ma è valutata da un gruppo di moderatori

Nome dell'applicazione	Apprendi le lingue: Rosetta Stone
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	In parte gratuita e arriva a € 150
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	Attività di apprendimento e consolidamento del lessico, esercizi di ripasso e di completamento. Sono presenti attività per l'insegnamento della pronuncia, nonostante manchi la possibilità di correggere le performance

Presenza attività ludodidattiche	No, sebbene l'interfaccia sia accattivante
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	I contenuti rivelano carenze per l'apprendimento della sintassi e della morfologia. Le lezioni sono suddivise per livelli, come se si trattasse di un videogioco

Nome dell'applicazione	Impara a parlare lingue
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	Alfabetiere, brevi frasi relative a comunicazioni quotidiane, registrazioni di audio, esercizi e glottodidattica contrastiva, presenza di elementi culturali e notizie caratteristiche dell'Italia
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	No, sebbene ci sia la possibilità di condividere le informazioni al di fuori dell'applicazione
Problematiche e specificità	Pochi contenuti, problemi nell'audio, inserimento di annunci pubblicitari

Nome dell'applicazione	Impariamo giocando. Italiano
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	Alfabetiere, tavole di coniugazione verbale, esercizi sulle aree lessicali comuni, associazione parola-immagine
Presenza attività ludodidattiche	Sì, il lessico è introdotto tramite esercizi ludodidattici con punteggio
Possibilità di interventi cooperativi	No, sebbene ci sia la possibilità di condividere le informazioni al di fuori dell'applicazione
Problematiche e specificità	Inserimento di annunci pubblicitari, mancanza di attività sintattiche, assenza di registrazioni con la pronuncia, presenza di alcuni errori linguistici rispetto alla descrizione delle attività

Nome dell'applicazione	Impara Vocabolario Italiano
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Adolescenti e adulti
Obiettivi linguistico-comunicativi	Esercizi di consolidamento del lessico, attività contrastive rispetto all'inglese. Le aree lessicali e gli argomenti grammaticali sono graduati rispetto alle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue
Presenza attività ludodidattiche	Sì, il lessico è introdotto tramite esercizi ludodidattici con punteggio
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Alcuni utenti, secondo le recensioni, lamentano errori durante il download; riferiscono di usare bene l'applicazione, se si dispone di una conoscenza basilica dell'italiano

Nome dell'applicazione	Verbi italiani
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	Si tratta di un coniugatore elettronico di verbi. Il database conta più di 10.000 verbi
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	I verbi devono essere inseriti alla prima persona dell'indicativo presente, contrariamente alle abitudini culturali della scuola italiana (generalmente si parte dall'infinito). Sono presenti alcuni errori di lingua nell'interfaccia

Nome dell'applicazione	Parla italiano
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratuita
Interfaccia	Abbastanza intuitiva

Tipologia di utenza ottimale	Adolescenti e adulti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione contiene attività lessicali e di comprensione di brevi testi audio per i livelli bassi e intermedi
Presenza attività ludodidattiche	Sì, sono presenti attività individuali e di gruppo, sebbene non si possa interagire direttamente con altri utenti
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	L'interfaccia è in inglese e qualsiasi argomento è presentato in lingua inglese. Manca la gradualità dell'esposizione agli <i>input</i> linguistici, sebbene i contenuti siano ordinati e facilmente reperibili. Le parti dell'interfaccia in italiano presentano errori, anche gravi, di lingua

Nome dell'applicazione	Impara l'italiano 6000 Parole
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita, con espansioni a pagamento
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Bambini, preadolescenti e adolescenti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione contiene attività di apprendimento del lessico e del frasario di base. È adatta per i livelli iniziali. I materiali sono graduati e suddivisi in base alle aree lessicali.
Presenza attività ludodidattiche	Sì, per lo più giochi di completamento e associazione parola-immagine
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari, i contenuti sono limitati

Nome dell'applicazione	Esercizi di grammatica italiano
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva, presenza di foto molto stereotipate della cultura italiana
Tipologia di utenza ottimale	Preadolescenti, adolescenti e adulti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione contiene attività di apprendimento della lingua in base alla suddivisione delle parti del discorso. Sono presenti anche brevi compendi per l'espansione del lessico e frasi per la comunicazione quotidiana. Adatta a livelli bassi e intermedi
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	L'interfaccia è in inglese e qualsiasi argomento è presentato in lingua inglese. Manca la gradualità dell'esposizione agli <i>input</i> linguistici, sebbene i contenuti siano ordinati e facilmente reperibili. Le parti dell'interfaccia in italiano presentano errori, anche gravi, di lingua

Nome dell'applicazione	Italiano per bambini
Sistemi operativi compatibili	Android
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Bambini e preadolescenti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione contiene attività di apprendimento del lessico tramite <i>flashcard</i> . È adatta per i livelli iniziali e per il consolidamento della lettoscrittura
Presenza attività ludodidattiche	Sì, per lo più giochi di riconoscimento, di completamento e di associazione parola-immagine
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari, i contenuti sono limitati

Nome dell'applicazione	Gioco di parole in italiano
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tardoadolescenti, adulti, anziani
Obiettivi linguistico-comunicativi	Si tratta di un gioco relativo alla catena di parole in base ad associazione fonetica o semantica. La traccia aiuta a trovare gli elementi della catena lessicale

Presenza attività ludodidattiche	Sì, è un'applicazione essenzialmente ludodidattica
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari. L'uso didattico si ferma al consolidamento del lessico. L'applicazione è pensata per nativi

Nome dell'applicazione	Ti racconto una fiaba
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita su Android, € 1,99 su iOS
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Bambini, preadolescenti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione contiene più di 2.500 fiabe, molte delle quali registrate e disponibili in versione scritta e audio
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari. I contenuti si prestano ad attività di didattizzazione per la comprensione e per la produzione scritta. L'applicazione è pensata per nativi

Nome dell'applicazione	Impara l'italiano – 5000 frasi
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Bambini, preadolescenti, adolescenti
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione presenta brevi comunicazioni quotidiane, insistendo anche sulle varietà sociolinguistiche legate al registro e ai contesti d'uso della lingua. È possibile ascoltare i contenuti. È ottimale per i livelli iniziali di apprendimento
Presenza attività ludodidattiche	Sì, per lo più costruzione e ricomposizione di frasi

Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari. I contenuti sono limitati e poco graduati a seconda della difficoltà e dello sviluppo delle interlingue

Nome dell'applicazione	Nemo italiano
Sistemi operativi compatibili	Tutti
Costo	Gratuita, alcuni contenuti sono a pagamento (circa € 7)
Interfaccia	Intuitiva
Tipologia di utenza ottimale	Tutti i tipi di apprendente
Obiettivi linguistico-comunicativi	L'applicazione è pensata per l'acquisizione della pronuncia; sono previste esercitazioni pratiche di ascolto e la possibilità di registrarsi e farsi correggere da un tutor madrelingua. È presente un frasario di circa 100 frasi d'uso quotidiano
Presenza attività ludodidattiche	No
Possibilità di interventi cooperativi	No
Problematiche e specificità	Contiene annunci pubblicitari, l'uso didattico è ridotto al rinforzo

Riferimenti bibliografici

- P.E. Balboni, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia 2008.
- C. Cangià, *Glottotecniche e glottotecnologie*, Multidea, Roma 2014.
- Y. Elaheh, A. Shahla, *M-Learning Adoption in Educational Settings*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken 2015.
- E.M. Hirzinger-Unterrainer, "Mobile Learning nella classe d'italiano L2. Imparare il lessico con i podcast", in *EL.LE*, 3 (1), 2014, pp. 113-129.
- C. Kennedy, M. Levy, "L'italiano al telefonino: Using SMS to Support Beginners' Language Learning", in *ReCALL*, 20 (3), 2008, pp. 315-330.
- R. Salvi, *ESP e glottotecnologie: un itinerario*, CISU, Roma 1998.

Inglese

Caterina **Pavesi**

The Esame di Stato and study skills

After focussing on study skills and note taking during Content and Language Integrated Learning (CLIL) or content-based projects, the article will give practical examples of how you can use video materials and written activities to provide learners with content for the oral part of the Esame di Stato.

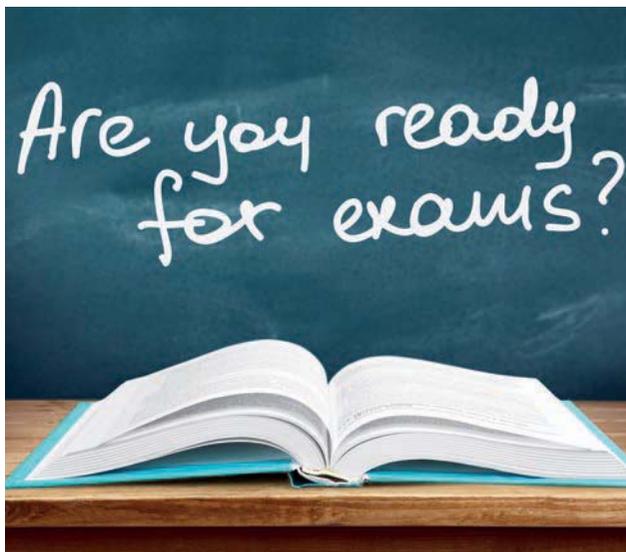
Language competences for the 21st century

Skills for the 21st century are already shaping English language teaching and the materials teachers use in class. An increasing number of coursebooks now include activities that require learners to develop creativity, critical thinking, problem solving and study skills (also called “learning how to learn”). Among these skills, communication in the foreign language is perhaps the most important competence for the learners’ future.

At lower-secondary school level, learners start analysing and synthesising content in English and then try to communicate it and express personal opinions about it. Communication of content in a foreign language is a skill normally developed over the course of secondary and tertiary schooling, however, it is sometimes taken for granted by teachers and learners are expected to develop it on their own. Autonomous development can be slow and painful for students, so why don’t we help them along the way by preparing them to study content through classroom activities or homework? This will give our students a head start for their future challenges at school, university and in the real world.

The oral exam and study skills

In lower secondary school, study skills are important all along, but they are particularly so for the oral Esame di Stato, where learners can showcase what they have learnt and their communication skills in front of a larger audience than usual: their third year professors and the president of the exam commission. Studying and relating content in the foreign language is very different from learning the language itself. One of the differences between



language teaching and content teaching in the native language is that the latter typically has few writing activities. Content is usually read, commented on, summarised and then studied. In most cases the evaluation is oral. On the other hand, in language teaching, testing and assessment tend to be mostly in written form. This difference should be born in mind when teachers encourage their students to speak about content in the foreign language during the exam. The two modes are very different and learners need practice in talking about content in the foreign language before they can do so with confidence.

If your school has CLIL modules in place you have an advantage, as study skills and critical thinking skills are developed alongside language skills in the CLIL classroom. CLIL modules are a great opportunity for students to learn to communicate content. If your school curriculum does not comprise any CLIL instruction, however, it is important to remember that language teachers can carry out one or two content-based projects over the course of the year, and that these, if used well, will provide a lot of material for the oral exam.

Communication and memorization

Communicating in English during the oral Esame di Stato is not as simple as we might think. Unfortunately, it is often the case that learners merely repeat a memorized written text almost word for word. In my experience, this approach to the oral exam is extremely dangerous. Memorization may appear to be a relatively easy thing to do, but it is, in fact, a difficult cognitive skill that many students fail to develop simply because they lack practice. You might have witnessed exams when students' fear and anxiety take over and their minds freeze. Sometimes they manage to restart, but their speech is stilted, they skip parts of sentences and what they say does not make much sense. In the worst cases, they are unable to go beyond the first couple of sentences. If what learners are required to do in the oral exam is repeat something they have learnt by heart, then they should be assessed on text memorisation throughout the years of middle school, or they won't be able to do it for the exam. Luckily, there are other activities that can help them show their communication skills at the oral Esame di Stato.

Content studying and note-taking

Note-taking is used in content teaching in a variety of subjects. During lessons, students are asked to take notes and then study them at home. In English language teaching we sometimes use note-taking in listening comprehension exercises.

When learners listen to an audio track or watch a video, they can be asked to write down some of the words they hear. The words they hear most distinctly will invariably be content words, i.e. nouns, lexical verbs and adjectives/adverbs. These words tend to be highlighted by the speaker in normal speech. After the listening exercise, the teacher can write these words on the board and they can be used to



summarise the content of the video or audio track. Moreover, delivering CLIL content by means of a listening exercise is important for pronunciation, as learners can focus on words that are not so common and hear them as they are pronounced, as well as see their spelling. Unfortunately, all too often students who repeat memorised texts have problems with the pronunciation of subject-specific language or proper nouns. Delivering content by means of audio or video helps them avoid mistakes.

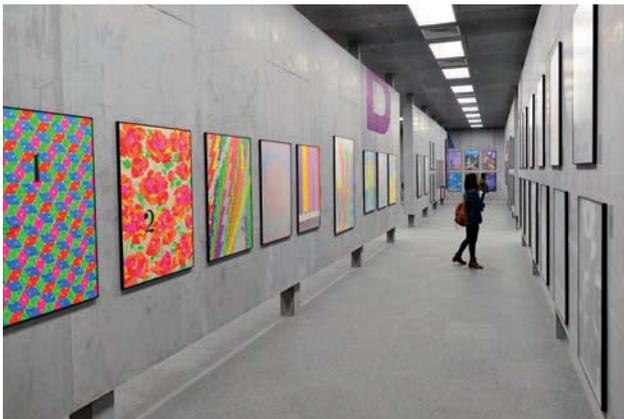
The following activities will show how to use listening and keywords to introduce and then study content that can be used in the Esame di Stato.

Modern art in English for the Esame di Stato

Over the course of the years I have found Art History to be a very suitable subject for small CLIL projects. The visual nature of the subject gives students the opportunity to use the foreign language in a realistic communicative situation to describe artworks, artefacts, or processes using both general and subject-specific language. At A2 + /B1- level they can easily describe artworks in English, and having a real object to talk about also helps them not to rely too much on memorizing a text.

The following types of task can be performed in English during the exam:

1. describing an artist or an art movement through the description of an artwork of that artist or movement;
2. describing an artist or an art movement through the description of one of the student's artefacts that imitates it;
3. describing and explaining the making of one of the student's pieces of artwork;
4. describing similarities and differences between two works of art in different styles;
5. describing similarities and differences between a famous work of art and a piece of artwork made by the student.



Bridget Riley and OpArt

The content of the following micro CLIL project is taken from a video in which British artist Bridget Riley is talking about her work. Preferably, the English language teacher should work in tandem with the Art History teacher and this particular topic, Op Art, should be part of the third year art history programme. The project requires two lessons and, ideally, a practical session during an Art History lesson.

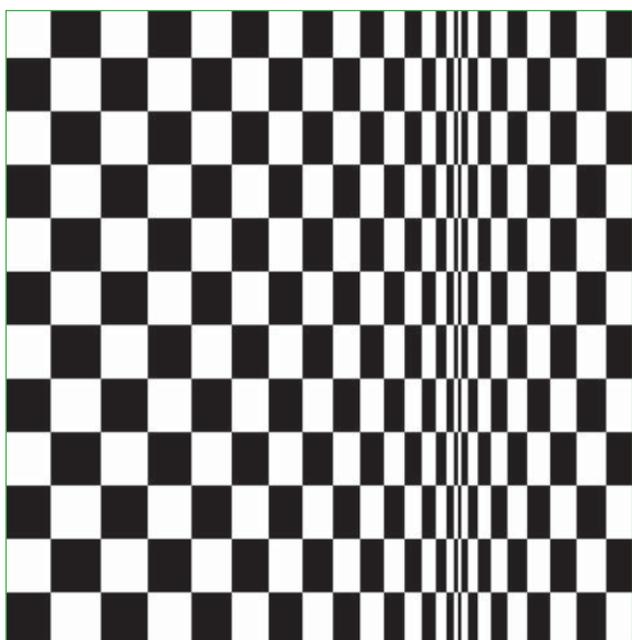
Lesson 1

Activity 1: Pre-teaching vocabulary

Use the IWB or a printout to show the class a painting by Bridget Riley and brainstorm words that can be used to describe it. Useful words may be:

repetition, simple shapes, squares, basic forms, lines, movement, illusion, rhythm, bigger and smaller, black and white...

Then let the students watch the video as many times as necessary. The video is authentic material, and it might be hard to understand at first. Students also need time to write down the keywords. The following table contains the video transcript, and the keywords are highlighted in yellow.



Bridget Riley, *Movement in Squares*, 1961, Tempera on board

Bridget Riley talks about her work¹

Rhythm and repetition are the root of movement. They create a situation within which the most simple, basic forms start to become visually active. By massing them and repeating them, they become more fully present. Repetition acts as a sort of amplifier for visual events which seen singly would hardly be visible. But to make these basic forms release the full visual energy within them they have to breathe as it were, to open and close, or to tighten up and then relax. A rhythm that's alive has to do with changing pace and feeling how the visual speed can expand and contract, sometimes go slower and sometimes go faster. The whole thing must live.

In the feedback session, the teacher can go through the subject specific words and explain them using the images from the video to clarify meaning. Alternatively, the teacher can show the transcript with the highlighted keywords and students compare them with the words they wrote.

The second step is a fill-in the blanks exercise:

Exercise 1: Complete the text with the expressions below.

- wavy lines • opened and closed • black and white
- rhythm and repetition • simple geometric shapes
- impression of movement • geometric abstraction
- the colours next to it • alive or breathing

The basis of the Op Art movement was (1) _____ .
 Bridget Riley amassed (2) _____
 in her paintings. The painter used (3) _____
 to give the illusion of movement. The geometric shapes
 (4) _____ as if they were (5) _____ .
 At the beginning she only used (6) _____ ,
 because the perception of colour is relative and each colour
 affects and is affected by (7) _____ .
 The painter also used simple vertical straight
 or (8) _____ and used the positioning of colour
 to produce the (9) _____ .
 In the 1970s, Op Art was "cool", it was part of the "swinging
 London" culture. The fashion, design and advertising industries
 fell in love with its graphic patterns and decorative value.
 Bridget Riley became Great Britain's number one art celebrity².

KEY: (1) geometric abstraction (2) simple geometric shapes
 (3) rhythm and repetition (4) opened and closed
 (5) alive or breathing (6) black and white (7) the colours next to it
 (8) wavy lines (9) impression of movement

At the end of the lesson, ask students to use the text above and the keywords to describe an Op Art composition to their classmate.

1 The video can be found at: www.op-art.co.uk/bridget-riley/
 2 The text is adapted from: www.op-art.co.uk/bridget-riley/



Lesson 2

Activity 2: Creating an Op Art composition

The second activity is based on a YouTube video that can be used as a tutorial in class: students can be asked to complete the handout in the English class, by watching the video, and then create their Op Art composition in class, for homework, or in the Art History class. They will need the following materials:

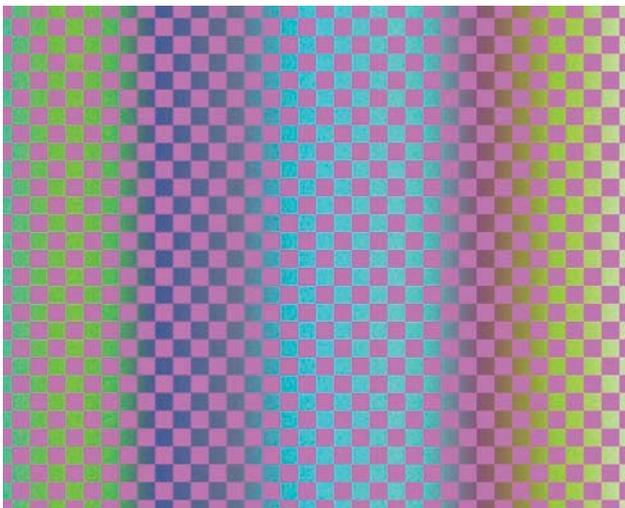
ruler, eraser, pencil, 1 sheet of A4 paper, felt pens or markers.



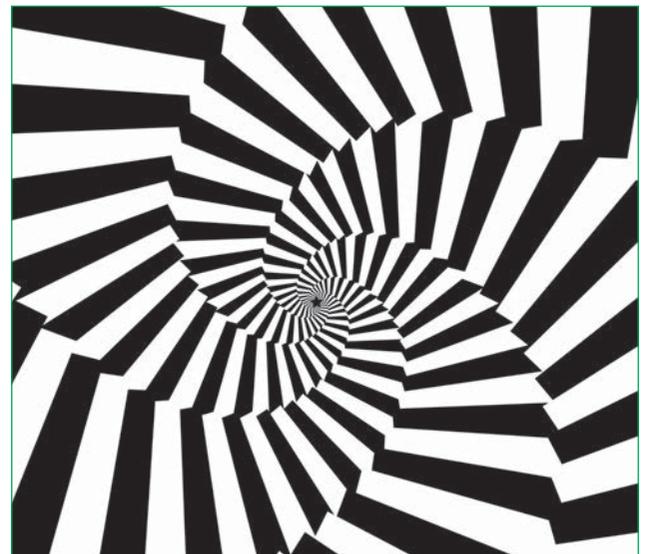
Exercise 2: Describing an Op Art painting

Reread the text about Op Art and write all the keywords you need to describe the Op Art painting below.

In pairs, describe the painting and the effect it has on you.



Bridget Riley, *The music of colour, that's what I want*



Francese

Emanuela **Buizza**

L'Esame di Stato

I traguardi per lo sviluppo delle competenze secondo le **Indicazioni Nazionali**

Nel quadro dell'insegnamento della propria disciplina, ciascun docente è chiamato a compiere scelte di programmazione didattica ed educativa che abbiano lo scopo di accompagnare gli studenti a diventare persone competenti. Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* delineano il profilo dell'alunno alla fine del percorso del primo ciclo. In riferimento alla seconda lingua comunitaria, a conclusione del triennio di scuola Secondaria di I grado le *Indicazioni nazionali* individuano i seguenti traguardi per lo sviluppo delle competenze.

- L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
- Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.
- Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.
- Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.
- Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.
- Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali proprie delle lingue di studio.
- Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.

In particolare, per quanto riguarda lo sviluppo dell'abilità di produzione e di interazione orale, l'alunno è in grado di descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate; riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale; interagire con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione. Considerando l'abilità di comprensione scritta, lo studente comprende testi semplici di contenuto familiare e di tipo concreto e trova informazioni specifiche in materiali di uso corrente; mentre per quanto concerne la produzione scritta, l'alunno scrive testi brevi e semplici per raccontare le proprie esperienze, per fare gli auguri, per ringraziare o per invitare qualcuno, anche con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Il docente valuta la progressiva acquisizione delle competenze sopra descritte durante tutto l'arco del triennio, mentre durante l'importante momento dell'Esame di Stato lo studente deve dimostrare di essere competente nella seconda lingua straniera attraverso lo svolgimento di una prova scritta e del colloquio pluridisciplinare. Così come l'acquisizione di competenze non può essere improvvisata, ma è frutto dell'apprendimento, la preparazione all'Esame non deve essere intesa come un semplice ripasso di quanto imparato, ma come un percorso di potenziamento delle abilità linguistiche e comunicative che gli alunni hanno fatto proprie sin dalla classe prima.

La prova di seconda lingua straniera dell'Esame di Stato

La circolare ministeriale prot. n. 3080 del 5 giugno 2013 con oggetto *Istruzioni a carattere permanente relative allo svolgimento degli Esami di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione* afferma che "l'insegnamento della seconda lingua comunitaria, giunto ormai a sistema in modo generalizzato e consolidato, è oggetto di autonoma valutazione mediante l'effettuazione di prova scritta".

Il D.M. del 26 agosto 1981 indica che la prova scritta di lingua straniera è articolata su tracce elaborate sulla base delle seguenti indicazioni di massima:

- riassunto di un brano basato essenzialmente su una sequenza di eventi, sia pure frammista a elementi descrittivi, che permetta all'allievo di cogliere i nessi temporali e di causa-effetto in esso rilevanti;
- composizione di lettere personali su tracce date e riguardanti argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- composizione di un dialogo su tracce che indichino chiaramente la situazione, i personaggi e lo sviluppo degli argomenti;
- completamento di un dialogo in cui siano state cancellate alcune battute le quali siano però inequivocabilmente ricavabili da quanto detto, in precedenza o in seguito, nel dialogo stesso;
- risposta a domande relative a un brano che viene proposto per la lettura. Le domande dovranno riferirsi non soltanto alle informazioni esplicitamente date nel testo ma anche a quanto è da esso implicitamente ricavabile al fine di saggiare più ampiamente le capacità di lettura da parte dell'allievo.

In questo contributo verranno presentati alcuni spunti per la preparazione di due tipologie di prove scritte, la composizione di un messaggio personale e la comprensione scritta di un brano, nonché per la preparazione del colloquio pluridisciplinare.

L'uso del dizionario bilingue

Durante lo svolgimento delle prove scritte, è generalmente consentito l'uso del dizionario bilingue. La preparazione dell'esame può essere quindi il momento adatto per imparare a sfruttare le potenzialità di uno strumento che alcuni alunni utilizzeranno in modo più intensivo alla Secondaria di II grado. L'insegnante ricorderà alcune caratteristiche del dizionario forse già note a molti: per esempio, farà osservare che nell'angolo in alto a sinistra è riportata la prima parola della pagina di sinistra, mentre in alto a destra è riportata l'ultima parola della pagina di destra. Farà inoltre osservare che, come nel dizionario monolingue italiano, i verbi sono riportati all'infinito (in alcuni casi anche al participio passato), i sostantivi alla forma singolare e gli aggettivi alla forma maschile singolare. Gli alunni si metteranno alla prova con alcuni esercizi per utilizzare il dizionario. Proveranno a leggere un testo su un argomento riguardante il proprio vissuto, ma non di immediata comprensione (per esempio, qui di seguito, un breve paragrafo sull'influenza), e compileranno una griglia con i risultati della loro ricerca delle parole sconosciute.

Comment éviter d'attraper la grippe ?

Lorsqu'on a la grippe, certains signes ne **trompent** pas : fièvre, courbatures, maux de tête et frissons.

Dans la plupart des cas, la grippe ne dure qu'une semaine. Mais cette maladie peut être très dangereuse pour les personnes les plus **faibles** comme les bébés, les femmes enceintes ou les plus de 65 ans. C'est pour cela que le gouvernement recommande surtout aux personnes âgées de se faire vacciner.

(Fonte : <http://www.1jour1actu.com/france/grippe-attention-aux-microbes-88630/>)

Je ne connais pas...	Donc je cherche...	Traduction
Lorsqu'	lorsque	quando, mentre, invece
trompent	tromper	ingannare, imbrogliare, tradire, deludere
courbatures	courbature	indolenzimento
frissons	frisson	brivido, soffio, tremolio
faibles	faible	debole

Gli alunni avranno modo di notare che una parola può avere un significato diverso a seconda del contesto in cui è collocata e, di conseguenza, può essere tradotta in più di un modo: sta a chi usa il dizionario valutare quale traduzione sia la migliore. Anche quando cerchiamo una parola dall'italiano al francese possiamo essere tratti in inganno: per aiutare a comprendere che non è possibile limitarsi a usare la prima traduzione proposta, gli alunni proveranno a valutare la traduzione corretta di semplici frasi usando un dizionario:

Mio padre è un idraulico.

Mon père est

a) *hydraulique* b) *plombier*

Il prof di scienze è molto alto.

Le prof de SVT est très

a) *haut* b) *grand*

La prova di produzione di un messaggio personale

La preparazione all'esame ha l'obiettivo di consolidare quanto appreso con la guida di esercizi mirati. Il percorso di potenziamento in vista della produzione scritta prevede una serie di attività di difficoltà crescente: poiché le prime di queste attività saranno utili soprattutto agli alunni più fragili in francese, gli studenti più esperti di assumeranno il ruolo di tutor e aiuteranno i compagni in coppia o in piccoli gruppi. La preparazione inizierà dall'analisi di una traccia di un messaggio personale.

Moi, c'est Jacques, j'ai 14 ans, je suis belge, j'habite Bruges. C'est une ville très jolie ! J'aime bien le foot italien, les BD, jouer aux jeux vidéo et prendre des photos (mon père est photographe, c'est une passion de famille). J'étudie l'anglais et l'allemand, mais je voudrais connaître l'Italie. Je cherche des correspondants italiens. Mon adresse est : JacquesGrenier@gmail.com

Tu réponds à Jacques:

– tu te présentes (nom, âge, nationalité, aspect physique, caractère, ...)

– tu décris tes goûts et tes préférences (sports, hobbies ...)

– tu parles de ta famille;

Pose enfin des questions à ton correspondant.

(150-200 mots)

Una volta mostrata la traccia, saranno poste alcune domande in preparazione all'esecuzione del compito: che cosa dice il messaggio che ho ricevuto? A chi devo scrivere? Che cosa devo scrivere? Quali regole devo rispettare? Sarà mostrato poi un esempio di risposta. Gli studenti individueranno le funzioni comunicative da riutilizzare per svolgere il compito (*je t'écris pour ..., je voudrais devenir ..., mes loisirs sont ...*).

De : Filippo Bianchi
A : Jacques Grenier
Objet : Je me présente

Salut Jacques,

Ça va ? Je m'appelle Filippo. Je suis très content de connaître un garçon belge.

Je t'écris ce message pour me présenter : j'ai 14 ans et je fréquente le collège. Je suis italien. J'habite près de Vérone. Je suis grand et un peu gros, j'ai les cheveux blonds et les yeux bleus. Je suis très sympa, bavard, agité, sportif, mais aussi un peu paresseux. Plus tard, je voudrais devenir architecte.

Mes loisirs sont sortir avec mes amis, écouter de la musique rap et, comme toi, j'aime les jeux vidéo. Le foot aussi m'intéresse : mon équipe italienne préférée s'appelle Chievo. Quand je suis libre, le dimanche, je vais au cinéma. Je n'aime pas tellement l'école, mais mes copains sont super ! Je joue au basket trois fois par semaine. Dans ma famille, il y a cinq personnes : mon père Giulio, ma mère Luisa, ma sœur Laura, mon frère Paolo et moi. Laura a dix-huit ans et Paolo a dix-sept ans. Ma sœur est gaie et douce, mon frère est très sérieux et généreux. Nous avons aussi un chat, Félix, et un perroquet, Rio.

Et toi ? Tu as des frères ou des sœurs ? Quest-ce que tu aimerais devenir plus tard ?

J'attends ta réponse, à bientôt

Filippo

De : ...
A : ...
Objet : ...

Salut ...,

Ça va ? Je m'appelle Je suis très content de

Je t'écris ce message pour me présenter : j'ai ... ans et je fréquente le collège. Je suis J'habite Je suis ..., j'ai les cheveux ... et les yeux Je suis très ..., mais aussi Plus tard, je voudrais devenir

Mes loisirs sont aussi m'intéresse. Quand je suis libre, le dimanche, je Je n'aime pas tellement Je joue au

Dans ma famille, il y a ... personnes : mon père ..., ma mère ..., ma sœur ..., mon frère ... et moi. ... Nous avons aussi un

Et toi ? Tu ... ?

J'attends ta réponse, à bientôt

...

L'ultima attività sarà la composizione di una mail di presentazione con il solo ausilio della traccia dettagliata.

Lo stesso schema di lavoro sarà seguito per ampliare la presentazione personale con approfondimenti scelti a seconda del livello e delle esigenze della propria classe: presentare la propria scuola, il proprio paese o quartiere, la propria giornata, il migliore amico...

Per gli alunni eccellenti potranno invece misurarsi con degli esempi di tracce di produzione scritta delle prove della certificazione linguistica DELF, livello A2, in cui in genere il candidato racconta un'esperienza personale, formula un invito, accetta o rifiuta una proposta.

In seguito gli alunni lavoreranno su un testo in cui scegliere diverse opzioni di completamento. L'attività sarà particolarmente utile per gli alunni con BES o per chi ha accumulato qualche lacuna nel percorso di studio.

Je suis sympa / timide / bavard / gai / sportif / paresseux. Je suis blond / châtain / brun / roux et j'ai les yeux bleus / verts / marron / noirs. Je joue au foot / au basket / au volley et je fais de la natation / de l'athlétisme ...

- Vous écrivez à une amie. Vous lui racontez vos vacances à la mer, ce que vous avez vu, ce que vous avez fait, qui vous avez rencontré.
- Vous avez reçu une invitation à une fête d'anniversaire. Vous répondez à votre ami, vous le remerciez et vous demandez des informations sur la fête.

Successivamente l'insegnante proporrà un messaggio da completare con informazioni personali.



Solitamente gli alunni eccellenti sono sicuri sulla conoscenza di lessico e funzioni comunicative: l'attività di potenziamento punterà a perfezionare soprattutto la coesione del testo, attraverso l'uso di connettori come *et, mais, puis, alors, ensuite, ...*

La prova di comprensione scritta di un brano

Alla fine del triennio, gli studenti sono già abituati a leggere testi di lunghezza limitata e a rispondere a quesiti di comprensione (pensiamo agli esercizi di comprensione dei dialoghi del manuale in adozione). Alla fine della classe terza, dovranno affrontare la lettura di testi più lunghi e/o articolati. Come per la produzione scritta, gli studenti vanno guidati a consolidare i processi di comprensione che hanno appreso nel triennio. Posti di fronte a un testo scritto, gli studenti osserveranno innanzitutto il documento e faranno delle ipotesi sul contenuto, basandosi sull'osservazione degli elementi del testo (titolo, disposizione dei paragrafi, immagini...). Successivamente si accosteranno alla lettura: prima una lettura globale, poi una o più letture per individuare le informazioni dettagliate e inferire le informazioni implicite, a seconda di quanto richiesto dagli esercizi proposti per valutare la comprensione. Tali esercizi saranno di natura diversa, di modo che tutti siano in grado di svolgere almeno una parte dei compiti richiesti. Nella fase di preparazione all'esame, il docente predisporrà quindi non solo le tradizionali domande aperte, ma anche domande a scelta multipla, scelta multipla con immagini, vero o falso (con o senza giustificazione della risposta), frasi da completare...

Il colloquio pluridisciplinare

Il colloquio pluridisciplinare è la prova che più emoziona gli alunni e a cui spesso dedicano maggiori attenzioni. Come abbiamo ricordato, le *Indicazioni nazionali* recitano che, alla fine del triennio, l'alunno "comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Descrive oralmente [e per iscritto], in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente". Ponendosi l'obiettivo di valutare questa competenza, durante il colloquio l'insegnante e l'alunno potrebbero dialogare per pochi minuti su argomenti affrontati nel percorso di studi.



Per preparare il colloquio, prendiamo ancora spunto dalle prove per la certificazione DELF, dove gli alunni, dopo essersi presentati, preparano un monologo su un argomento estratto. Gli alunni creeranno un gioco: stileranno una lista di domande utilizzando le funzioni imparate: *Quel est ton nom et comment ça s'écrit ? Quel sport tu pratiques ? En quelle matière tu es fort ? Quel est ton plat préféré ? Où tu as passé tes dernières vacances ? ...* Non mancheranno richieste un po' più complesse: *Tu parles de ton activité préférée. Tu parles de ton film préféré ...* Le domande potrebbero essere scritte su carte da gioco che saranno estratte a sorte per provare a rispondere in modo accurato. Gli alunni giocheranno a coppie e, ancora una volta, chi è in difficoltà sarà aiutato da un compagno-tutor.

Tedesco

Miriam **Bertocchi**

Die Staatsprüfung

Premessa

L'Esame di Stato è il passo conclusivo del percorso di studi intrapreso dall'alunno e si colloca al termine del primo ciclo d'istruzione e dei tre anni della Secondaria di I grado. Per quanto riguarda la seconda lingua straniera si tratta di verificare la capacità del discente di mettere in campo le competenze linguistico-comunicative acquisite nel precedente percorso triennale. I traguardi per lo sviluppo delle competenze nella seconda lingua straniera, suggeriti dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, richiedono il raggiungimento del livello A1, indicato dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* come livello base. In riferimento ai descrittori del *Quadro* ciò significa che l'alunno deve essere in grado di:

- comprendere brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari;
- comunicare oralmente in attività che richiedono uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali;
- descrivere oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente;
- leggere brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo;
- stabilire relazioni tra alcuni elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio.

La prova scritta e il colloquio orale, previste dalla normativa, hanno l'obiettivo di verificare e valutare la capacità del candidato di utilizzare le competenze linguistico-comunicative apprese nel triennio. L'acquisizione delle competenze sopra descritte, sia nella prima che nella seconda lingua straniera, verrà valutata e certificata nel documento denominato *Scheda per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, secondo una scala che va dal livello base al livello avanzato. La Circolare Ministeriale n. 48 del 2012 ribadisce che "la certificazione delle competenze va espressa mediante descrizione analitica dei diversi traguardi di competenza raggiunti, accompagnata da valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 8, c. 1, del Decreto n. 122/2009". Al riguardo, si fa presente che i descrittori analitici, formulati solitamente in modo narrativo, si distinguono in quattro livelli di padronanza della competenza, che partono da un livello iniziale per arrivare al livello avanzato. Con la C.M. del 13 febbraio 2015, il Ministero ha emanato un modello nazionale di certificazione delle competenze che tutte le scuole dovranno obbligatoriamente adottare a partire dall'anno scolastico 2016/2017. La voce relativa alle lingue straniere recita: "Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione". Si tratta di un descrittore piuttosto generico, che riduce la competenza linguistico-comunicativa nella seconda lingua straniera alla capacità di affrontare una comunicazione essenziale su un argomento familiare.

A questo proposito è bene mettere in luce una certa discrepanza tra la necessità di certificare una competenza, da valutare sulla base di una prova studiata *ad hoc* e capace di verificare una pluralità di aspetti che vanno al di là della semplice somma di conoscenze e abilità, e la somministrazione all'Esame di Stato di prove standardizzate, come la lettera o il testo di comprensione, suggerite da una normativa ormai obsoleta



(D.M. 26-08-1981). Per ora non vi sono indicazioni rispetto alla realizzazione di prove di competenza o all'esecuzione compiti autentici, che potrebbero invece portare a una realistica certificazione della competenza linguistico-comunicativa.

Nel momento in cui scriviamo il MIUR ha presentato in Parlamento la legge delega, prevista dalla Legge 107 del 2015, relativa alla valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo e agli Esami di Stato. Questo documento, che potrà essere modificato durante l'iter parlamentare, prevede che gli studenti affrontino la prova nazionale Invalsi di italiano, matematica e inglese nel mese di aprile, mentre l'Esame di Stato sarà costituito da tre prove scritte (italiano, matematica, lingue straniere, quest'ultima articolata in due sezioni) e dal colloquio. Lo svolgimento delle prove nazionali rappresenta requisito di ammissione all'esame conclusivo. L'attestazione delle competenze, rilasciata al termine del primo ciclo di istruzione, segue il modello nazionale emanato dal Ministero e tiene conto delle *Indicazioni Nazionali*, delle competenze chiave individuate dall'Unione Europea, delle competenze sviluppate in altre situazioni di apprendimento non formale e informale, dell'esito delle prove a carattere nazionale. Poiché per il corrente anno scolastico verrà mantenuto lo *status quo*, l'Esame di Stato seguirà le disposizioni di legge ancora in vigore e sarà articolato in due fasi: la prima fase prevede lo svolgimento delle prove scritte (italiano, matematica, lingue comunitarie, prova nazionale Invalsi di italiano e matematica), la seconda fase vede ciascuno studente impegnato nel colloquio pluridisciplinare. Vediamo ora come si articola la prova scritta della seconda lingua comunitaria.

Schriftliche Prüfung

In merito alla prova scritta della seconda lingua straniera è importante citare la Circolare Ministeriale n. 46 del 2011 (ripresa poi dalla C.M. n. 48 del 31 maggio 2012): "Poiché l'insegnamento della seconda lingua è giunto ormai a sistema in modo generalizzato e consolidato, la fase transitoria e sperimentale prevista dalla C.M. n. 28/07 è da ritenersi superata e, pertanto, si ravvisa l'opportunità che il collegio dei docenti preveda anche per la seconda lingua straniera un'autonoma valutazione all'interno dell'Esame di Stato, al fine di garantire, come nelle originarie intenzioni del legislatore, pari dignità ai due insegnamenti. Di conseguenza le commissioni d'esame, nella loro funzione organizzativa, potranno stabilire se svolgere le due prove scritte per le lingue comunitarie in un unico giorno o in due giorni distinti, ferma restando l'opportunità che tali prove debbano svolgersi separatamente ed essere oggetto di autonoma valutazione". Preso atto che va pre-



disposta una prova *ad hoc* anche per la lingua tedesca, il docente stende di norma due possibili tracce, che rispettino le seguenti indicazioni (D.M. 26-08-1981):

- riassunto di un brano basato essenzialmente su una sequenza di eventi, sia pure frammista a elementi descrittivi, che permetta all'allievo di cogliere i nessi temporali e di causa-effetto in esso rilevanti;
- composizione di lettere personali su tracce date e riguardanti argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- composizione di un dialogo su tracce che indichino chiaramente la situazione, i personaggi e lo sviluppo degli argomenti;
- completamento di un dialogo in cui siano state cancellate alcune battute le quali siano però inequivocabilmente ricavabili da quanto detto, in precedenza o in seguito, nel dialogo stesso;
- risposta a domande relative a un brano che viene proposto per la lettura. Le domande dovranno riferirsi non soltanto alle informazioni esplicitamente date nel testo, ma anche a quanto è da esso implicitamente ricavabile al fine di saggiare più ampiamente le capacità di lettura da parte dell'allievo.

Durante lo svolgimento delle prove è permessa la consultazione del vocabolario bilingue e/o monolingue. Si tratta di una competenza che non tutti gli alunni hanno acquisito in autonomia e che può essere sviluppata attraverso una serie di attività mirate da svolgere con l'aiuto dell'insegnante, sia durante l'ultimo anno scolastico che durante il triennio.

Presentiamo ora due tipologie di prova, adeguandole ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti di terza

media. La prima prova è una composizione scritta, solitamente indicata come lettera o e-mail. In questo caso l'alunno deve immaginare un ipotetico interlocutore al quale inviare un breve messaggio che contiene una presentazione e alcune informazioni personali. Si tratta di un'attività di produzione scritta che ripropone una situazione comunicativa realistica e aiuta a prendere dimestichezza con un genere testuale ormai entrato a far parte della comunicazione quotidiana.

Per arrivare a questo risultato gli apprendenti svolgeranno durante l'anno alcuni esercizi preparatori, utili per imparare le espressioni tipiche di un messaggio e la loro collocazione nella struttura del testo. Potranno per esempio compilare una lettera già predisposta solo con i loro dati personali, riordinare i paragrafi di un testo già scritto, scrivere una lettera sotto dettatura e così via. In questo modo ciascun alunno avrà già una traccia a disposizione, dalla quale potrà partire per sviluppare il testo completo.

In questa sede si sceglie di aggiungere alla presentazione personale la descrizione della propria giornata tipo come ulteriore argomento di approfondimento. In alternativa si può optare per un breve brano sulle vacanze estive, sulla propria scuola oppure sugli hobby e il tempo libero. Fondamentale rimane il lavoro di preparazione e di avviamento all'attività di scrittura. La descrizione della routine quotidiana può prendere spunto da una serie di attività preparatorie, come la lettura di testi di comprensione, il riassunto, il testo da riordinare, il *Lückentext* o il completamento di frasi. Per arrivare a una descrizione completa gli studenti potranno servirsi di alcune domande guida, alle quali rispondere con frasi complete e in forma testuale.

Fragen

1. Wann stehst du auf?
2. Was isst du zum Frühstück? Mit wem isst du?
3. Wann fährst du zur Schule? Wie fährst du dorthin?
4. Wie lange bleibst du in der Schule?
5. Wann isst du zu Mittag?
6. Isst du zu Hause oder in der Mensa?
7. Was machst du am Nachmittag?
8. Wann isst du zu Abend?
9. Was machst du am Abend?
10. Wann gehst du schlafen?

In sede d'esame potranno essere ripresentate le domande già analizzate in classe. La consegna dovrà inoltre specificare il destinatario dell'e-mail, il tema e il numero minimo di parole da scrivere. La valutazione della composizione scritta si baserà sui seguenti criteri: esaustività delle informazioni e rispetto della traccia; coesione e coerenza del testo; correttezza grammaticale

e ortografica; varietà lessicale e appropriatezza della terminologia; originalità e rielaborazione personale.

La seconda tipologia di prova, tradizionalmente definita questionario, prevede la lettura di un brano descrittivo e l'esecuzione di alcuni esercizi guidati che ne verifichino la comprensione. Per aiutare gli alunni con più difficoltà si propongono tre diversi compiti (abbinamento, vero/falso, domande), graduati secondo una scala che va da facile (esercizio guidato a risposta chiusa) a difficile (esercizio semi-libero o libero a risposta aperta). In questa sede si propone un testo sulla routine quotidiana di una ragazza adolescente.

Beruf Schülerin – Ein Tag in Sarahs Leben

Ich heiße Sarah und ich bin Schülerin. Ich besuche das Max-Planck-Gymnasium in Hamburg. Mein Tagesablauf ist ganz normal. Ich stehe immer um 6.30 Uhr auf (natürlich nur von Montag bis Freitag), dann dusche ich mich und frühstücke, packe die Schultasche und gehe in die Schule. Manchmal fahre ich mit dem Rad zur Schule.

Aber eigentlich fängt der Tag für mich erst nach der Schule an. Wenn ich wieder zu Hause bin, warten noch die Hausaufgaben auf mich. Ich brauche meistens zwei Stunden! Aber ich sage immer: Lieber erst die Hausaufgaben machen und dann Freizeit als umgekehrt.

Nach den Hausaufgaben gehe ich oft zum Kiosk und kaufe mir etwas zum Trinken, meistens eine Cola. Am Kiosk treffe ich mich mit Ilse und Claudia. Sie sind meine Freundinnen. Wir spielen oft zusammen Volleyball oder wir hören Musik. Manchmal quatschen wir aber auch nur. Das kann man vielleicht nicht so interessant finden, aber wir haben immer viel Spaß. Wir streiten nie.

So um halb sechs gehe ich wieder nach Hause.

Um sieben Uhr (pünktlich!) gibt es dann immer Abendessen. Dann kommt mein Vater von der Arbeit und mein Bruder ist auch da. Das ist für uns die "Familienstunde". Wir essen zusammen und sprechen ein bisschen. Wir sehen oft zusammen fern und manchmal spielen wir auch etwas.

Um neun bin ich immer schon total müde und gehe ins Bett. Manchmal lese ich dann noch ein paar Seiten. Ich mag Comics und Krimis.

In der Woche gehe ich manchmal aus. Am Wochenende gehe ich auf eine Party, ins Jugendzentrum oder zu Freunden. Ich muss aber fast immer schon um zehn zu Hause sein. Meistens holt mich dann mein Vater mit dem Auto ab. Er ist sehr streng!



A. Verbinde.

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| 1. Sarah ist | a. ihre Freundinnen am Kiosk. |
| 2. Sarah fährt | b. Schülerin. |
| 3. Sarah besucht | c. nie mit ihren Freundinnen. |
| 4. Sarah trifft | d. am Abend fern. |
| 5. Sarah streitet | e. das Max-Planck-Gymnasium. |
| 6. Sarah sieht | f. manchmal Rad. |

B. Richtig oder falsch?

1. Sarah geht noch zur Schule. _____
2. Sie wohnt in München. _____
3. Es gibt keine Schule am Samstag. _____
4. Sarah bleibt immer zu Hause und geht nicht aus. _____
5. Sarah spielt Volleyball. _____
6. Um 18:30 geht Sarah nach Hause. _____
7. Sarah liest gern. _____
8. Sarah geht am Wochenende ins Jugendzentrum. _____

C. Fragen.

1. Um wie viel Uhr steht Sarah auf?
2. Welche Schule besucht sie?
3. Wie lange schreibt sie am Nachmittag Hausaufgaben?
4. Wo trifft Sarah ihre Freundinnen?
5. Wer sind Sarahs Freundinnen?
6. Was macht Sarah mit ihren Freundinnen?
7. Was passiert um 19.00 Uhr?
8. Hat Sarah Geschwister oder ist sie Einzelkind?
9. Geht sie früh oder spät ins Bett? Warum?
10. Wie ist dein Tag? Wann stehst du auf? Wann gehst du zur Schule? Was machst du am Nachmittag? Was machst du am Abend? (min. 50 Wörter)



Per quanto riguarda la seconda lingua straniera si potrà dare a ciascun alunno la possibilità di scegliere l'argomento sul quale discutere e si cercherà di guidare la conversazione attraverso domande mirate e di carattere personale che riguardino argomenti noti e familiari. Prendendo spunto dai temi trattati durante l'ultimo anno proponiamo la traccia di un possibile colloquio incentrato sulla descrizione della scuola, della vita scolastica e delle materie di studio.

Per la valutazione del questionario verranno utilizzati i seguenti criteri: correttezza delle risposte, esaustività e pertinenza delle informazioni, rielaborazione personale, correttezza ortografica e grammaticale.

Mündliche Prüfung

La prova orale, definita già dal D.M. del 26-08-1981 "colloquio pluridisciplinare", non deve essere una sequenza di domande e risposte su ciascuna disciplina né la presentazione di contenuti disciplinari appresi in modo mnemonico e irriflessivo, ma, nei limiti dell'età e della maturità raggiunta dal candidato, una discussione aperta, che offra all'alunno la possibilità di dare prova della propria capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze acquisite. La Circolare Ministeriale del 2012 ribadisce che il colloquio "è finalizzato a valutare non solo le conoscenze e le competenze acquisite, ma anche il livello di padronanza di competenze trasversali (capacità di esposizione e argomentazione, di risoluzione dei problemi, di pensiero riflessivo e critico, di valutazione personale ecc.)".

Meine Schule

1. Welche Schule besuchst du?
2. Wie heißt deine Schule? Wo liegt sie?
3. Wie lange bleibst du in der Schule?
4. Wann hast du die Pause?
5. Isst du zu Hause oder in der Mensa?
6. Hast du Schule am Nachmittag?
7. Was ist dein Lieblingsfach? Was magst du nicht?
8. Wie sind deine Lehrer? Und deine Mitschüler?

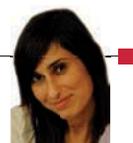
La valutazione della prova orale, limitatamente alla parte in lingua, terrà conto dei seguenti fattori: scelta dell'argomento e possibile collegamento con le altre discipline, comprensione delle domande e pertinenza delle risposte, fluency e spontaneità nel parlato, correttezza della pronuncia e intonazione, impiego di un lessico appropriato; minor peso verrà dato invece alla correttezza grammaticale. Fondamentale e rilevante ai fini di una valutazione positiva risulterà la capacità di interagire con disinvoltura con l'interlocutore, mostrando di saper usare in modo pertinente le conoscenze linguistiche apprese.



Per quanto riguarda gli alunni con disturbi specifici di apprendimento è bene ricordare che la normativa (Ordinanza Ministeriale n. 41 dell'11-5-2012) ammette due possibili soluzioni: da un lato la semplificazione della prova scritta e l'utilizzo da parte dell'alunno di tutti gli strumenti compensativi necessari per affrontare il compito (uso del computer e del programma di videoscrittura, ascolto del brano tramite sintesi vocale, consultazione del dizionario digitale, impaginazione grafica migliorativa e trasparente...); dall'altro la sostituzione dell'esame scritto con una prova orale che coinciderà solo in parte con il colloquio pluridisciplinare. L'Ordinanza precisa inoltre che "i candidati con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), che, ai sensi dell'art. 6, comma 6, del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011, hanno seguito un percorso didattico differenziato, con esonero dall'insegnamento della/e lingua/e straniera/e, e che sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998. Per detti candidati, il riferimento all'effettuazione delle prove differenziate va indicato solo nella attestazione e non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto".

Bibliografia

- B. Kast, *Fertigkeit Schreiben*, Langenscheidt, Berlin 1999.
- S. Kaufmann, E. Zehnder, E. Vanderheiden, W. Frank (hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Hueber, Ismaning 2008.
- H. Schatz, *Fertigkeit Sprechen*, Langenscheidt, Berlin 2006.



Spagnolo

Paolo **Nitti**

Glottodidattica e docimologia

Finalità

La proposta didattica intende fornire alcuni spunti per la realizzazione di attività di valutazione della lingua spagnola; i suggerimenti riguardano la didattizzazione di testi autentici e la creazione di batterie di domande finalizzate agli esami. Si propongono alcune riflessioni sulle specificità della docimologia applicata alla glottodidattica.

Obiettivi formativi

- Comprendere e far comprendere ai propri studenti le specificità della valutazione glottodidattica.
- Proporre prove e test strutturati in maniera simile a quelli degli Esami di Stato.
- Creare e strutturare prove e test allineati con la normativa scolastica e funzionali rispetto alla verifica delle competenze della lingua.

Percorso didattico

Si propongono alcune attività finalizzate alla valutazione della lingua spagnola da utilizzare come spunto per le prove degli Esami di Stato; la diversificazione delle proposte è funzionale alle specificità e alle scelte dei corsisti, nonché ai loro profili cognitivi.

Percorso valutativo

Le attività si prestano a valutazioni quantitative e qualitative; occorrerebbe strutturare le griglie di valutazione, testarle su parlanti competenti e confrontarsi con i colleghi.

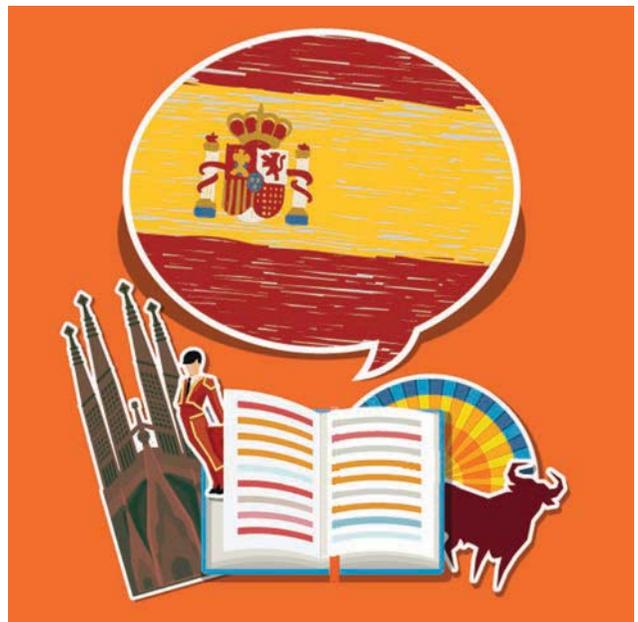
Per ragioni legate all'andamento della programmazione e alla peculiarità dei piani formativi – anche individuali – si è scelto di non fornire le griglie di valutazione e di proporre solamente i materiali di esercitazione e di preparazione per gli esami.

La valutazione delle competenze di una lingua è una problematica riferita non solo agli studenti, ma anche all'intero sistema scolastico che opera formando e valutando.

Che cosa significa valutare una competenza? Generalmente i docimologi concordano nel ritenere che la valutazione debba riguardare i processi e i prodotti.

L'Esame di Stato della scuola Secondaria (e, più in generale, la valutazione in Italia) non tiene conto dei processi, almeno a livello strutturale, ma si limita a quantificare i risultati delle singole prestazioni.

Questo atteggiamento culturale è molto diverso dalle linee operative adottate per la programmazione e per la valutazione preliminare e *in itinere*.



Gli insegnanti possono trovarsi spiazzati a cambiare radicalmente atteggiamento nei confronti della valutazione, ma, se si concepisce la valutazione come verifica di una o più competenze, i processi rientreranno all'interno delle dinamiche valutative.

La competenza di una lingua per quanto concerne la scuola Secondaria di I grado si riferisce alla lingua come strumento di comunicazione e come mezzo di accesso alla conoscenza per discipline e settori di indagine differenti.

Un altro elemento essenziale per valutare la competenza è la presa di coscienza che non si sta valutando il multilinguismo – conoscenza di più lingue intesa a compartimenti –, ma il plurilinguismo – si analizzano le lingue in relazione tra loro.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue propone indicatori orientativi delle competenze raggiunte nelle varie fasi delle interlingue dei parlanti ed è uno strumento indispensabile per proporre strumenti di verifica ottimali rispetto al lavoro svolto con il proprio gruppo classe e agli standard nazionali.

Si fornisce un breve riassunto della griglia corredata dei descrittori di ogni livello linguistico del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* realizzato dal *Centro Virtual Cervantes*¹.



Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

¹ Cfr. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco (data di ultima consultazione 06-02-2017).

A partire dalle suddivisioni dei livelli, gli studiosi del Quadro Comune Europeo² hanno realizzato una seconda griglia per essere maggiormente aderenti alle esigenze docimologiche per le singole lingue, facendo presente in misura significativa che le indicazioni sono da trattare come orientamenti e non si intende in alcun modo fornire un prospetto valutativo esauriente. Si descrivono di seguito i soli livelli A1, A2 e B1, per ragioni di sintesi e di aderenza agli obiettivi della scuola Secondaria di I grado.

Le indicazioni nazionali timidamente accennano al livello A2 come obiettivo del percorso di scuola Secondaria di I grado, a fronte di un avanzamento di livello significativo in molti altri Paesi europei.

Le prove sono diversificate e la normativa prescrive di proporre differenti materiali per la valutazione, assecondando alcuni dei profili cognitivi individuali dei corsisti e permettendo di valorizzare le dinamiche glottodidattiche relative al percorso formativo.

Nivel	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

² Cfr. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm (data di ultima consultazione 06-02-2017).

Per quanto concerne le lingue straniere, il D.M. 26-08-1981 prevede come tipologia di prove:

- 1) Il riassunto di un testo basato su eventi disposti in sequenza o misto a elementi descrittivi che consentano in ogni caso al candidato di cogliere i nessi causali e temporali rilevanti.
- 2) La composizione di lettere personali sulla base di tracce relative ad aspetti di vita quotidiana e di carattere familiare; non è infrequente che i docenti inseriscano all'interno di questo tipo di prova la scrittura di un'e-mail, probabilmente percepita dai corsisti contemporanei più familiare.
- 3) La stesura di un dialogo rispetto a tracce che identifichino chiaramente il contesto, i personaggi e lo sviluppo degli argomenti. Si ricorda che una traccia troppo libera e scevra di indicazioni chiare potrebbe comportare un incremento della possibilità di fallimento, imputabile alla confusione dei corsisti. Le attività maggiormente strutturate presentano solitamente un margine di successo significativo, perché comprensibili e aiutano a organizzare il lavoro.
- 4) Il completamento di un dialogo che presenta battute vuote; in questo caso le battute da inserire devono essere completamente desumibili dal contesto e dagli altri enunciati. Il dialogo da completare è fruttuoso in modo particolare per quegli studenti allenati sul piano mnemonico, poiché consente di inserire battute e frasi già trattate nel corso dell'esperienza scolastica.
- 5) La risposta alle domande di comprensione del testo rispetto a un documento assegnato. Le domande devono riferirsi alle informazioni ricavabili dal testo e agli aspetti impliciti, in modo da apprezzare la capacità di comprensione del discente. Non si escludono a priori alcune domande volte a far emergere la capacità di critica e di riflessione degli studenti.

Emerge chiaramente che la tipologia delle prove non intende valutare la mera competenza linguistica, ma anche l'adesione formale al tipo di prova stessa; un parlante può essere competente in una lingua straniera anche senza saper svolgere un riassunto o scrivere una lettera. È necessario allora stimolare le proprie classi verso prove diversificate, spiegando in maniera chiara ed esplicita le specificità di ogni singola prova.

Bibliografia di riferimento

- A. Martínez Baztàn, *La evaluación de la lenguas: garantías y limitaciones*, Octaedro Andalucía, Granada 2011.
- M. Pellerey, "Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze", in *Orientamenti pedagogici*, anno XLVII n. 5, Centro Studi Erickson, Trento 2000.
- G. Serragiotto, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci editore-Loescher Editore, Torino 2016.

Sitografia

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp (data di ultima consultazione 06-02-2017).

Riferimenti legislativi

- D.M. 26-08-1981.
- D.P.R. 323/1998.
- O.M. n. 90 del 21-05-2001.
- C.M. 32/2008.
- D.P.R. n. 122 del 22-06-2009.
- L. 170/2010.
- D.M. 12-07-2011.
- C.M. n. 48 del 31-05-2012.

Esempi di prove d'esame

1) Il riassunto

Escribe un resumen de 150 palabras del cuento "Los Bárbaros" de Pedro Ugarte. Ayúdate con las preguntas:

- ¿Por qué los bárbaros luchan con los soldados?
- ¿Cómo se relacionan los bárbaros con los hombres del poblado?
- ¿Dónde se refugian los bárbaros y por qué?
- ¿Por qué el ejército derrota a los bárbaros?
- ¿Qué significa la pregunta al final?

"Nosotros, los bárbaros, vivíamos en las montañas, en cuevas húmedas y oscuras, comiendo bayas, robando huevos de los nidos y apretándonos los unos contra los otros cuando la noche se hacía insufrible.

Era cierto que, a veces, un trémolo sordo nos llamaba. Temerosos, descendíamos por el bosque hasta ver el camino que habían construido los hombres del poblado, y veíamos las caravanas, los ricos carruajes, los soldados de brillantes corazas. Y era tanto el odio y la envidia y la rabia, que precipitábamos sobre ellos gruesas piedras (eran nuestra única arma) y escapábamos antes de que nos alcanzaran sus dardos.

A veces, en lo más sombrío e intrincado del bosque, aparecían hombres del poblado que gritaban y agitaban los brazos. Se acercaban y nos ofrecían inútiles objetos. Acariciaban a los niños y, con gestos, trataban de enseñarnos alguna cosa, pero eso nos ofendía, y bastaba que uno de los nuestros gruñera para que todos nos abalanzáramos sobre ellos y destruyéramos sus artilugios y los despedazáramos. Los hombres que venían a nuestro encuentro no eran, además, como los soldados; eran infelices que se dejaban atropellar, que lloraban si rompíamos sus cajas de finas hojas llenas de signos apretados. De los soldados salíamos huyendo, pero a aquellos viejos que venían en son de paz podíamos atarlos a los árboles y torturarlos sin peligro. Babeando, danzábamos delante de ellos, les aplicábamos brasas candentes, los ofrecíamos al hambre de nuestras mujeres y de los niños que colgaban de sus pechos.

Sin embargo, a veces, disciplinados ejércitos de soldados avanzaban geométricamente sobre el bosque. Nosotros chillábamos, les lanzábamos piedras, les mostrábamos las bocas desdentadas con el gesto de amenaza que veíamos poner a los perros, pero ellos se desplegaron, y capturaban a algunos de los nuestros, y los lanceaban, y los demás sólo podíamos retroceder, adentrarnos más en el bosque, ocultarnos en lo más espeso, en lo más inhóspito de sus profundidades.

Ahora ya casi todo el bosque es suyo. Rebeldes, rabiosos, ascendemos por las montañas mientras ellos extienden sus poblados, sus caminos empedrados, sus obedientes animales. Debemos retirarnos cada vez más, hasta aterrirnos de frío en estas cumbres de nieve donde nada vive, donde nada hay que les pueda ser útil. Aquí nos apretamos, diezmados, cada vez más hambrientos, incapaces de comprender cómo son tan hábiles para aplicarse sobre el cuerpo finas pieles, de dónde sacan sus afiladas armas.

En las montañas, luchamos por sobrevivir frente a los osos y la lluvia. Vagamos en busca de comida, aunque cada vez es más difícil evitar a los hombres del poblado, los hombres sabios, los que tanto odiamos.

Ellos creen que no pensamos, pero se equivocan. Bastaría que vieran nuestras uñas rotas de escarbar la tierra, nuestra mirada agria e intolerante, nuestra rabia; bastaría eso para que al fin se dieran cuenta de que también sabemos preguntarnos por qué la victoria ha de ser suya" (Testo tratto da <http://narrativabreve.com/2013/05/cuento-breve-recomendado-13-los-barbaros-de-pedro-ugarte-2.html> ultima consultazione 06-02-2017).



4) Il completamento di un dialogo

Completa el diálogo.

Dependiente: ¡Hola!
 Cliente: ...
 Dependienta: ¿Cómo puedo ayudarla?
 Cliente: ...
 Dependienta: Lo siento, pero esto es lo que tenemos.
 Cliente: ...
 Dependienta: Enseguida le llevo su talla.
 Cliente: ...
 Dependienta: Los probadores están al lado del escaparate.
 Cliente: ...
 Dependienta: ¿Cómo le queda?
 Cliente: ...
 Dependienta: Perfecto, hoy aplicamos una oferta especial si toma otra camiseta.
 Cliente: ...
 Dependienta: Entonces son quince con noventa, gracias y hasta luego!
 Cliente: ...

2) La lettera o l'e-mail

Escribe un correo electrónico (máximo 150 palabras), respetando las siguientes indicaciones:

Quieres plantear un viaje con tu amiga Antonia y esperas pasar con ella un par de días visitando una ciudad cercana. Escríbele una carta o un correo electrónico. Cuéntale algo de ti, de tus estudios y háblale de tus actividades fuera de la escuela. Imagina un itinerario posible indicando la ciudad y los lugares atractivos para vosotros. Despidete, diciéndole que esperas verla pronto.

3) La composizione del dialogo

Escribe un diálogo según las indicaciones.

Imagina ir al restaurante. Te gusta tomar las especialidades del día.

Cliente	Camarero
Entra nel ristorante e saluta	Risponde al saluto e chiede di aspettare un momento
Ringrazia	Si rende disponibile e indica il tavolo
Vuole conoscere i piatti del giorno	Risponde che nel menù ci sono verdure, carne e specialità spagnole
Domanda se possa prendere una porzione di patatine fritte	Risponde che non cucinano le patatine, ma solamente i piatti indicati nel menù
Replica che va bene e ordina due piatti	Risponde che per uno dei due piatti occorrerà attendere un quarto d'ora
Ringrazia	Ringrazia a sua volta e ritorna con i piatti
Chiede del sale e dell'olio	Riferisce di portare subito i condimenti richiesti
Si lamenta che il piatto è poco cotto	Dice di riportare il piatto in cucina
Ringrazia	Domanda se il piatto vada bene
Si complimenta e chiede il conto	Porta il conto e si scusa ancora per conto del ristorante
Paga, ringrazia e saluta	Saluta e ringrazia a sua volta



5) La comprensione del testo

Lee el cuento del escritor Jesús Fernández Santos, "Cabeza rapada" y contesta a las preguntas.

"Era un viento templado. Las hojas volaban llenando la calzada, remontándose hasta caer de nuevo desde las copas de los árboles. Su cabeza rapada al cero, aparecía oscura del sudor y el sol, como las piernas con sus largos pantalones de pana. No había cumplido los diez años; era un chico pequeño. Íbamos andando a través de aquel amplio paseo, mecidos por el rumor de los frondosos eucaliptos, envueltos en remolinos de polvo y hojas secas que lo invadían todo: los rincones de los bancos, las vías... Menudas y rojizas, pardas, como de castaño enano o abedul, llenaban todos los huecos por pequeños que fuesen, pegándose a nosotros como el alma al cuerpo. Cruzaban sombras negras, luminosas, de los coches; los faros rojos atrás, acentuando su tono hasta el morado. Aunque no hacía frío nos arrimamos a una hoguera en que el guarda de las obras quemaba ramas de eucaliptos esparciendo al aire un agradable olor a monte abierto. Allí estuvimos un buen rato, llenando de él nuestros pulmones, hasta que el chico se puso a toser de nuevo.

- ¿Te duele? - le pregunté.

Y contestó:

- Un poco - hablando como con gran trabajo.

- Podemos estar un poco más, si quieres.

Dijo que sí, y nos sentamos. Eran enormes aquellos árboles flotando sobre nosotros, cantando las ráfagas en la copa con un zumbido constante que a intervalos subía; y, más allá del pilón donde el hilo de la fuente saltaba, se veía a la gente cruzar, la ropa pegada al cuerpo, íntimamente unidas las parejas.

El chico volvió a quejarse.

- ¿Te duele ahora?

- Aquí, un poco...

Se llevó la mano bajo la camisa. Era la piel blanca, sin rastro de vello, cortada como las manos de los que en invierno trabajan en el agua. Otra vez tenía miedo. Yo también, pero me esforzaba en tranquilizarle.

- No te apures; ya pasará como ayer.

- ¿Y si no pasa?

- ¿Te duele mucho?

El guarda nos miraba con recelo, pero no dijo nada cuando nos recostamos en el cajón de las herramientas. Freía sardinas en una sartén de juguete. A la luz anaranjada de la llama, el olor de la grasa se mezclaba al aroma de la madera que ardía.

- Ese chico no está bueno...

- ¡Qué va! No es más que frío...

El chico no decía palabra. Miraba el fuego pesadamente, casi dormido.

- No está bueno...

Ahora no tenía un gesto tan hosco. El chico escupió al fuego y guardó silencio.

- Va a coger una pulmonía, ahí sentado.

Me levanté y le cogí del brazo, medio dormido como estaba.

- Vamos -dije-; vámonos.

Le fui llevando, poco a poco, lejos del fuego y de la mirada del guarda.

Mientras andábamos, por animarle un poco, froté aquella cabeza monda y suave, con la mano, al tiempo que le decía:

- ¡Que no es nada, hombre!

Pero él no se atrevía a creerlo, y por si era poco, vino de atrás las voz del otro:

- ¡Le debía ver un médico!

- ¡Ya lo vio ayer!

Esto pasó con el médico: como no conocíamos a nadie fuimos al



Jesús Fernández Santos

hospital, y nos pusimos a la cola de la consulta, enana habitación alta y blanca, con un ventanillo de cristal mate en lo más alto y dos puertas en los extremos abriéndose constantemente. La gente aguardaba en bancos, a lo largo de las paredes, charlando; algunos en silencio, los ojos fijos, vagos, en la pared de enfrente. La enfermera abrió una de la puertas, diciendo: "Otro", y el que en aquel momento salía, saludaba: "Buenos días, doctor".

Una mujer olvidó algo y entró de nuevo en la consulta. Salió aprisa, sin ver a nadie, sin saludar. Exclamaba algo que no entendimos bien. Todos miraron las baldosas, como si cada cual no pudiera soportar la mirada de los otros, y un hombre joven, de cara macilenta, maldijo muchas veces en voz baja.

El médico auscultaba al chico y, al mismo tiempo, me miraba a mí. Nos dio un papel con unas señas para que fuéramos al día siguiente.

- ¿Es hermano tuyo?

- No.

Al día siguiente no fuimos adonde el papel decía.

Se inclinó un poco más. Debía sufrir mucho con aquella punzada en el costado. Sudaba por la fiebre y toda su frente brillaba, brotada de menudas gotas. Yo pensaba: "Está muy mal. No tiene dinero. No se puede poner bien porque no tiene dinero. Está del pecho. Está listo. Si pidiera a la gente que pasa no reuniría ni diez pesetas. Se tiene que morir. No conoce a nadie. Se va a morir porque de eso se muere todo el mundo. Aunque pasara el hombre más caritativo del mundo, se moriría."

Reunimos tres pesetas. Decidimos tomar un café y entrar en calor.

- Con el calor se te quita.

Era un café vacío y mal alumbrado, con sillas en los rincones. La barra estaba al fondo, de muro a muro, cerrando una esquina, con el camarero más viejo sentado porque padecía del corazón, y sólo para los buenos clientes se levantaba. Tres paisanos jugaban al dominó. Llegaban los sonos de un tango entre el soplado del exprés y los golpes de fichas sobre el mármol.

Sólo estuvimos un momento; lo justo para tomar el café. Al salir todo continuaba igual: el viejo tras el mostrador, mirando sus pies hinchados; los otros jugando, y el que andaba en la radio con los botones en la mano. La música y la luz parecían ir a desaparecer

de pronto. Viéndolos por última vez, quedaban como un mal recuerdo, negro y triste.

En el paseo, bajo los árboles, de nuevo empezó a quejarse, y se quiso sentar. Pisábamos el césped a oscuras. Buscó un árbol ancho, frondoso, y apoyando el él su espalda, rompió a llorar. De nuevo acaricié la redonda cabeza, y al bajar la mano me cayó una lágrima. Lloraba sobre sus rodillas, sobre sus puños cerrados en la tierra.

- No llores - le dije.

- Me voy a morir.

- No te vas a morir, no te mueres...".

(Testo tratto da <http://narrativabreve.com/2013/11/cuento-jesus-fernandez-santos-cabeza-rapada.html> e adattato all'uso didattico, data di ultima consultazione 06-02-2017).

- ¿Cómo se describe el chico?
- ¿Por qué el chico se queja?
- ¿Qué piensa el guarda del chico y por qué?
- ¿Qué opina el doctor sobre el chico?
- ¿Cómo se relaciona el doctor con los chicos? ¿Parece frío y destacado o gentil, por qué?
- ¿Adónde van los chicos y por qué?
- ¿Cómo se describe el café?
- ¿Cuál es la reacción de la gente en el café?
- ¿Los chicos son amigos?
- ¿Quién lloraba al final y por qué?

6) La prova orale

La parte orale delle lingue straniere ha per obiettivo uno scambio semplice di informazioni relativo a tematiche familiari e comuni. La prova può sostanziarsi in una discussione di una tematica, di un progetto, in una descrizione di immagini, dipinti o nella semplice conversazione di stampo informale. I criteri per valutare la competenza comunicativa nelle abilità orali singole o integrate riguardano la fluidità, l'accuratezza, la pronuncia e il repertorio lessicale.

Si fornisce un esempio di attività comunicativa da proporre durante il terzo anno, in previsione dell'Esame di Stato. È possibile prevedere attività preparatorie in classe, predisponendo alcuni modelli di risposta e richiedendo ai corsisti di esercitarsi, magari nella creazione e pratica di dialoghi a coppie o in piccoli gruppi e simulando attività di drammatizzazione, *role-taking*, *role-making* e *role-playing*, promuovendo così l'apprendimento cooperativo.

- ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- ¿Prefieres estar con tus amigos o solo/a?
- Describe la ciudad donde vives
- ¿Hay muchos parques en la ciudad donde vives?
- ¿Cuáles son las actividades que se pueden practicar al aire libre?
- ¿Es importante tomarse algunos momentos para relajarse? ¿Por qué?
- ¿Una ciudad habría de tener muchos espacios verdes? ¿Por qué?



Storia

Alesia **De Martini**

L'Esame di Stato alle porte!

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola Secondaria di I grado

- L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.
- Produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi.
- Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio.
- Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.
- Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.
- Comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello Stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.
- Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.
- Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.
- Conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente.
- Conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola Secondaria di I grado

Uso delle fonti

- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.
- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti.

Organizzazione delle informazioni

- Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali.
- Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.
- Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale.
- Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.

Strumenti concettuali

- Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali.
- Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati.
- Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

Produzione scritta e orale

- Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali.
- Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

Giugno si avvicina e se per la maggior parte degli studenti ciò rappresenta fonte di gioia, per gli alunni delle classi terze della scuola Secondaria di I grado inizia la paura di dover superare il primo Esame di Stato della loro vita. La prova che sicuramente spaventa di più gli adolescenti è il colloquio orale: trovarsi di fronte alla commissione di insegnanti ed essere interrogati in varie discipline. Non bisogna

farsi prendere dall'emozione, perché con un metodo di studio efficace e sistematico si risolvono tutti i "potenziali" ostacoli che si trovano nel cammino. Durante l'anno scolastico, è utile seguire attentamente le lezioni, prendendo appunti sistematici per poi riuscire a preparare mappe e schemi riassuntivi, perché avere uno strumento grafico a disposizione migliora la memorizzazione dei contenuti.

Ma come costruire una buona mappa concettuale? Per prima cosa è indispensabile distinguere le informazioni essenziali da quelle superflue, per poterle escludere dalla mappa, successivamente si procede col rendere le informazioni essenziali in concetti o frasi nominali, per poi stabilire una gerarchia del contenuto della mappa, disponendo cioè i concetti in ordine di importanza. Non bisogna trascurare di collegare tra loro le informazioni in base a nessi di causa-effetto, fine di un'azione, esempi, chiarimenti, relazioni temporali, relazioni spaziali.

Avere un buon metodo di studio pianificato aiuta anche a collegare gli argomenti delle varie discipline senza dover incorrere in forzature o banalità: trovare argomenti originali per produrre tesine pluridisciplinari è sicuramente d'effetto, ma bisogna prestare attenzione al filo conduttore. Molti studenti scatenano la fantasia per presentare alla commissione dei docenti un elaborato che li rappresenti pienamente. Particolarmente originale si rivelò una tesina illustrata da una mia ex alunna che aveva come argomento centrale la Walt Disney; al primo momento sembrava difficilissimo riuscire a trovare un legame tra le varie materie, ma vista la sua passione per l'argomento il compito non risultò arduo. Si riporta di sotto l'elenco delle discipline che rientravano nel suo progetto con il relativo argomento.

Storia: la prima guerra mondiale

Italiano: la poetica del fanciullino in Pascoli – *Peter Pan*

Scienze: la transgenesi – *Gli Incredibili*

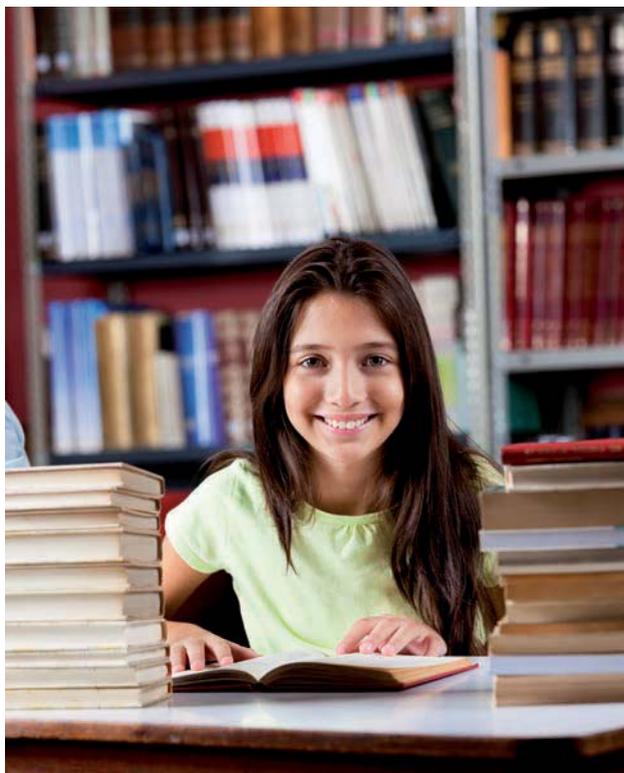
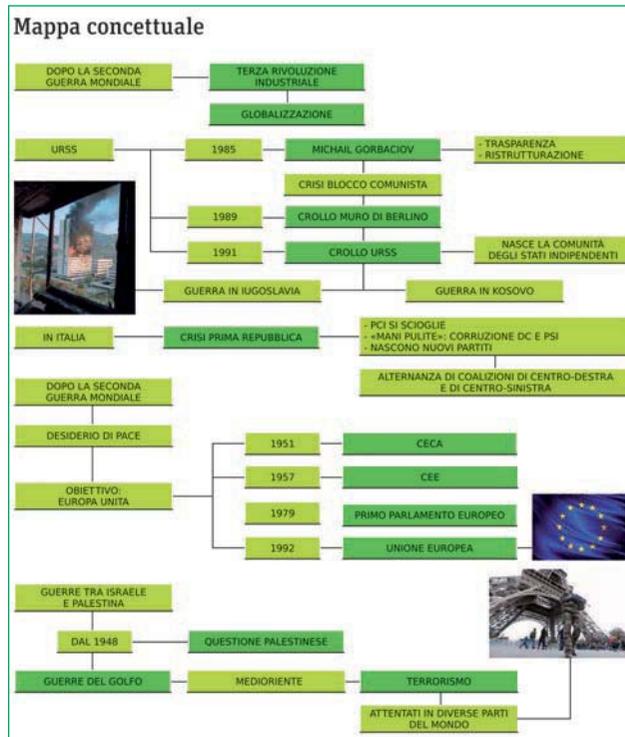
Matematica: la geometria – *Paperino nel mondo della matematica*

Geografia: l'India – *Il libro della giungla*

Inglese: *Dorian Grey* – *Biancaneve*

Musica: la colonna sonora

Quando ci si trova a dover esporre gli argomenti di storia, è preferibile partire analizzando una fonte, come giornali, lettere o memorie, focalizzando la propria attenzione al messaggio che l'autore vuole trasmettere e allo scopo per cui è stata scritta per poi riassumerne in forma discorsiva il contenuto, cercando di sottolineare i collegamenti di causa-effetto.



Alesia De Martini

Insegnante di Lettere, scuola Secondaria di I grado "S. Paola Elisabetta Cerioli", Orzinuovi (Bs).

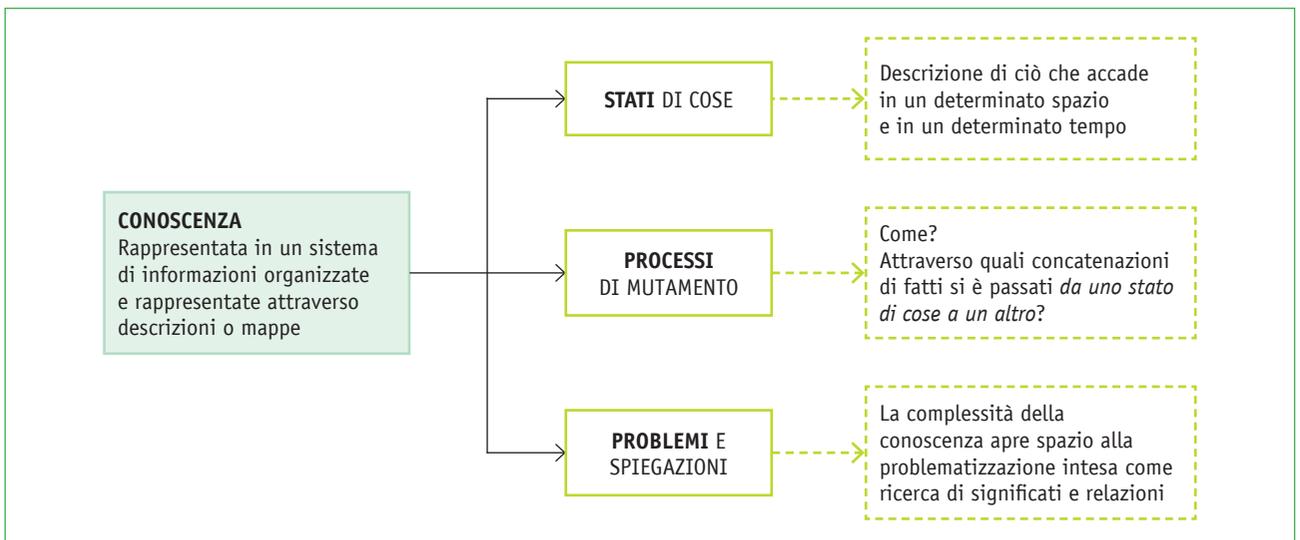
Geografia

Susanna **Cancelli**

L'Esame di Stato

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* attraverso la descrizione del profilo possibile dello studente al termine del primo ciclo, ci offrono l'idea di un soggetto che “attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità” sia “in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni”.

Ci parlano di un ragazzo che si avvia a utilizzare “gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco” in grado di “orientare le proprie scelte in modo consapevole verso la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità”; un ragazzo che “si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva e interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche”; una persona che “possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base” mostrandosi “capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo”.





La geografia in tal senso offre spazio di crescita e nei documenti ministeriali vengono evidenziati i traguardi a cui tende con la specificità dei contenuti e del linguaggio propri della disciplina: “Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi.

Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali.

Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.

Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche” (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola Secondaria di I grado – *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* 2012).

Il colloquio d'esame come spazio di connessione e rielaborazione personale della conoscenza prende forma sulla base di queste premesse e in questo senso la geografia diviene disciplina di cerniera e di valorizzazione delle altre discipline.

Di seguito esempi di possibili sistemi di conoscenza come traccia per il colloquio d'esame tenendo conto che la geografia consente di leggere i processi di mutamento come cambiamento dello stato delle cose, attraverso la consapevolezza del presente e la capacità di ricercare significati, problematizzando.

Disciplina	Evoluzione tematica
Geografia	Paesaggi d'acqua
Storia	Le civiltà fluviali
Arte e immagine	Il fiume nei dipinti
Scienze	Ecosistema del fiume
Competenza cittadinanza	La tutela del fiume come patrimonio naturale

Disciplina	Evoluzione tematica
Geografia	Beni culturali e patrimonio: il museo
Storia	Il bene culturale dal punto di vista storico: conoscere le storie che hanno portato alla costruzione del museo
Arte e immagine	Le collezioni del museo
Scienze	Il funzionamento di macchinari esposti
Competenza cittadinanza	La tutela del patrimonio culturale

Disciplina	Evoluzione tematica
Geografia	Beni culturali e patrimonio: il mulino ad acqua Il paesaggio dei mulini
Storia	Il bene culturale dal punto di vista storico: conoscere le storie che hanno portato alla costruzione del mulino
Arte e immagine	Il mulino nelle rappresentazioni
Scienze	L'energia per le attività dell'uomo
Competenza cittadinanza	La tutela delle attività dell'uomo come elemento identitario



Matematica

Prova d'esame di Matematica

Elisa **Appiani**, Francesca **Baresi**, Laura **Montagnoli**

Culmine e compimento formale del primo ciclo d'istruzione è l'esame del primo ciclo d'istruzione del quale la prova di Matematica ne è parte integrante. Il percorso che viene valutato copre gli otto anni di scuola ma verte principalmente su argomenti affrontati nell'ultimo ciclo scolastico.

Riprendiamo parte dell'introduzione alla disciplina Matematica contenuta nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, dove viene descritta la specificità della scuola Secondaria di I grado nella formazione al pensiero matematico: "Nella scuola Secondaria di I grado si svilupperà un'attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L'alunno analizza le situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni, ...) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema. Un'attenzione particolare andrà dedicata allo sviluppo della capacità di esporre e di discutere [...] le soluzioni e i procedimenti seguiti".

Ci lasciamo guidare da queste richieste per proporre alcune riflessioni sulla prova di matematica. Pensiamo sia importante proporre due modalità di quesiti, alcuni brevi riguardanti singole abilità e/o competenze, mentre altri più complessi e articolati che abbraccino anche diversi argomenti della disciplina o delle scienze.

Il nostro approccio, in continuità con gli articoli proposti in quest'annata per la classe terza e con l'impostazione che si sta diffondendo anche sul panorama nazionale e internazionale della didattica della matematica, vuole considerare la relazione matematica-realtà, proponendo anche quesiti che si aggancino a situazioni concrete. D'altra parte non si deve perdere l'altra faccia della matematica, quella dell'astrattezza, dell'acquisizione del linguaggio specifico e della capacità di argomentare correttamente.

Ci sembra importante, inoltre, proporre una varietà di modalità con cui presentare le richieste: la risoluz-

zione di problemi, infatti, non deve passare solamente attraverso il testo scritto, ma deve coinvolgere anche competenze di lettura di diagrammi, tabelle, grafici e di raccolta o deduzione di informazioni presentate in varie forme. Infatti, l'acquisizione di questa abilità, da esercitare durante tutto il percorso scolastico e in tutte le discipline, è fondamentale per la capacità di gestire le molteplici forme con cui riceviamo le informazioni nella quotidianità.

A livello di valutazione, per poter riconoscere al meglio il lavoro di ogni studente, conviene che molti quesiti siano espressi in modo che le richieste siano indipendenti l'una dall'altra. In questo modo si potranno valorizzare gli eventuali percorsi personalizzati o individualizzati che gli alunni hanno intrapreso durante gli anni della loro formazione matematica. Inoltre potrebbe essere utile inserire piccoli step di autovalutazione, che consentano agli alunni di rendersi conto degli eventuali errori che stanno commettendo.

Lo scopo di quest'articolo non è la presentazione di un testo d'esame completo, ma la proposta di alcuni spunti sui quali ogni insegnante può lavorare per adattare la richiesta ai propri scopi, in relazione al cammino percorso con i propri studenti.



Proposta dei quesiti

QUESITO

Un dodecaedro regolare ha 3 facce rosse, 4 blu e le restanti gialle. Lanciandolo come un dado, qual è la probabilità che la faccia superiore non sia gialla? Motiva la risposta.

QUESITO

Scrivi sotto forma di espressione letterale il valore del perimetro di un rettangolo i cui lati consecutivi misurano $(x - 5y)$ e $(x + 5y)$. Svolgi poi l'espressione che hai scritto. Prova a rappresentare un rettangolo particolare che abbia dimensioni che soddisfino le condizioni descritte.

QUESITO

Verifica che la soluzione dell'equazione seguente è $x = 1$.
 $50 + 2(8 - 3x) = 12x - 3(x - 17)$
 Inventa un'altra equazione che abbia la stessa soluzione.

QUESITO

Risolvi l'equazione e stabilisci se è determinata, indeterminata o impossibile.
 $3x = 9 - 3x(4x + 2) + 2$

QUESITO

Risolvi il seguente problema utilizzando un'equazione.

In una pasticceria una fetta di torta costa il triplo di un caffè. Giuseppe paga il conto di tutta la famiglia, che ha consumato 3 caffè e 5 fette di torta complessivamente, spendendo 18 euro. Quanto costa un caffè? Quanto una fetta di torta?

QUESITO

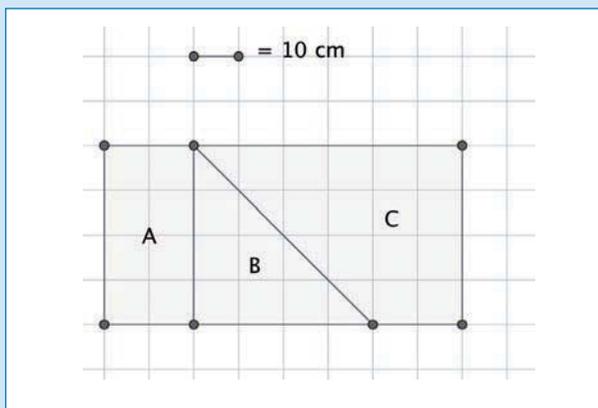
A Palazzolo sull'Oglio (BS), durante la prima settimana di aprile 2017 si sono registrate le seguenti temperature massime:

Data	Temperatura massima
sabato 1 aprile	16 °C
domenica 2 aprile	18 °C
lunedì 3 aprile	18 °C
martedì 4 aprile	20 °C
mercoledì 5 aprile	21 °C
giovedì 6 aprile	22 °C
venerdì 7 aprile	18 °C

- a) Qual è la media delle temperature della settimana?
- b) La mediana è maggiore, minore o uguale della media delle temperature?
- c) Disegna un grafico che rappresenti in modo opportuno le varie temperature.
- d) Basandoti su queste informazioni, pensi sia possibile stabilire la probabilità che il 7 aprile del 2018 la temperatura sia di 18 °C? Perché?

QUESITO

Osserva la figura: nel rettangolo sono presenti tre poligoni (indicati con le lettere A, B, C).



- a) Tenendo conto della legenda, calcola l'area di ciascun poligono.
- b) Lanciando una freccetta contro la figura in modo casuale (supponendo di colpire l'interno del rettangolo più grande), quale tra i poligoni A, B o C è più probabile colpire? Perché?
- c) Qual è la probabilità di colpire il poligono B?

QUESITO

Risolvi il seguente problema utilizzando un'equazione. (punti 2)
 Gli alunni di una classe, durante le ore di educazione motoria, vengono suddivisi in 4 gruppi a seconda dello sport che devono imparare. I gruppi sono così composti:

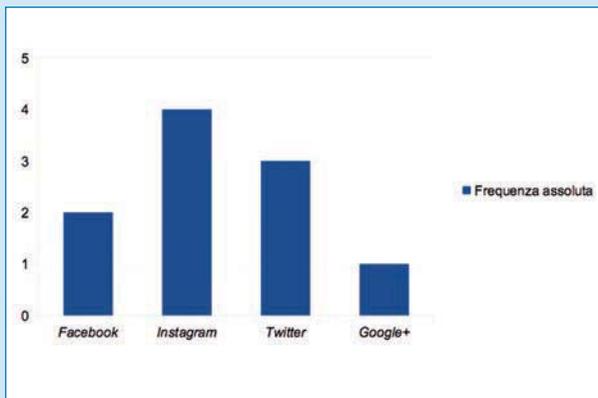
- 6 alunni: pallamano
- 1/3 della classe: curling
- 1/4 della classe: fresbee
- 1/6 della classe: hockey su prato.

Quanti sono gli alunni di quella classe?
 Dà una rappresentazione grafica della situazione descritta nella quale il numero totale degli alunni della classe sia rappresentato da un segmento della lunghezza che ritieni più opportuno scegliere.

QUESITO

Un gruppo di ragazzi di 14 anni viene intervistato riguardo al social network preferito. Le risposte vengono rappresentate dal grafico:

- a) Quanti sono gli intervistati?

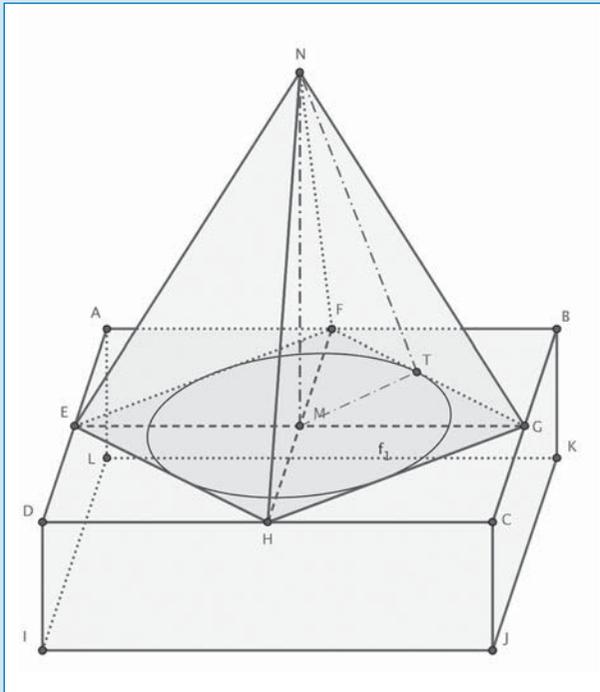


- b) Qual è la moda di questa distribuzione?
- c) È possibile calcolare la media? Perché?

QUESITO

Il solido composto che vedi rappresentato è costituito da un parallelepipedo rettangolo sormontato da una piramide. La piramide è retta e ha come base un rombo i cui vertici coincidono con i punti medi dei lati del rettangolo.

- Se l'area del rettangolo ABCD misura 432 cm^2 , quanto misura l'area del rombo EFGH? Perché?
- Sapendo che la diagonale maggiore del rombo misura 24 cm, determina il perimetro del rettangolo e del rombo.
- L'apotema NT della piramide misura 12 cm, trova la misura dell'altezza della piramide.
- Sapendo che il volume dell'intero solido misura $1987,2 \text{ cm}^3$, calcola l'altezza del parallelepipedo.



QUESITO

Lucia e Mara si fermano in un bar per bere una bibita. La bibita viene loro servita in bicchieri con forme differenti.

A Mara in uno a forma di cono (vertice del cono in basso) con raggio di 3 cm e altezza di 8 cm.

A Lucia in uno a forma di cilindro con area di base $6\pi \text{ cm}^2$ e altezza 3 cm.

- Se i due bicchieri sono stati riempiti fino all'orlo, chi delle due amiche berrà più bibita?
- Se i due bicchieri avessero avuto stessa area di base e stessa altezza, quello conico e quello cilindrico avrebbero contenuto la stessa quantità di bevanda?
- Quante volte il liquido del bicchiere conico ci sarebbe stato in quello cilindrico?
- Scegli la relazione matematica che soddisfano i volumi dei due solidi nel caso b):

- $V_{\text{cono}} = 3 V_{\text{cilindro}}$
- $V_{\text{cono}} = V_{\text{cilindro}}$
- $V_{\text{cono}} = 1/3 V_{\text{cilindro}}$
- $V_{\text{cono}} = 1/2 V_{\text{cilindro}}$

e) Calcola il peso della bibita di Mara, sapendo che il peso specifico è $1,04 \text{ g/cm}^3$.

f) Se la bibita contiene 47 kcal/g , quanta energia (in kcal) ha assunto Mara?

QUESITO

In un sistema di riferimento cartesiano con unità di misura uguale a 1 cm, disegna il quadrilatero di vertici:

A (5; 3), B (8; 3), C (8; 7), D (5; 7).

- Di quale quadrilatero si tratta?
- Quali proprietà hanno:
 - i lati di ABCD
 - gli angoli di ABCD
 - le diagonali di ABCD.
- Calcola perimetro e area del quadrilatero ABCD.
- Calcola la superficie totale e il volume del solido ottenuto dalla rotazione completa del quadrilatero ABCD attorno al lato BC.
- Se faccio ruotare il quadrilatero attorno al lato AB, che solido ottengo? Questo nuovo solido ha la superficie totale e il volume uguali a quelli del solido considerato al punto d)?

QUESITO

- Che cos'è il peso specifico di un corpo?
- Scrivi la formula che lega le tre grandezze peso, peso specifico e volume.
- Considera cinque solidi, tutti di marmo ($\rho_s = 2,5$), aventi i volumi di 20, 30, 40, 50, 60 cm^3 . Completa la seguente tabella inserendo nella prima colonna i volumi e nella seconda i pesi corrispondenti:

Volume (x) in cm^3	Peso (y)
20	
...	
...	
...	
...	
...	

d) Costruisci il relativo diagramma cartesiano chiamando x il volume e y il peso. Descrivi il grafico che hai ottenuto.

e) Esprimi y in funzione di x. Da che tipo di proporzionalità sono legate volume e peso? Perché?

QUESITO

Ho 24 euro a disposizione.

- Se acquisto dei prodotti che costano 6 euro l'uno, quanti ne riesco ad acquistare?
- Se ho comperato 48 prodotti con 24 euro, quanto costa ciascuno di essi?
- Costruisci la tabella e il grafico cartesiano che lega il numero di prodotti tutti uguali fra loro con il loro costo, avendo sempre 24 euro a disposizione e volendoli spendere tutti.
- Si tratta di grandezze legate da una particolare relazione? Quale? Esprimila anche in formula.
- Qual è la costante di proporzionalità?

Proposte per la valutazione

Proponiamo infine alcuni indicatori utili per una valutazione sintetica della prova di Matematica in termini di competenze attese da allegare alla prova. Suggeriamo inoltre di corredare ogni prova con una griglia di valutazione che contenga i punteggi previsti per ogni quesito proposto e quelli effettivamente totalizzati dall'alunno di cui si sta correggerà la prova. Questo per garantire chiarezza e trasparenza nell'operazione di attribuzione di voto di ciascun elaborato. Tali tabelle vanno mostrate agli studenti sia nelle simulazioni della prova d'esame affinché ne prendano visione e ne comprendano la natura e anche nel momento della somministrazione del testo della prova di Matematica durante l'esame.

1. Comprensione del testo e scelta di strategie appropriate di risoluzione

- Inadeguata
- Parziale
- Pertinente
- Approfondita e completa

2. Conoscenza e utilizzo di algoritmi

- Inadeguata/o
- Parziale
- Sufficiente
- Approfondita e uso consapevole

3. Uso di un linguaggio specifico e chiarezza espositiva

- Inadeguata/o
- Scarso/a
- Comprensibile
- Adeguata/o

4. Capacità di utilizzare diverse modalità di rappresentazione dei dati

- Scarsa
- Imprecisa
- Corretta
- Completa e adeguata



Elisa Appiani
Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di II grado,
Manerbio (Bs).



Francesca Baresi
Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di II grado,
Ghedi (Bs).



Laura Montagnoli
Insegnante di Matematica,
scuola Secondaria di I grado,
Palazzolo (Bs).



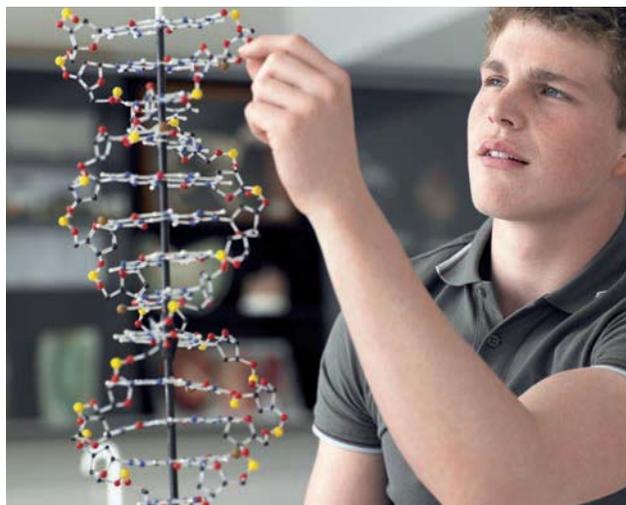
Scienze

Gabriella **Salerno**

La magnifica storia del DNA

La scoperta dell'Acido Desossiribonucleico (o DNA) ha rivoluzionato il mondo della biologia. Nel passato più volte era stato proposto l'interrogativo sull'origine delle somiglianze tra organismi della stessa specie. Nel '700 Buffon¹ scriveva nella *Historia naturelle des animaux* "... possiamo supporre che la natura costruisca stampi con i quali modella non solo l'aspetto esteriore ma anche la forma intrinseca degli organismi", intuendo così l'esistenza di una sostanza che programmava le caratteristiche degli organismi. Ma dovevano passare ancora due secoli prima di arrivare alla scoperta del DNA.

Alla fine della seconda guerra mondiale, alcune ricerche avevano individuato nel nucleo la presenza di una sostanza che conteneva le istruzioni per i caratteri ereditari. Dall'analisi chimica, questa sostanza risultava composta da zuccheri, acido fosforico e basi azotate. Nel 1953 due giovani scienziati, l'americano James Dewey Watson e l'inglese Francis Crick individuarono la struttura a doppia elica e la composizione del DNA,



ricostruendone il modello con fil di ferro e cartone. L'immagine (Fig. 1) dei due scienziati, che per queste scoperte ottennero anche il premio Nobel, incuriosisce sempre gli alunni poiché immaginare oggi nell'era del computer e delle stampanti 3D uno scienziato che costruisce un modello molecolare a mano non è immediato. La struttura e la funzionalità del computer: argomento affrontato nel programma di tecnologia, costituisce un aggancio per il colloquio interdisciplinare. La molecola del DNA è costituita da una doppia elica, formata da una successione di monomi chiamati nucleotidi (Fig. 2). Ogni nucleotide è costituito da un gruppo fosfato, uno zucchero a cinque atomi di carbonio, denominato deossiribosio e da una base azotata. Esistono quattro tipi di basi azotate che possiamo trovare nel DNA: adenina, timina, citosina e guanina. Quindi esistono 4 tipi di nucleotide, a seconda della base azotata che contiene. Le due catene sono tenute insieme da legami a idrogeno tra le basi azotate di una catena e quelle della catena contrapposta. Tali accoppiamenti di basi sono obbligati, infatti l'adenina si lega sempre alla timina e la citosina alla guanina.

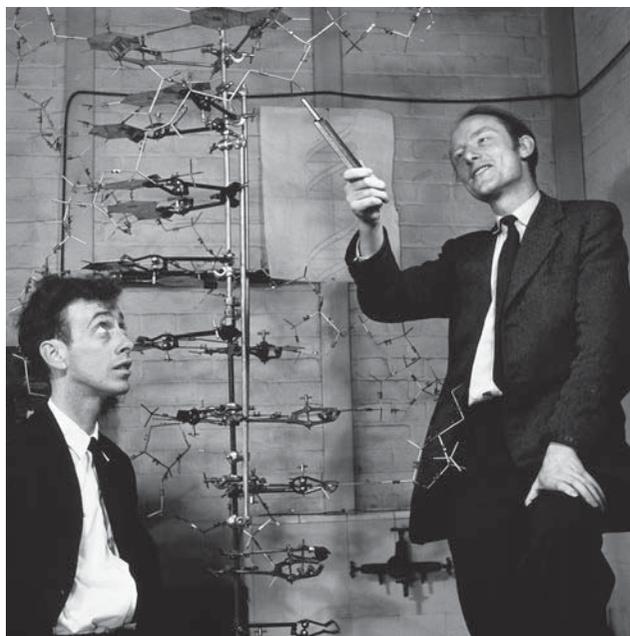


Fig. 1

¹ Per un approfondimento consultare <http://www.buffon.cnrs.fr>

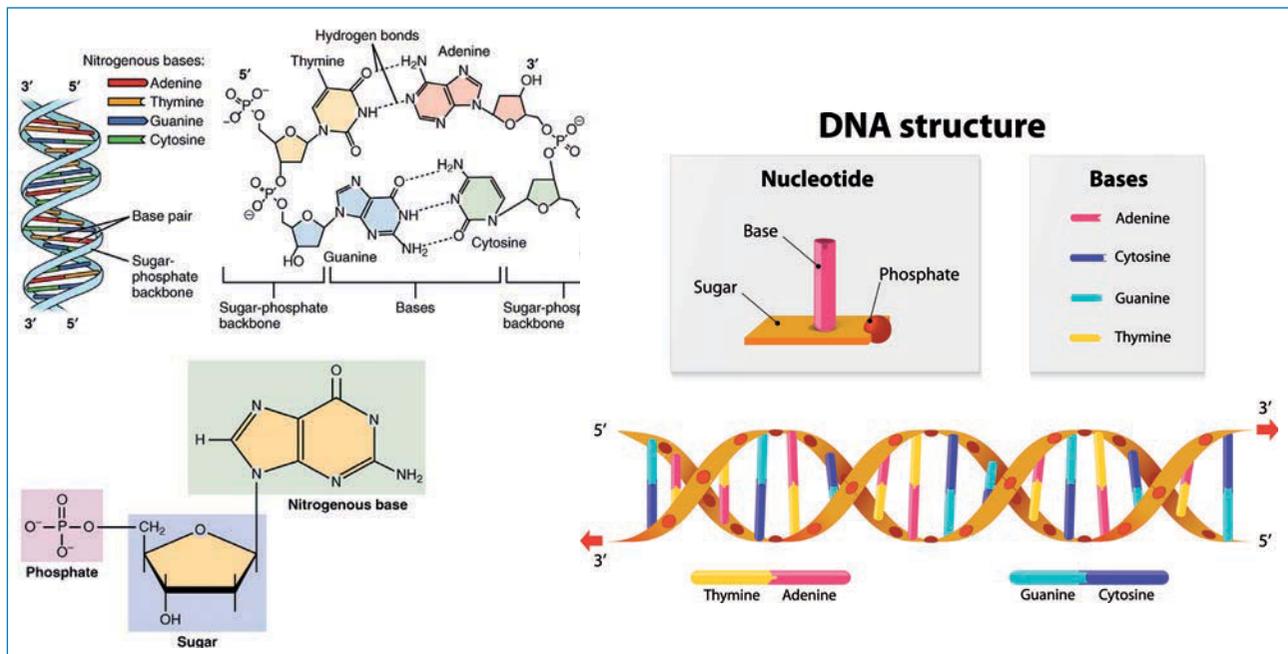


Fig. 2

La sequenza delle basi azotate costituisce il codice per la costruzione delle proteine necessarie al funzionamento dell'organismo. In particolare ciascun aminoacido è individuato da una sequenza di tre basi, chiamata tripletta o codone.

Poiché queste triplette si possono formare con un alfabeto di quattro lettere, cioè le quattro basi azotate, ci si può quindi collegare al calcolo combinatorio per un aggancio con la matematica. Si tratta di una disposizione con ripetizione di 4 elementi presi a 3 a 3. Dal semplice calcolo $D(n, k) = n^k$ si ottiene $4^3 = 64$ triplette (Fig. 3). La scoperta del DNA ha aperto la strada a numerose ricerche, tra le quali il *Progetto Genoma Umano* iniziato nel 1990 con lo scopo di determinare la sequenza delle basi azotate del DNA umano e mappare la sequenza di geni dal punto di vista fisico e funzionale. Il progetto è stato completato nel 2003 dal National Institute of Health degli Stati Uniti d'America.

Queste ricerche hanno ampliato gli orizzonti della ricerca biomedica. Dalle tecniche del DNA ricombinante, cioè la capacità di modificare microrganismi, come batteri o funghi, per poter far loro esprimere delle molecole d'interesse, siamo giunti alle nuove frontiere della terapia genica, che consiste nell'inserire materiale genetico all'interno delle cellule al fine di poter curare delle patologie. Ciò per esempio è già possibile nella cura dell'immunodeficienza combinata grave², una malattia che si manifesta già a partire dai primi mesi di vita con infezioni ricorrenti, poiché compromette il sistema immunitario. Oggi può essere curata prele-

vando il midollo osseo del paziente e tramite un virus modificato, che funge da vettore, inserire una copia sana del gene corretto, consentendo così al paziente di tornare ad avere la capacità di produrre linfociti e quindi di combattere le infezioni.

	U	C	A	G	
U	UUU } Phe	UCU } Ser	UAU } Tyr	UGU } Cys	U
	UUC } Phe	UCC } Ser	UAC } Tyr	UGC } Cys	C
	UUA } Leu	UCA } Ser	UAA } Stop	UGA } Stop	A
	UUG } Leu	UCG } Ser	UAG } Stop	UGG } Trp	G
C	CUU } Leu	CCU } Pro	CAU } His	CGU } Arg	U
	CUC } Leu	CCC } Pro	CAC } His	CGC } Arg	C
	CUA } Leu	CCA } Pro	CAA } Gln	CGA } Arg	A
	CUG } Leu	CCG } Pro	CAG } Gln	CGG } Arg	G
A	AUU } Ile	ACU } Thr	AAU } Asn	AGU } Ser	U
	AUC } Ile	ACC } Thr	AAC } Asn	AGC } Ser	C
	AUA } Ile	ACA } Thr	AAA } Lys	AGA } Arg	A
	AUG } Met	ACG } Thr	AAG } Lys	AGG } Arg	G
G	GUU } Val	GCU } Ala	GAU } Asp	GGU } Gly	U
	GUC } Val	GCC } Ala	GAC } Asp	GGC } Gly	C
	GUA } Val	GCA } Ala	GAA } Glu	GGA } Gly	A
	GUG } Val	GCG } Ala	GAG } Glu	GGG } Gly	G

Fig. 3

² Si tratta di una delle ricerche finanziate dalla Fondazione Telethon <http://www.telethon.it/malattie>

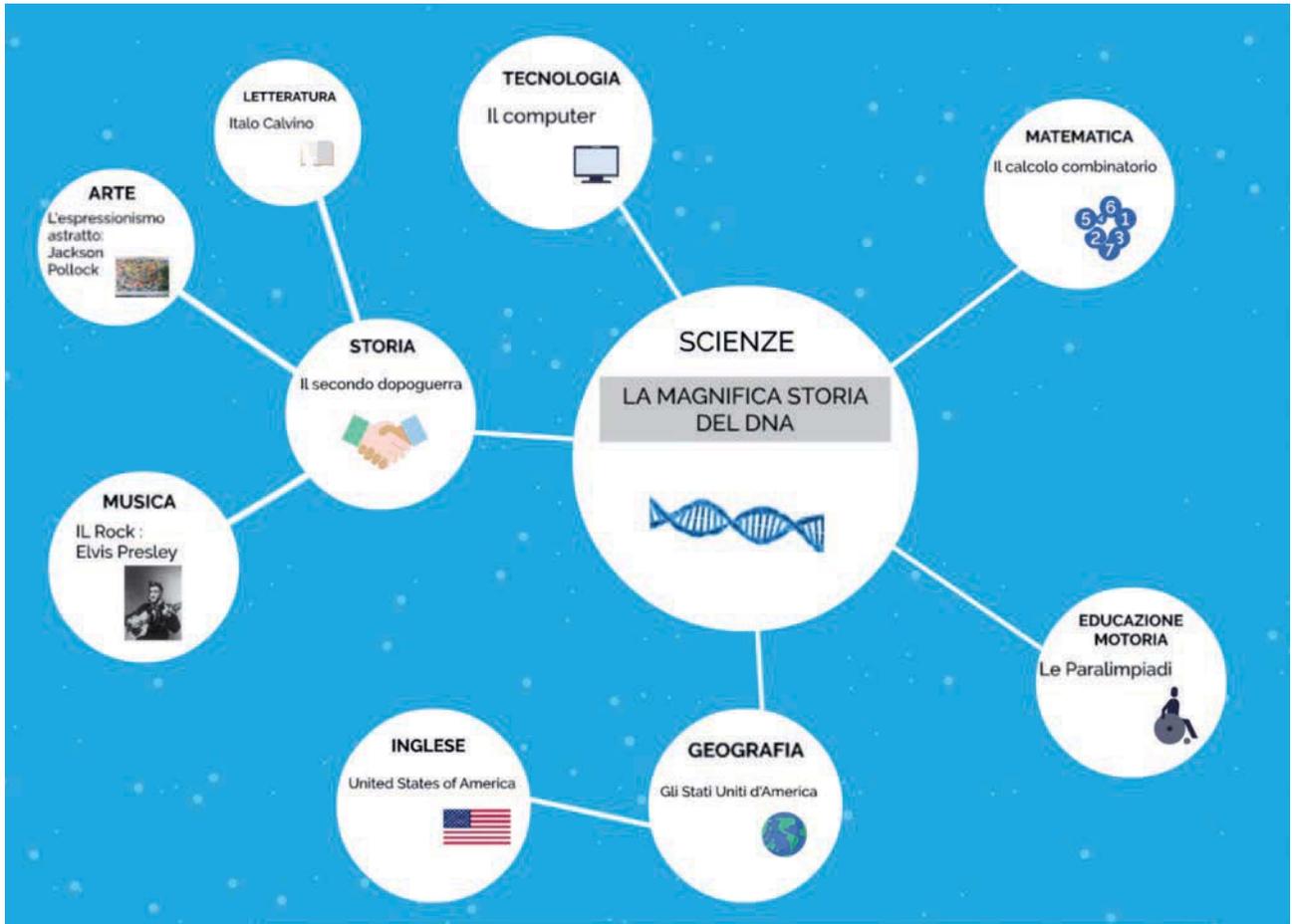


Fig. 4

Nella preparazione del colloquio interdisciplinare (Fig. 4) oltre agli argomenti già indicati per i collegamenti con Matematica e Tecnologia, un ulteriore aggancio può essere individuato con Educazione motoria: trattando delle malattie genetiche si può parlare dei Giochi Paralimpici. Il contesto storico nel quale il DNA è stato scoperto e cioè il secondo dopoguerra offre numerosi spunti per approfondire argomenti di Storia come la nascita della Repubblica italiana o le profonde trasfor-

mazioni in campo culturale e sociale degli anni '60. A questi argomenti si possono collegare esponenti della letteratura italiana come per esempio Italo Calvino, artisti come Jackson Pollock, personaggi del panorama musicale di quegli anni con Elvis Presley. La collocazione geografica dei laboratori scientifici dove è stato decodificato il genoma umano apre invece la porta al collegamento con gli Stati Uniti d'America che possono essere trattati per Geografia e Inglese.

Gabriella Salerno

Insegnante di Scienze, Chimica e Geografia, Istituto Tecnico "Carlo Cattaneo", San Miniato (Pi).



Tecnologia

Francesco **Cigada**

Esame di Stato & Tecnologia

La tecnologia tra formazione e orientamento

Seppure la tecnologia si è diffusa in ogni attività produttiva e in ogni azione quotidiana, nella scuola però questa disciplina non possiede una identità forte. Spesso risulta svalutata rispetto alle scienze e alla matematica, e anche quando funziona operativamente si riduce spesso ad attività manuali, per quanto efficaci e opportune. Eppure la tecnologia possiede una propria forza educativa, legata alla dimensione operativa della conoscenza e alla gestione consapevole dei processi. Questa valenza formativa si intreccia con le risorse e le opportunità presenti nel mondo del lavoro, con cui la formazione scolastica deve saper dialogare. I processi e le trasformazioni sociali e produttive sono caratterizzate da elevata flessibilità, da richieste di specializzazione, dalla necessità di adattarsi a rapidi e instabili cambiamenti. In questo scenario cresce l'importanza delle competenze trasversali e delle interazioni comunicative, in cui il saper fare della tecnologia diventa il saper progettare e gestire risorse.

La tecnologia costituisce il linguaggio logico e il metodo operativo utilizzato nelle realtà produttive sia per considerazioni culturali (ovvero per i metodi di gestione di risorse e processi) sia per processi di analisi e progettazione (ovvero per la produzione di oggetti). La funzione orientativa della scuola, che comprende e va oltre la scelta della scuola superiore, si manifesta nelle capacità di insegnare a porre le domande giuste, a collaborare con altri, a operare scelte consapevoli, a gestire le proprie competenze e abilità dentro la vita quotidiana. Il contributo formativo della tecnologia, che si integra nel processo educativo generale, può dare un utile supporto anche alle prove scritte e orali dell'Esame di Stato.

Contributi della tecnologia alla prova scritta di Italiano

Ecco due termini tecnologici che possono supportare il componimento scritto in Italiano.



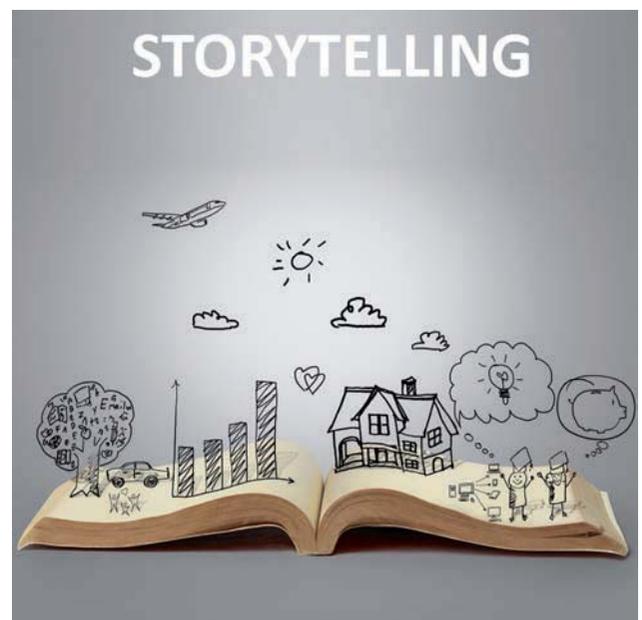


• **TechWords.** Quando si parla si può usare un vocabolario basico formati da poche migliaia di parole. Ma la lingua italiana è assai più ricca di termini, che in gran parte sono termini scientifici e tecnologici, che denotano con precisione l'oggetto a cui ci si riferisce. Dire che quello è un albero è assai diverso che dire che è un noce o una quercia, e anche dire che un oggetto è fatto di metallo è un'espressione assai più generica dell'indicare che è fatto di alluminio o di rame. Il supporto che la tecnologia può dare a un componimento scritto è l'usare con la maggiore precisione il lessico più denotato e focalizzato, compatibilmente con le potenzialità e le risorse individuali di ogni alunno. Ovviamente questa prestazione non può essere richiesta solo alla fine del corso di studi, ma va stimolata e potenziata durante tutto il curriculum scolastico, abituando e sostenendo gli alunni nell'utilizzare una terminologia precisa e focalizzata. Durante la prova scritta di italiano questo aspetto può costituire un importante elemento di verifica delle competenze linguistiche di ogni alunno, trasversali a tutte le materie e quindi anche alla tecnologia, per educare a praticare un uso preciso e puntuale dei termini usati: sia a voce e a maggior ragione nei testi scritti, per gestire e focalizzare al meglio nella scrittura l'intenzione che si intende comunicare.

• **Storytelling.** L'idea di storytelling si sta diffondendo in molti ambiti della comunicazione e del sapere: dalla pubblicità alla ricerca, dall'arte alla tecnologia. Comunicare un'idea o una conoscenza attraverso un

racconto evocativo – che contestualizza l'idea dentro un evento narrato in cui si intrecciano archetipi e intenzioni profonde – è assai più efficace di una pura descrizione, per quando lucida ed esatta, ma comunque fredda e astorica. In campo educativo lo storytelling permette di rendere più esplicito e di poter manipolare un concetto, inserendolo all'interno di una storia con personaggi.

Lo storytelling narrativo promuove meglio idee e valori sia come strumento per comunicare esperienze, sia come strumento per costruire significati che interpretano la realtà. Questa modalità permette sia di leggere fenomeni e processi (la narrazione come strumento di ricerca), sia di produrre azioni e cambiamenti intenzionali (la narrazione come strategia didattica). Una narrazione permette, infatti, di penetrare nelle cause e nelle motivazioni degli eventi, rendendoli più reali e consapevoli. Lo storytelling genera un circolo virtuoso tra l'osservazione di una esperienza e le intuizioni che ne derivano. L'elemento autobiografico diventa così un aspetto fondamentale in quanto la realtà diventa una narrazione fatta di indizi, che richiedono un'interpretazione soggettiva. Lo storytelling permette, infatti, di contestualizzare un processo e facilitare la costruzione di senso, in quanto ogni consapevole riflessione sulla propria esperienza migliora i processi di apprendimento; attraverso il raccontare storie l'apprendimento costruisce dei contesti significativi e promuove l'interazione attraverso la costruzione di contesti collaborativi.



Contributi della tecnologia alla prova scritta di Matematica

Ecco due termini tecnologici che possono integrarsi nella prova di matematica.

• **Morphing.** Le forme disegnate su carta sono statiche, in quanto la loro rappresentazione le fissa in un preciso istante dello sviluppo, mentre nei fatti la maggior parte degli oggetti reali – più o meno lentamente – si trasforma ed evolve, attraverso i propri elementi variabili. In ambito matematico i poligoni – dai triangoli elastici ai quadrilateri snodati – possono essere variamente deformati per assumere configurazioni progressivamente differenti; i valori numerici si possono inserire in serie aritmetiche e formule algebriche che possono trasformarsi nel tempo e nello spazio. Saper costruire l'evoluzione degli oggetti matematici attraverso una successione di immagini permette di vedere la matematica in una forma dinamica più reale, rispetto alla staticità di valori esatti e immutabili. La tecnologia offre alla matematica numerosi strumenti per visualizzare i valori numerici (molteplici e complessi) con forme visive immediate ma variabili. Si possono, quindi, costruire ed evidenziare molteplici forme geometriche utilizzando materiali elastici e deformabili, passare da un'idea astratta a un'immagine concreta e modificabile degli oggetti matematici – anche attraverso spiazziamenti cognitivi – assegnando una forma fisica e tridimensionale alle idee attraverso la costruzione di oggetti funzionali e dinamici.



• **Design.** Uno dei modi per visualizzare qualsiasi apprendimento – in ogni campo del sapere e a maggiore ragione in ambito matematico – è immaginarlo e rappresentarlo come un oggetto di design. Ovvero: meglio viene disegnata la rappresentazione di una idea (matematica) e meglio colui che l'ha disegnata la possiede realmente. Una delle competenze da sviluppare negli alunni – che la scuola dovrebbe assumersi in modo trasversale – è rendere ciascuno capace di costruire in prima persona una rappresentazione grafica delle proprie idee, attraverso un design tecnico; ossia per apprendere bene (nella propria mente) i concetti matematici è opportuno saperli rappresentare fisicamente, disegnandoli su carta nella forma graficamente più esplicita e più chiara, attraverso un buon design. Questa competenza non vale solo per rappresentare solidi geometrici o costruire strutture modulari, ma anche per comprendere situazioni e concetti astratti. La tecnologia può fornire un valido contributo per sviluppare la capacità di progettare e rappresentare idee e concetti matematici in una forma chiara e precisa, modulare e simmetrica, anche usando colori adatti e caratteri grafici appropriati. Associare un concetto astratto con una immagine espressiva consente di comprenderlo e spiegarlo in forma più chiara e diretta. Si può impaginare un problema matematico attraverso una schema grafico o una tabulazione ordinata, rispettando gli allineamenti, usando un codice di colori, dando opportune forme e dimensioni ai caratteri alfanumerici.

Arte e immagine

Erika **Cunja**

L'Arte racconta la Shoah

La disciplina di Arte e immagine permette lo sviluppo di vari nuclei costitutivi funzionali a comprendere meglio la realtà che ci circonda nei diversi suoi aspetti, per una vera e propria apertura al mondo.

Si parte dall'aspetto sensoriale, cioè dallo sviluppo delle dimensioni tattili, olfattive, uditive e visive per un approccio più diretto e fisico con la realtà, fino allo sviluppo delle dimensioni linguistico-comunicativa, storico-culturale, espressiva e patrimoniale. Non ci si ferma quindi alla percezione passiva, ma si cerca di incentivare la crescita soggettiva di ogni singola individualità per una conoscenza costruttiva personale. Solo così la disciplina di Arte e immagine, come tutte le altre, acquista valore all'interno di una visione multidisciplinare e articolata.

La Shoah

Ancora oggi, o forse mai come oggi, si sente il bisogno di ricordare le vittime dell'Olocausto, come ammonimento ai più giovani perché possano costruire un futuro migliore.

Il 27 gennaio di ogni anno si celebra il Giorno della memoria per commemorare le vittime della persecuzione ebraica. Proprio nello stesso giorno del 1945, infatti, veniva liberato il campo di concentramento di Auschwitz.

Se inizialmente il termine "olocausto" era utilizzato per designare particolari sacrifici religiosi, dalla seconda metà del Novecento lo stesso termine è stato utilizzato per descrivere lo sterminio subito dagli ebrei d'Europa. Olocausto è oggi sostituito anche con il termine *Shoah* che, negli anni, ha acquistato valore quasi archetipico rimandando anche ad altre situazioni di violenza e intolleranza razziale.

Diversamente da quanti sostenevano che dopo la terribile piaga dei campi di concentramento non si potesse più scrivere o fare arte, gli stessi deportati hanno dimostrato il contrario.

Il bisogno di esprimersi è incrementato come impellente esigenza sia di esternare vissuti troppo angoscianti per rimanere rinchiusi nel sé, sia di testimoniare le atrocità vissute.



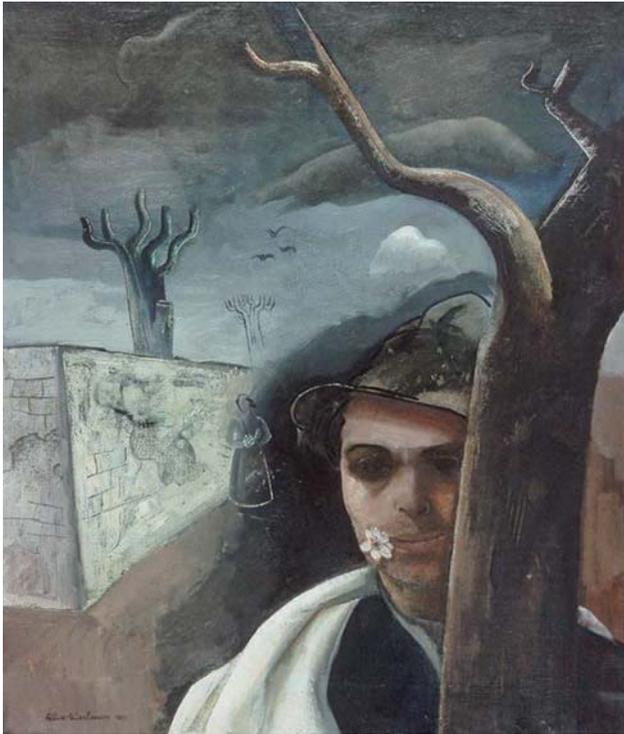
Remo Bombardieri, *Monumento in ricordo dei deportati politici e razziali nei campi di sterminio (1943-1945)*, cemento e ferro, giardinetto di piazzale Cremona, Brescia

Espressioni artistiche legate alla Shoah

Fra le innumerevoli rappresentazioni artistiche della Shoah molte sono state realizzate da persone che hanno vissuto direttamente l'evento descritto, altre documentano la prospettiva di chi ne ha sentito solo parlare e ha cercato di cogliere con sensibilità e sapienza poetica la tragedia vissuta indirettamente.

Passando per piazzale Cremona, a Brescia, ci imbattiamo nel monumento realizzato dallo scultore **Remo Bombardieri** in ricordo dei deportati politici ed ebrei nei campi di sterminio. Le figure, realizzate a simbolo della sofferenza e della tragica odissea dei deportati, si rivelano in tutta la loro drammaticità. Ricordano in parte le figure allungate e scarnite di Giacometti, dove l'uomo perde la sua fisicità vigorosa per apparire gracile, fragile e filiforme.

Il ferro, con cui sono costruite, si contorce, si piega e rimanda a corpi esili e traumatizzati. Furono proprio i trascorsi lavorativi nel campo della meccanica ad aver portato Bombardieri a trasferire le conoscenze acquisite nell'ambito artistico e all'utilizzo, in particolare, dei tondini di ferro.



Felix Nussbaum, *Autoritratto con fiore del melo*, 1939

Dai ritratti dipinti dall'artista **Felix Nussbaum**, esponente dell'espressionismo tedesco e deportato ad Auschwitz, traspare tutta la disperazione e l'angoscia che hanno caratterizzato gli anni della persecuzione ebraica.

Il colore è volutamente limitato alle sfumature del grigio per un contrasto chiaroscurale evidente, richiamando lo stato d'animo tormentato dell'artista stesso. Gli alberi rappresentati sono "amputati", non potati, ma tagliati e castrati nella loro linfa vitale più profonda, come simbolo della decadenza morale e umana.



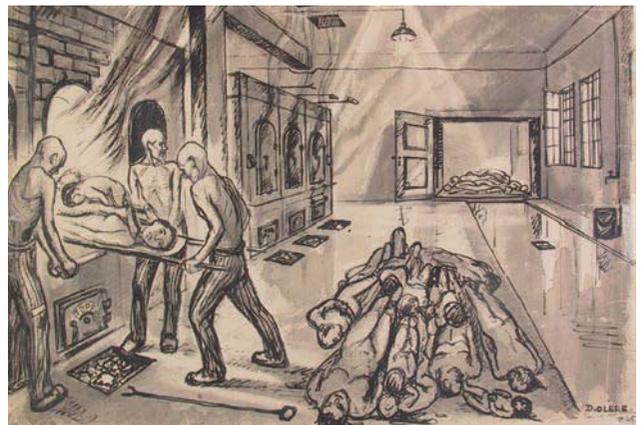
Felix Nussbaum, *Trionfo della Morte*, 1944



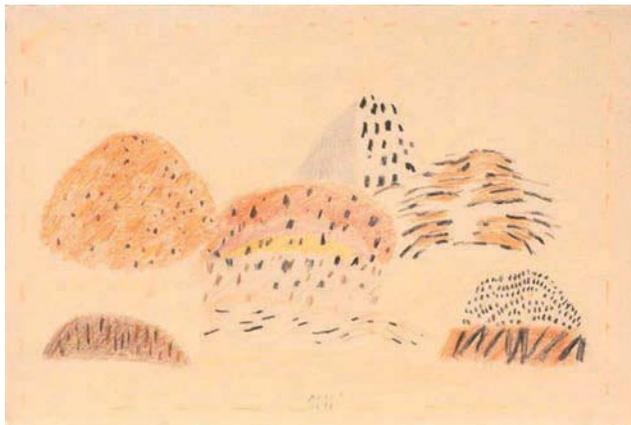
Felix Nussbaum, *Autoritratto con carta d'identità ebraica*, 1943

Diversamente dalla rappresentazione espressionista di Nussbaum un altro artista deportato negli stessi anni, **David Olère**, predilige una visione oggettiva, estremamente fredda e fotografica, ma non per questo meno d'impatto. Lo spettatore è posto di fronte alla cruda verità dove nulla è tolto all'amara realtà dei fatti, spesso più terribili dell'immaginazione stessa. Nell'opera *La stanza del forno* alcuni ebrei sono costretti a cremare i corpi di altri ebrei, forse addirittura parenti o amici. Tutto è descritto nel dettaglio in modo che l'osservatore possa quasi rivivere in diretta quello che è accaduto, sentendosi strappare dalla propria quotidianità più intima e accogliente.

Le opere di Olère, grazie alla ricostruzione precisa e fotografica, vennero utilizzate nei processi ai nazisti, tenutisi nel dopoguerra, per testimoniare le atrocità avvenute.



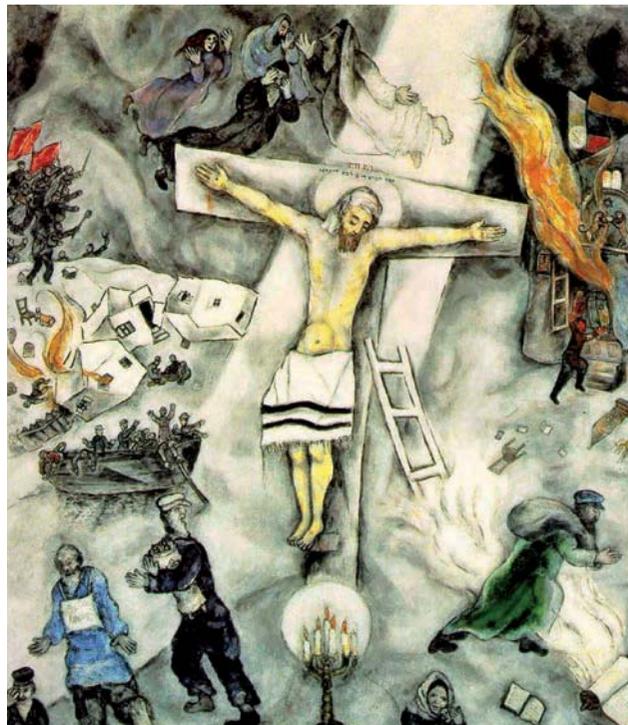
David Olère, *La stanza del forno*, 1945

Zoran Mušič, *Paesaggio senese*, 1953

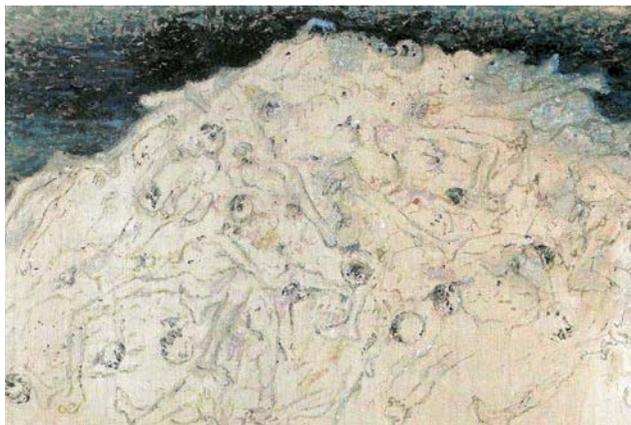
L'artista **Zoran Mušič** parla addirittura di “grandiosa e tragica bellezza” per descrivere la realtà dei campi di concentramento, dove fu internato per quindici mesi. Iniziò a dipingere in preda a una febbrile agonia e necessità di dar voce a una realtà inconcepibile. L'espressione artistica diventò mezzo inevitabile per non implodere. Dal tormento interiore scaturì una forma espressiva fatta di forti contrasti chiaro-scurali, di linee spezzate e attorcigliate.

Anche se il tema iniziale del vissuto a Dachau verrà poi sostituito da motivi naturalistici legati alla terra natale, Mušič farà sempre trasparire l'agonia vissuta, come un seme ormai radicato nell'interiorità più profonda del suo animo. Nella serie *Motivi floreali*, infatti, le piante rappresentate si intrecciano come i cadaveri abbandonati e ammassati. I colori della terra richiamano la sporcizia dei campi di concentramento.

Mušič porterà sempre con sé il peso della memoria, imprimendo in ogni elemento disegnato il seme della sofferenza.

Marc Chagall, *Crocifissione bianca*, 1938

Da prestare attenzione anche alle opere di **Marc Chagall**, artista russo che ha dato voce al suo mondo interiore attraverso una visione vicina al linguaggio della fiaba e dei racconti popolari. I dipinti dedicati alla memoria della Shoah trasmettono le emozioni vissute dall'artista stesso di fronte alle atrocità afflitte al suo popolo. Nelle opere *Crocifissione bianca* e *Solitudine*, infatti, Chagall esprime il forte legame con le proprie origini giudaiche. Il dolore e la speranza sono descritti con colori cupi e aggressivi, affidandosi spesso anche all'uso di simboli. Altre opere da ricordare, dipinte nello stesso periodo, *Il campo di Marte* ed *Exodus*.

Zoran Mušič, *Non siamo gli ultimi*, 1973Zoran Mušič, *Paesaggio senese*, 1953



Christian Boltanski, *Menschlich*, 1994

Più vicina ai giorni nostri l'opera dell'artista francese **Christian Boltanski** che, partendo dal tema della Shoah, ha esteso la sua prospettiva in senso più generale. Il suo lavoro esprime, infatti, un senso di perdita ed estraniamento profondo e diffuso che colpisce la realtà in cui viviamo, anche al giorno d'oggi. Attraverso l'accumulo in particolari "reliquari" di fotografie sgranate e sfuocate, di abiti usati, di effetti personali, Boltanski ci ammonisce sulla finitudine dell'esistenza, come progressiva scomparsa di sé.

Accanto ai grandi artisti mi sembra doveroso ricordare le opere realizzate dai bambini deportati, raccolti in una mostra itinerante ormai nota. Incoraggiati dall'insegnante di Arte Friedl Dicker-Brandeir a non interrompere le attività educative e artistiche durante la loro permanenza nel ghetto di Terezin, alcuni ragazzini realizzarono, tra il 1942 e il 1944, migliaia di disegni. Le opere fanno oggi parte di una collezione appartenente al Museo Ebraico di Praga. Lo sguardo dei più piccoli risulta sicuramente più espressivo e deciso rispetto ai disegni realizzati dai ragazzi più grandi. Si alternano tratti forti e molto colorati a collage più delicati e freddi all'apparenza.

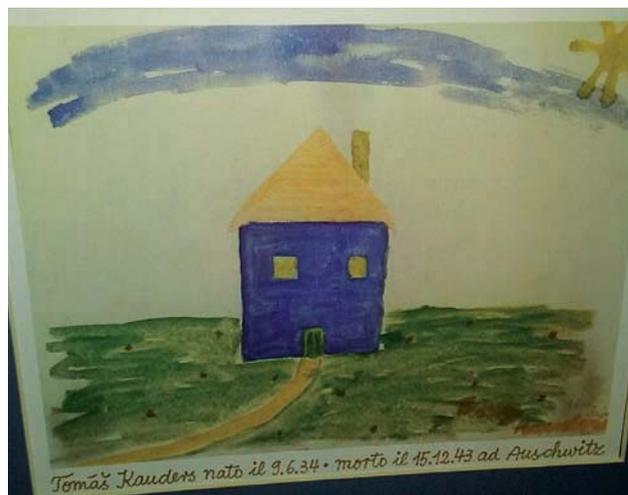


Filmografia

La filmografia dedicata al tema dell'Olocausto presenta molti titoli importanti e sicuramente entrati a far parte del patrimonio cinematografico di ciascuno. Da pochissimo uscito nelle sale, *Il viaggio di Fanny*, della regista Lola Doillon, documenta una delle tante tristi vicende ambientate negli anni '40 che ha come protagonisti i più piccoli. Tutto è vissuto e raccontato proprio attraverso gli occhi di bambini ebrei francesi, costretti a crescere troppo velocemente, strappati dall'infanzia per approdare a una dura adolescenza. I protagonisti, sulla scia di vicende realmente accadute, dovranno fare appello alla loro forza interiore e al loro coraggio per affrontare pericoli e peripezie nel tentativo di raggiungere il confine svizzero e salvarsi. Un'altra pellicola interessante, caratterizzata da un punto di vista particolare sulla deportazione ebraica, è sicuramente *Train de Vie*. Il tema principale viene in parte sdrammatizzato e alleggerito grazie alla prospettiva umoristica con cui è costruito il film, dando spazio a situazioni esilaranti e battute di "humor yiddish". Si dice che il regista, avendo vissuto lui stesso l'esperienza della deportazione, abbia voluto



Denis Weiserová, nata il 17.5.1932 • morta il 4.10.1944 ad Auschwitz



Tomáš Kauders nato il 9.6.34 • morto il 15.12.43 ad Auschwitz

I dipinti di Terezin



esorcizzare le reminiscenze del passato attraverso la prospettiva ironica e divertente del film. Sarà proprio l'ilarità della rivisitazione a rendere ancora più triste e drammatica la conclusione della vicenda. Si incontrano sensazioni opposte fra loro accentuandosi vicendevolmente.

Raccordi interdisciplinari

La disciplina di Arte e immagine, come già accennato, permette molteplici collegamenti interdisciplinari, grazie alla sua visione aperta al mondo e ai diversi aspetti che lo costituiscono. L'artista esprime il suo mondo interiore, il suo bagaglio di conoscenze, emozioni e sensazioni scaturite dal vissuto di ogni giorno, a contatto con la realtà fisica, storica, religiosa e intellettuale. Come non ricordare, a livello letterario, le poesie e i romanzi dedicati alla memoria, fra cui *Se questo è un uomo* di Primo Levi o *Un sacchetto di biglie* di Joseph Joffo.

Interessante risulterebbe anche una riflessione sulle idee filosofiche, semplificate per un'adeguata comprensione da parte dei ragazzi.

Attività

Sarebbe interessante concentrare l'attenzione dei ragazzi su alcuni aspetti delle opere e dei film visionati: elementi che, presi singolarmente, siano in grado di comunicare il vissuto dei soggetti rappresentati.

Una mano può raccontare molto sia a livello di segno grafico utilizzato per disegnarla che di postura tenuta e scelta come attimo da rappresentare. Lo stesso si può dire del volto, dello sguardo, di una particolare "smorfia" o contrattura della bocca.

Dal punto di vista tecnico consiglio di utilizzare matite, Conté o carboncino, restando sulle tonalità del grigio, per avvicinarsi alle medesime emozioni trasmesse dagli artisti descritti. Suggerisco anche un'altra tecnica molto particolare e stimolante che restituisce un risultato simile a quello ottenuto con l'incisione vera e propria: l'incisione su cera molle.

Materiale

- Carta liscia di buona grammatura (almeno 180 grammi).
- Una buona china nera indelebile/waterproof (Windsor and Newton, per esempio),
- Qualche punta da incisione più o meno fine,
- Pastello a olio incolore della Van Gogh (numero serie 120.5. È necessario che sia di marca Van Gogh. Lo trovate nei negozi dove vendono sfusi i pastelli a olio).
- Un pennello piatto da acrilico e un pennello morbido per la china.
- Per la prima stesura è necessario un tubetto di Liquitex Heavy Body. Come tinta tonalità media: écou o bianco sporco.

Svolgimento

Inizialmente si colora il foglio (meglio abbastanza pesante, di 200 grammi circa) con la china nera.

In un secondo momento si ricopre la china asciugata con un pastello a olio di tonalità quasi trasparente. Il pastello, in particolare, va passato orizzontalmente con energia su tutta la superficie prima colorata di nero.

Lo strato di cera va, quindi, ricoperto a sua volta da colore acrilico, senza l'aggiunta di acqua, con pennellate delicate, non troppo spesse. Meglio che in trasparenza si intraveda ancora la china.

Infine, con una punta da incisione (o punteruolo) si procede con il disegno.

La tecnica descritta permette di restituire un tratto forte, deciso, capace di richiamare il dolore vissuto, interessante per rappresentare linee contorte e intrecciate.

Sitografia

- http://www.lifegate.it/persone/stile-di-vita/friedl_dicker_brandeis_una_vita_per_l_arte_e_l_insegnamento
- <http://thelivingnews.it/un-inedito-sguardo-sullocausto-con-il-viaggio-di-fanny/>
- <http://www.oilproject.org/lezione/la-forma-della-memoria-arte-e-architettura-di-fronte-alla-shoah-20585.html>
- <http://www.lefiguredeilibri.com/2014/10/27/incisione-su-cera-molle-la-tecnica-detta-dellincisione-casereccia/>
- <http://www.oilproject.org/lezione/la-forma-della-memoria-arte-e-architettura-di-fronte-alla-shoah-20585.html>



Musica

Luigi **Fabemoli**

Il Primo Novecento e *L'opera da tre soldi* di Brecht e Weill

Presentazione, per la classe terza, di tracce in preparazione all'Esame di Stato

Il lavoro, multidisciplinare, è stato pensato in vista della prova orale dell'Esame di classe terza della scuola Secondaria di I grado. La figura del compositore tedesco Weill e le sue composizioni ricche di contaminazioni di musica popolare vengono inserite nel panorama storico e culturale della prima metà del Novecento.

Il percorso suggerito è stato pensato seguendo i suggerimenti delle *Indicazioni nazionali*, soprattutto il paragrafo "Per una nuova cittadinanza", dove viene esposta l'importanza fondamentale di educare gli studenti a una cittadinanza unitaria e plurale a un tempo per favorire la conoscenza e la trasmissione delle tradizioni e delle memorie nazionali. Appare evidente il ruolo basilare della scuola, che ha il compito di aiutare gli alunni a collegare in modo logico le complesse esperienze culturali che si sono manifestate nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia dell'umanità. Ciò permette ai giovani di attribuire il giusto valore a tutti i beni culturali presenti sul territorio nazionale e che sono il risultato di questa storia. Per come è stata im-

postata, questa proposta si presenta come un'opportunità, per i docenti, per osservare, cogliere e valutare le competenze-chiave, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (*Raccomandazione* del 18 dicembre 2006), che sono state acquisite da ogni singolo alunno nel corso del triennio della scuola Secondaria di I grado.

Nell'organizzazione del percorso, infatti, lo studente dimostra di possedere e saper utilizzare competenze comunicative nella madrelingua e nelle lingue straniere. Per la messa a punto della mappa concettuale e la presentazione multimediale di informazioni e immagini raccolte, il ragazzo mostra una buona competenza digitale. Realizzando i collegamenti fra le varie discipline e avvalendosi dei supporti di studio a lui più congeniali, rivela di aver imparato a imparare; collaborando con i compagni e gli insegnanti, frequentando biblioteche e navigando in internet per reperire le informazioni fondamentali e scartare quelle infondate, il discente dimostra di possedere competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Nello specifico della disciplina musicale, l'alunno viene posto nella condizione di esaminare, classificare e progettare eventi sonori, di esplorare le diverse possibilità espressive della voce, di articolare differenti combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, eseguendole con la voce, il corpo, gli strumenti, o per mezzo della tecnologia informatica. Lo studente dimostra anche di riconoscere gli elementi costitutivi di un brano musicale, lo ascolta, possibilmente lo interpreta e lo descrive, utilizzando diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi o alla produzione dei brani stessi.

Analizzando ora nel dettaglio il percorso ipotizzato, la proposta si presenta come un'occasione per analizzare l'opera di Kurt Weill e Bertold Brecht. In particolare, si è deciso di approfondire *Die Dreigroschenoper*, ispirata a *The Beggar Opera*, del 1728, scritta dal compositore Johann C. Pepusch, su testo di J. Gay. Fu Elisabeth Hauptmann, storica collaboratrice di Brecht, a tradurla



Bertold Brecht e Kurt Weill nel 1930

dall'inglese al tedesco e a suggerirne allo scrittore la riscrittura in chiave contemporanea.

L'opera viene contestualizzata da un punto di vista storico e linguistico-letterario, mostrando la grande rilevanza che ha avuto sul piano culturale e artistico non solo a livello nazionale, ma anche internazionale. La vicenda è ambientata in epoca vittoriana, per le strade londinesi, regno della malavita e dei mendicanti e rappresenta, in maniera estremamente realistica, l'indifferenza del mondo aristocratico, interessato solo agli affari e al denaro, tanto da organizzare continuamente intrighi per ottenere vantaggi e interessi.

L'opera è costituita da momenti di prosa e momenti musicali o cantati. Se nel lavoro di Gay è presente una parodia del melodramma italiano, in quello di Weill viene effettuata la stessa operazione, ma facendo riferimento al mondo del cabaret e del jazz.

Nello sviluppo dei tre atti si distrae il racconto. Peachum, capo di una banda di mendicanti, bistratta uno dei suoi "dipendenti", in una scena che appare immediatamente un'allegoria dello sfruttamento capitalistico. Si presenta, però, un problema molto più urgente da risolvere: sua figlia Polly non è rientrata per la notte. Il padre sa per certo che è in compagnia di Macheath, un noto malvivente e decide di metter termine a questa storia ed eliminare l'odiato gangster. Nel frattempo, all'insaputa di Peachum, Mackie Messer (Macheath) sposa Polly. Alla cerimonia è presente anche Tiger Brown, il capo della polizia, che intona insieme all'amico la *Canzone dei cannoni*. Al termine della festa, Polly annuncia ai genitori di aver sposato Mackie, intensificando in loro il desiderio di vendetta. Nel secondo atto, Polly avverte Mackie dei progetti di vendetta dei suoi genitori e lo convince a fuggire. Mackie si nasconde in un locale di malaffare, dove ritrova Jenny delle Spelonche, una sua ex, che lo tradisce facendolo arrestare. In prigione, tuttavia, Mackie riesce a raggirare la figlia del capo della polizia Brown e a fuggire. Peachum ricatta Brown giurando di fargli perdere il posto. Jenny va da Peachum per chiedere il compenso per aver tradito Macheath ma, non ottenendolo, rivela il nascondiglio di Mackie. Brown, tenuto sotto scatto da Peachum fa arrestare il malvivente e lo fa impiccare. Mackie è ormai spacciato, ma, all'ultimo momento, arriva inaspettatamente un messaggero a cavallo, annunciando il perdono della regina e addirittura la concessione del titolo di baronetto, di un castello e di una rendita. Il finale appare volutamente incredibile. Si tratta infatti di una parodia sarcastica da parte di Brecht e Weill del lieto fine consolatorio, troppe volte accostato alle vicende narrate in romanzi, testi teatrali, e opere liriche.



L'opera da tre soldi in scena a Paris, Teatro de l'Étoile, 1937

In molti punti dell'opera, i personaggi si rivolgono direttamente al pubblico, rompendo la cosiddetta "quarta parete" (quella dell'*audience*), ottenendo un effetto che Brecht chiama di straniamento, che serviva a impedire l'immedesimazione da parte del pubblico alla vicenda, che, invece, era lo standard dominante nella messinscena. Ancora una volta, in maniera provocatoria, l'opera mette in luce problematiche politiche e sociali, sfidando e rompendo le strutture tipiche del teatro e della "decenza".

L'opera da tre soldi fu rappresentata per la prima volta a Berlino, nel 1928. Gli autori, che mettevano in scena il mondo del sottoproletariato, dei banditi e dei derelitti, desideravano scandalizzarlo il pubblico borghese, attraverso un'ambientazione inusuale, i personaggi molti particolari e il loro linguaggio irriverente. La prima a Berlino rappresentò il più grande successo teatrale degli anni Venti. Il pubblico si dimostrò infervorato per la spettacolare sceneggiatura, i colpi di scena, le canzoni e le ballate.

Nel 1931 ne venne realizzata la versione cinematografica. *L'opera* fu, al tempo stesso, uno scandalo enorme, perché in essa veniva annullata la differenza tra i criminali e le persone rispettabili. I soldi, infatti, rendono tutti uguali e corrotti ("La pappatoria viene prima, la morale dopo!"). La musica di Weill è sicuramente un elemento fondamentale e ha contribuito in modo determinante al successo, grazie all'utilizzo del jazz, della musica popolare e di intrattenimento, ma con elementi tipici dell'opera lirica e, persino, della musica sacra. Il successo delle ballate *Lied der Seeräuber-Jenny*, *Morität von Mecky Messer* e *Wovon lebt der Mensch* fu tale che ancora oggi le melodie vengono canticchiate e utilizzate come temi per rielaborazioni e/o "citazioni" musicali.

MAPPA CONCETTUALE

**Descrizione del percorso**

L'alunno espone l'argomento, iniziando da **Storia**, in modo da inquadrare gli eventi principali che hanno caratterizzato il XX secolo, soffermandosi sulla situazione europea e, in particolare, sul periodo della seconda guerra mondiale e lo sterminio degli ebrei, dato che il compositore tedesco Weill visse proprio in quel preciso periodo storico e, in quanto ebreo, ne subì tutte le conseguenze, tanto da essere costretto ad abbandonare l'Europa e a rifugiarsi negli USA.

Per quanto riguarda **Italiano**, l'alunno approfondisce lo stile e le tematiche delle poesie di Brecht, soprattutto quelle presenti nell'opera *Die Dreigroschenoper*.

Il passaggio immediatamente successivo è quello di collegarsi con **Scienze**, dato che nell'opera di Brecht e Weill gli alcolici e il problema dell'alcolismo emergono come problematica sociale. Lo studente può, quindi, affrontare gli aspetti al problema della dipendenza da sostanze, come indicato negli obiettivi per la classe terza, previsti dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum scolastico*. Nella sezione relativa a Scienze infatti, si legge: "classificare gli alimenti in base ai loro principi alimentari; valutare l'equilibrio della propria alimentazione e fare un esame del proprio stile di vita alimentare; spiegare perché i farmaci, in particolare gli anabolizzanti e gli psicofarmaci, vanno assunti solo in caso di necessità e con il consiglio medico; spiegare perché e in che modo l'uso di sostanze stupefacenti, dell'alcol e del fumo nuoce gravemente alla salute". Seguendo la biografia di Weill, che si trasferì negli USA per sfuggire alla persecuzione nei confronti degli ebrei da parte del Nazismo, l'alunno può collegarsi a **Geografia** e descrivere le caratteristiche principali del Paese nord-americano.

Per quanto riguarda le lingue straniere (**Inglese, Francese, Tedesco**), a seconda di quelle studiate nella scuola di appartenenza, l'alunno può analizzare e

studiare i testi di alcune poesie di Brecht, musicate da Weill. L'argomento viene presentato come *topic* di discussione orale, con successiva riflessione e relativo dibattito, proprio come avviene negli esami di certificazione internazionale della conoscenza delle lingue comunitarie.

In **Arte**, lo studente può soffermarsi sull'estetica della Nuova oggettività, movimento artistico nato in Germania alla fine della prima guerra mondiale che coinvolse principalmente la grafica e che ebbe punti di contatto con il realismo, il neoclassicismo, l'espressionismo, il dadaismo e il surrealismo. In particolare, la corrente nacque come decisa reazione all'espressionismo. Gli artisti, disillusi, cinici e rassegnati al tragico dopoguerra tedesco, iniziarono a osservare e rappresentare le cose concrete con amara sottigliezza e con una fredda lucidità descrittiva, usando il linguaggio dell'arte come un'arma e uno specchio da usare contro la società malata e corrotta. La corrente influenzò anche i musicisti, soprattutto tedeschi, portando all'idea e alla genesi della *Gebrauchsmusik*. Fu il compositore Hindemith, a cui Weill si ispirò molto, a coniare questo termine e a diffondere l'idea che la musica dovesse essere considerata un patrimonio dell'umanità e che tutti potessero praticarla e usufruirne di essa.

Per quanto riguarda **Tecnologia**, lo studente realizza una mappa concettuale con un software specifico come C-map o simile e un'esposizione del percorso con un software di presentazione come PowerPoint, Movie Maker o corrispondenti programmi gratuiti. Illustra quindi le fasi del lavoro, oppure, facendo riferimento alle opere musicali analizzate in **Musica**, di cui si parlerà in modo approfondito successivamente, tratterà gli argomenti relativi ai mezzi di comunicazione, dato che l'opera di Weill e Brecht ha ispirato anche produzioni cinematografiche.

**Contenuti**

- *L'opera da tre soldi* di Brecht.
- La versione musicale dell'opera, realizzata da Weill.
- Analisi della poetica di Brecht.
- Studio delle varie versioni delle canzoni presenti nell'opera (in italiano, tedesco, inglese e francese).
- La seconda guerra mondiale e lo sterminio degli ebrei.
- L'estetica della Nuova oggettività, movimento artistico nato in Germania alla fine della prima guerra mondiale che coinvolse principalmente la grafica.
- Gli Stati Uniti d'America.
- L'alcol, il fumo e le sostanze stupefacenti.
- Il computer (C-map e software di presentazione).

Obiettivi specifici

- Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche.
- Improvvisare, rielaborare, comporre brani musicali vocali e strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici.
- Riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale.
- Conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali.
- Decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliandone l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.
- Accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

Strumenti

Pc e software specifici per la realizzazione di mappe concettuali interattive e per la presentazione di argomenti come C-map, PowerPoint, Movie Maker o programmi simili, internet, immagini/fotografie.

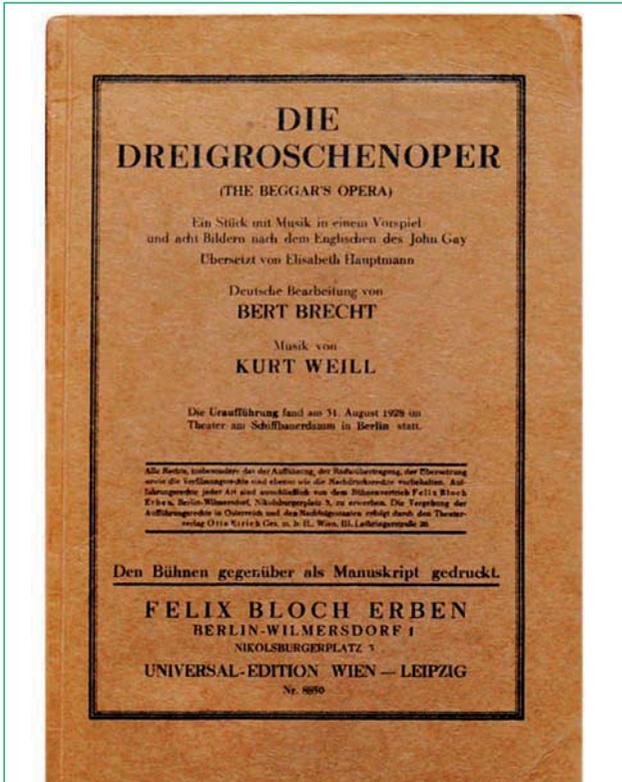


Scultura raffigurante Kurt Weill a Dessau

L'alunno illustra e analizza la figura, le opere e lo stile del compositore Kurt Weill, nato a Dessau, in Germania, nel 1900. Figlio di un cantore della sinagoga della città, si avvicinò sin da bambino allo studio della musica, passando nel 1915, sotto la guida di A. Bing, primo *kapellmeister* della Hofoper, importante scuola di Dessau. Nel 1918, si trasferì a Berlino per proseguire gli studi alla *Hochschule für Musik*. Qui frequentò i corsi di composizione con E. Humperdinck e direzione d'orchestra con Krasselt. A causa di problemi finanziari e per la sua mancata adesione al clima musicale della scuola berlinese, Weill tornò a Dessau un anno dopo. Divenne subito maestro sostituto di Bing e di Knappertsbusch alla Hofoper e, in seguito, ottenne il titolo di direttore della piccola compagnia d'opera di Lüdenschied, in Vestfalia. Nel 1920, scelse di tornare a Berlino dove seguì, per tre anni, i corsi di Busoni alla *Akademie der Kunst* e dove si perfezionò anche con Jarnach, assistente di Busoni. Nell'ambiente culturale della città, Weill ebbe la possibilità di conoscere e frequentare numerosi intellettuali, strettamente connessi ai circoli espressionisti del tempo, come il *Novembergruppe*, circolo di cui facevano parte Jarnach, Eisler e Brecht. Si trattava di un gruppo culturalmente molto attivo che promosse, nella Berlino degli anni Venti, un'ampia attività intellettuale di concerti, letture pubbliche, mostre e prime di film.

Le composizioni di Weill di questi anni risentirono fortemente anche dell'influenza della corrente della Nuova oggettività, che voleva che la musica trattasse i temi dell'attualità e avesse sfondo politico e sociale. Negli anni berlinesi, egli compose il *Concerto per violino e fiati* (1925) e l'opera *Der Protagonist*.

Nel 1924, Weill incontrò il drammaturgo Georg Kaiser con il quale diede inizio a una proficua collaborazione, fino a quando dovette abbandonare la Germania, a



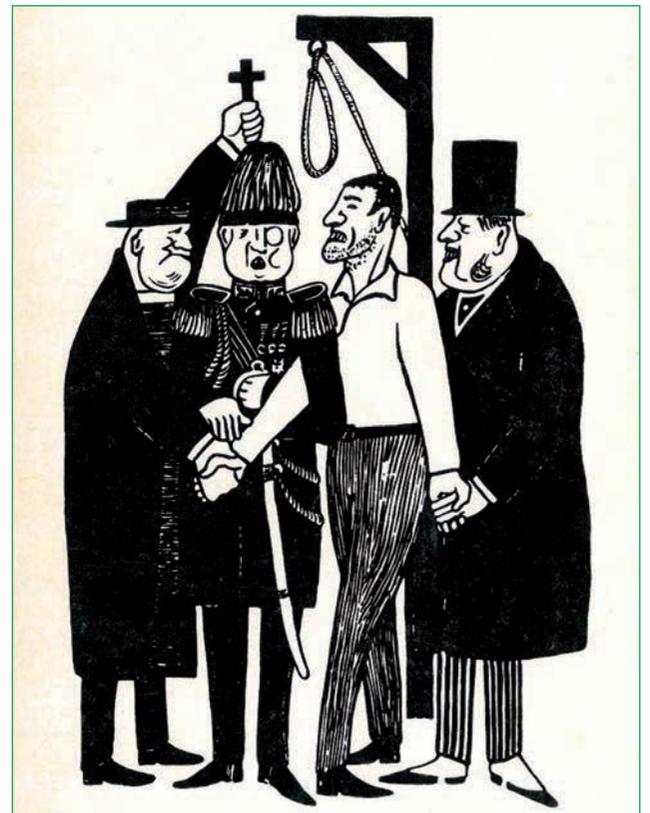
Publicazione de *L'opera da tre soldi* (*Die Dreigroschenoper*), Universal Edition, Vienna 1928, 80 pagine, prima edizione

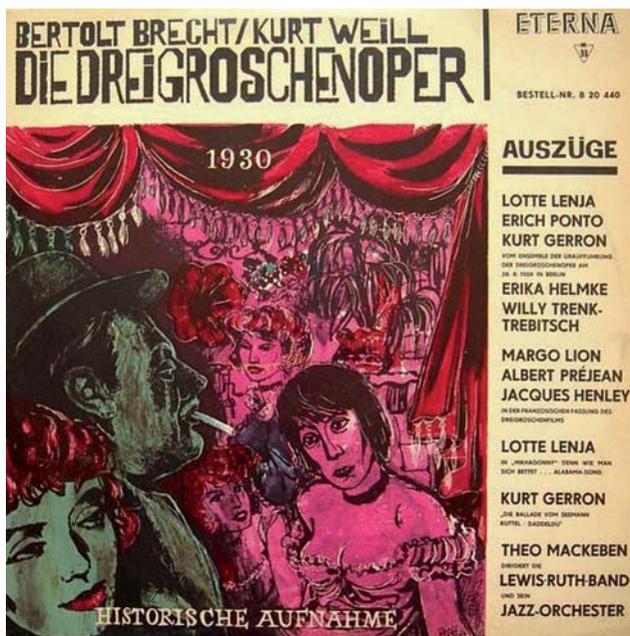


Kurt Weill con la moglie, la cantante Lotte Lenya

causa degli eventi storici. Il primo successo di questa cooperazione fu proprio l'opera in un atto *Der Protagonist*, rappresentata a Dresda nel 1926. Subito dopo questa esperienza, Weill compose una breve opera da camera, ispirata a un pezzo appartenente alla raccolta poetica di Brecht intitolata *Die Hauspostille*. Fu così che ebbe inizio anche la collaborazione con Brecht. Sebbene durò solo tre anni, questo sodalizio segnò intensamente tutto il teatro del Novecento.

Nel 1928, Weill compose *L'opera da tre soldi* (*Die Dreigroschenoper*). Per la sua composizione, si ispirò a *The Beggar Opera* del 1728, su testo di John Gay e musica di Pepusch. Weill ebbe modo di conoscere molto bene quest'opera settecentesca, dato che sua moglie Lotte Lenya ne prese parte come protagonista, nel ruolo di Jenny. Per merito del suo spiccato senso teatrale, si fece conoscere ben presto anche oltre i confini della Germania, in tutta Europa. Tuttavia, nel 1933, fu costretto a fuggire dal continente a causa delle persecuzioni naziste. Riparò prima in Francia dove scrisse un balletto su soggetto di Brecht, *Die sieben Todsünden* (I sette peccati capitali), commissionato per *Les Ballets*. Successivamente, andò nel Regno Unito. Questi anni furono molto difficili per il compositore tedesco, nonostante ricevesse la stima e l'aiuto di musicisti come Walter, Milhaud e Honegger.





Nel 1935 si rifugiò definitivamente negli Stati Uniti con il pretesto di effettuare una supervisione di un suo lavoro con Reinhardt e Werfel, *Der Weg der Verheisung*, lavoro dedicato alla storia del popolo ebraico, che venne rappresentato l'anno seguente con il titolo di *The Eternal Road*. Gli anni in America segnarono il volontario distacco di Weill dalla musica d'arte del periodo europeo. Il compositore, infatti, iniziò a scrivere quasi esclusivamente per i teatri di Broadway, Hollywood e per la radio americana. Si affermò così, dopo i primi insuccessi, come la stessa *The Eternal Road* o *Johnny Johnson*, come compositore di importanti musical: *The Fireband of Florence*, un'operetta basata sulle memorie di Benvenuto Cellini, *The Street Scene* e *Lost in the Stars*. Negli USA ebbe la possibilità di collaborare, fra gli altri, con Maxwell Anderson. Nel 1938 andò in scena il suo musical *Knickerbocker Holiday* all'Ethel Barrymore Theatre per Broadway, con la regia di Joshua Logan, arrivando a più di 160 recite. La canzone "September Song", inserita nello spettacolo, divenne celeberrima.

Internet offre diversi documenti video e audio dell'opera oggetto di analisi, nonché il libretto e le partiture (libreria online Petrucci), che possono costituire un importantissimo materiale per gli approfondimenti, le riflessioni e l'esecuzione strumentale e/o vocale di alcuni pezzi scelti. Naturalmente ciò comporta che l'alunno si metta in moto e recuperi tali materiali, facendo emergere proprio quello spirito d'iniziativa,

oggetto di osservazione e valutazione, citato all'inizio del percorso qui illustrato. L'alunno conclude l'esposizione, infatti, con l'esecuzione strumentale di un brano, col flauto dolce o con qualsiasi altro strumento musicale di tipo melodico, tratto dall'opera analizzata come argomento di indagine ed esposizione. Nel caso in cui l'alunno possieda particolari doti canore, può anche eseguire vocalmente il brano prescelto, dato che le ballate di Weill risultano molto semplici, lineari e accattivanti.

Bibliografia

- P. Gelli (a cura di), *Dizionario dell'Opera*, Baldini e Castoldi, Milano 2001.
- A. Manzoni, *I promessi sposi*, Edizione libera a scelta.
- A. Manzoni, *The Betrothed*, introduction by J. Keates, Everymans Library, London 2013.
- A. Manzoni, *Les Fiances*, Préface de Giovanni Macchia, Traduction de Y. Branca, Folio Classique, Paris 1995.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

CD e DVD

- P. Flora, *I promessi sposi - Opera moderna*, libretto e regia di Michele Guardì, CD, Rai Trade, 2012.
- E. Petrella, *I promessi sposi*, <http://www.operapassion.com/cd8366.html>
- A. Ponchielli, *I promessi sposi*, Direttore d'orchestra: Frontalini Silvano, Etichetta Bongiovanni, 2004.
- T. Russo, *I promessi sposi. Il Musical*, DVD-Video+CD-Audio+Spartiti originali, Bellini Editore, Roma 2003.



Educazione fisica

Manuela **Valentini**, Samantha **Cremonesi**

Gioco, sport e molto di più L'Esame di Stato per la terza classe

Agli studenti verranno sottoposti quattro temi, dovranno sceglierne uno da elaborare e svolgere a loro piacimento presentandolo in forma cartacea o video o PowerPoint o con foto, tenendo presente le esperienze fatte durante l'anno scolastico.

Per questo esame finale, che chiude il percorso della scuola Secondaria di I grado e segna il passaggio alla scuola Secondaria di II grado, si chiede un elaborato scritto che approfondisca un argomento principale che funge da filo conduttore con altre discipline, almeno quattro o cinque; non è obbligatorio collegare tutte le materie. Abbiamo dato la possibilità di scegliere un argomento a piacere, perché il tema delle Special Olympics è più specifico.

I quattro argomenti sono:

- le Special Olympics;
- il frisbee e il gioco dell'*ultimate*;
- le capacità condizionali e l'allenamento per uno sport specifico a scelta;
- argomento a piacere.

Le Special Olympics hanno una connessione con l'integrazione scolastica che inizia negli anni Settanta (il cammino dell'integrazione scolastica è segnato da due provvedimenti legislativi: la Legge 118/71, art. 24 e la Legge 517/77). In particolare quest'ultima rappresenta il punto di riferimento più importante per la legittimazione del diritto a frequentare le scuole comuni da parte dei disabili, riflettendo, con una attenta lettura storica, sulle discriminazioni razziali e di "specie" del periodo hitleriano.

Il frisbee e il gioco dell'*ultimate* possono essere collegati all'evoluzione dei giochi popolari, agli sport in ambiente naturale, al *fair play*, all'etica sportiva, in un'analisi attenta e puntuale del vivere lo sport a 360° nel rispetto di sé, degli altri, delle cose e dell'ambiente.

Le capacità condizionali e l'allenamento nel periodo storico fascista, in cui Mussolini fece costruire palestre e avviò lo sport fin dalla scuola primaria: il 3 aprile 1926 fu creata l'Opera nazionale Balilla; dall'ottobre del 1927 fu introdotto l'insegnamento di Educazione fisica fin dalla scuola media, sostituendo l'ENEF (Ente Nazionale Educazione Fisica); dal 1928 anche le scuole elementari furono coinvolte nel progetto. L'istituzione riprendeva l'antico concetto greco-romano della sana educazione fisica legata all'esercizio intellettuale, aggiungendovi il carattere militare, per inquadrare i giovani dagli 8 ai 18 anni. Nel 1920 nascono i Gruppi Universitari Fascisti (GUF), ma solo nel 1927 il fascismo si dedica alla loro organizzazione e all'educazione di questi giovani, compresi tra i 18 e i 25 anni. Secondo Mussolini "non basta avere il cervello calcolatore e la mente che ragiona: occorrono anche muscoli saldi e garretti di acciaio" (https://it.wikipedia.org/wiki/Sport_e_fascismo).

Argomento a piacere scelto tra le altre attività proposte a lezione collegate anche al vissuto sportivo degli alunni nel tempo libero.

La valutazione delle competenze alla fine del ciclo della scuola Secondaria di I grado sarà la verifica delle conoscenze e delle abilità acquisite e migliorate nel corso di tutti i tre anni. Un importante peso lo darà anche questo elaborato finale. Un percorso, quello valutativo, che tenga presente la crescita umana, di conoscenza, dell'intera personalità dell'allievo, considerata nelle sue aree: cognitiva, sociale, affettiva, relazionale, motoria.

Manuela Valentini

Ricercatrice universitaria,
Facoltà di Scienze motorie, Università di Urbino.



Samantha Cremonesi

Insegnante di Scienze motorie e sportive,
scuola Secondaria di I e II grado.



Gli astronomi babilonesi e la nascita della scienza

Eva **Filoramo**

Poco più di un anno fa, durante uno scavo archeologico fu rinvenuta una tavoletta di argilla di epoca babilonese che, come commentò lo storico Mathieu Ossendrijver della Humboldt Universität in un articolo uscito sulla rivista *Science*, ci rivelò una notizia inaspettata: gli astronomi di Ur e Babilonia sapevano che la distanza percorsa da un oggetto in movimento (il pianeta Giove, in questo caso) è uguale all'area sottesa dalla retta che, in un grafico, esprime la dipendenza della velocità dal tempo. Si tratta di una scoperta sorprendente, dal momento che anticipa di quasi 1500 anni una tecnica matematica che, finora, si pensava fosse stata usata per la prima volta – in Europa – soltanto nel XIV secolo.

Tale scoperta è però sufficiente per dimostrare che i babilonesi “inventarono” la geometria oppure che, come ebbero occasione di scrivere alcuni giornalisti all'epoca del ritrovamento, costruirono addirittura le fondamenta dell'analisi matematica?



Stele babilonese raffigurante una stella, la luna e il sole



Il cielo notturno sullo sfondo di montagne e alberi



Cippo babilonese, 1125-1104 a.C., Sippar Iraq meridionale, particolare. Londra, British Museum

Indubbiamente, la matematica babilonese era molto avanzata; tanto avanzata, a dirla tutta, che i greci si basarono pesantemente su di essa per effettuare gran parte dei progressi compiuti in aritmetica e geometria. Nel caso dell'astronomia, però, la situazione era abbastanza diversa.

Lo scopo di studiosi greci come Eratostene, Ipparco, Aristotele o Tolomeo era dichiaratamente la comprensione dei meccanismi alla base dei risultati delle loro osservazioni del cielo; non per altro, com'è noto, proprio i risultati ottenuti in tal senso da Aristotele e poi da Tolomeo influenzarono profondamente l'astronomia occidentale per numerosi secoli a venire.

Anche gli astronomi babilonesi, dal canto loro, erano attenti osservatori del cielo, tanto da aver scoperto cinque degli otto pianeti del Sistema Solare (Mercurio, Venere, Marte, Giove e Saturno). I loro studi, tuttavia, non erano legati alla comprensione del cosmo, ma avevano come scopo l'astrologia. Gli astronomi erano in molti casi anche indovini, con il compito fondamentale di individuare i messaggi che, tramite i moti degli astri, sarebbero stati inviati dagli dèi, e di interpretarli correttamente così da poter consigliare e orientare il re.

Questa situazione rimase pressoché invariata per moltissimo tempo, finché, nel settimo secolo avanti Cristo, qualcosa cambiò. Ebbe luogo infatti una transizione fondamentale: il passaggio da una situazione puramente osservativa a quella che si potrebbe definire piuttosto un'astronomia predittiva. Un conto, infatti, è limitarsi a scrutare il cielo e prendere nota delle posizioni degli astri; ben diverso, una volta riconosciuta l'esistenza di una certa ripetitività nel movimento delle stelle, è avere l'idea che tali regolarità potrebbero essere in qualche modo formalizzabili e, di conseguenza, diventare prevedibili.

Le regolarità nei moti celesti, inizialmente, erano considerate quasi un capriccio dei messaggeri divini e non veniva dato loro molto peso. A partire dal VII secolo a.C., invece, gli studiosi babilonesi cominciarono a capire che esse potevano essere sfruttate per prevedere l'aspetto del cielo nel futuro. Sembra però probabile che questo passaggio a un'astronomia predittiva non sia nato da un desiderio di comprendere meglio il cosmo o spiegare quanto era osservato in termini di schemi o modelli, quanto da pressanti richieste di previsioni migliori da parte del re.

Gli astronomi si misero in competizione fra loro nello sviluppo di metodi predittivi, cosa che stimolò un uso sempre maggiore della matematica; in quest'ottica, probabilmente, vanno visti i metodi relativi al tracciamento di Giove scoperti nella tavoletta di cui si faceva menzione all'inizio.

Ne risultò qualcosa che, per molti versi, sembra proprio scienza, dal momento che le previsioni astronomiche, a differenza di quanto succedeva in precedenza, potevano essere falsificate dall'osservazione. Un astronomo-indovino che si sbaglia sull'influenza di un'eclissi totale di Sole sulla salute del re, per esempio, può giustificare il proprio errore con un'erronea interpretazione (da parte dell'indovino) dei segnali inviati dai messaggeri celesti; un errore nella previsione dell'eclissi, per contro, è un dato oggettivo che, in quanto tale, indica un problema nel metodo utilizzato per la previsione (da parte dell'astronomo).

Non è però detto che tutto ciò, automaticamente, implichi che l'astronomia babilonese sviluppatasi a partire dal VII secolo a.C. fosse una vera e propria scienza. La tentazione di attribuirle tale qualità è sicuramente forte, ed errori del genere sono stati compiuti nel corso della storia anche in casi diversi, come nel caso dell'alchimia. Eppure non bisogna dimenticare che la grande differenza che continua a esistere tra i babilonesi e, per esempio, i loro "successori" greci, non stava tanto, o comunque non soltanto, nei metodi, quanto nelle motivazioni.

L'astronomia babilonese non progredì, dal punto di vista matematico, perché qualcuno era alla ricerca di verità sull'Universo, ma in seguito a preoccupazioni di ordine pratico, se non addirittura politico o diplomatico. Ciò non toglie, tuttavia, che sia stato compiuto dagli astronomi-indovini babilonesi un grande passo avanti concettuale: comprendere che non tutti gli eventi naturali erano causati dai "capricci" degli dei, ma che esistono in natura delle regolarità che indicano la presenza di un ordine accessibile alle nostre menti, le quali possono interpretarlo e utilizzarlo per effettuare delle previsioni. E uno schema mentale del genere è necessario, anzi indispensabile, per gettare i semi di una scienza così come la intendiamo noi oggi.

Guerrieri digitali contro il cyberbullismo con Zanshin Tech

Maria Grazia **Ottaviani***

Gli adulti

In questi ultimi anni, ho partecipato a numerosi convegni sulla problematica del cyberbullismo, con il ruolo di formatore, di educatore e anche di genitore. Le indicazioni operative su come affrontare e risolvere questo fenomeno di disagio sociale sempre più diffuso non erano quasi mai rivolte agli adolescenti.

Psicologi, avvocati e agenti della polizia di Stato si avvicinano al cyberbullismo da diverse prospettive e forniscono agli educatori e alle famiglie suggerimenti utili per riconoscere il fenomeno nei suoi diversi aspetti e attivare interventi risolutivi, evidenziando, inoltre, un possibile profilo per il cyberbullo e per la vittima. Ne risulta che gli interventi operativi da mettere in atto, dunque, sono prevalentemente rivolti agli adulti (Dirigenti scolastici, docenti e genitori).

... E gli adolescenti?

Recentemente apparso su www.repubblica.it, questo articolo mi ha incuriosito molto.

I ragazzi oggi diventano Guerrieri digitali.

Si chiama **Zanshin Tech**, la prima arte marziale digitale per difendersi dai cyberbulli. Nata in Italia due anni fa, oggi insegna ai ragazzi e alle ragazze a difendersi dagli attacchi online che un adolescente italiano su due dichiara di aver ricevuto almeno una volta al giorno nel 2016. [...] Nata a Genova nel 2014 da un'idea dell'Associazione Nazionale Zanshin Tech, la prima arte marziale digitale sta arrivando in molte altre città italiane [...] e insegna come difendersi dal cyberbullismo attraverso conoscenze tecnologiche tratte dal mondo della sicurezza informatica; adatto a tutti, dagli 11 anni in su, lo Zanshin Tech insegna a stare sicuri in rete e a difendersi dai cyberbulli imparando a riconoscere i meccanismi interni del cyberbullismo. A farsi promotrice della sua diffusione è stata ComPVter, associazione di promozione sociale con sede a Pavia che organizza attività didattiche per avvicinare i ragazzi al mondo dell'informatica e della programmazione¹.



Numerose sono le iniziative promosse anche dal MIUR per sensibilizzare e contrastare il fenomeno del cyberbullismo



* Docente ITES "L. Einaudi", Verona – Docente Tecnologie didattiche per la formazione, Università di Verona

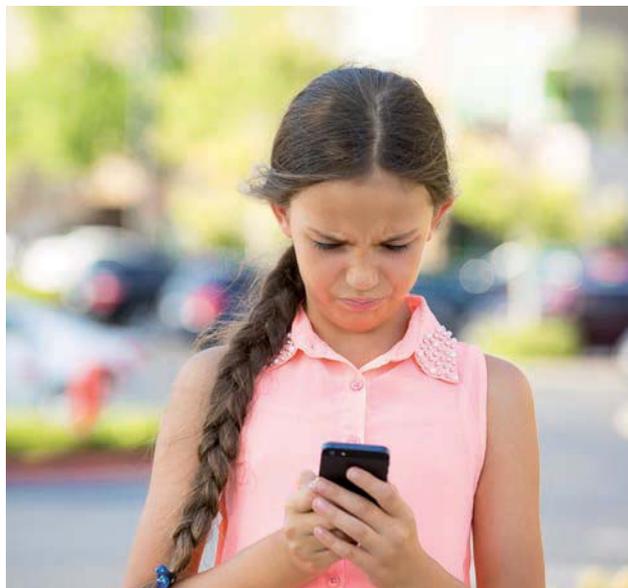
1 http://d.repubblica.it/attualita/2017/02/08/news/come_fare_cyberbullismo_legge_consigli-3387918/



Home page del sito ufficiale, <http://zanshintech.it/>

Lo Zanshin Tech: che cosa è

Lo Zanshin Tech è la prima arte marziale digitale mai creata: fonde gli insegnamenti tradizionali delle arti marziali orientali (non violenza, rispetto dell'altro, serena concentrazione, disciplina) con conoscenze tecnologiche tratte dal mondo della *cyber security*. Adatto a tutti (dagli 11 anni in su) insegna a navigare con sicurezza in rete e a difendersi da fenomeni come cyberbullismo, adescamento e altre aggressioni digitali.



Zanshin è una parola giapponese che indica lo stato di vigilanza controllata e serena che il maestro di arti marziali deve avere prima durante e dopo un'aggressione: è uno stato in cui si è coscienti di tutto ciò che ci circonda (pericoli e aggressori inclusi) senza per questo cedere alla paura, all'ira o ad altri sentimenti. Lo Zanshin Tech è quindi un percorso lungo, svolto in genere un'ora e mezza a settimana in un luogo dotato delle attrezzature necessarie per questa pratica (computer, tavoli, sedie).

Attraverso l'analisi di casi reali e la loro dissezione nelle singole tecniche di attacco utilizzate dall'aggressore, gli allievi imparano a riconoscere i meccanismi interni del cyberbullismo, dell'adescamento e di molte altre aggressioni digitali come le truffe online o il cyberstalking, sempre rispettando le "Regole del Dojo", la prima delle quali è **Non usare ciò che si impara per fare del male.**

Il concetto di cyberbullismo include tecniche specifiche, sempre uguali, che vengono usate per aggredire una persona. Studiando assieme queste tecniche e le loro "contromosse" è possibile fermare un'aggressione sul nascere e impedire che diventi un problema.

La pratica dello Zanshin Tech prevede, inoltre, molti approfondimenti sulle tecnologie sia hardware (computer, cellulari, tablet ecc.) sia software (programmi da utilizzare per tutelarsi, funzionamento dei singoli social network ecc.) in modo da saper usare le tecnologie prima e meglio di chi può farci del male.



Nei livelli successivi al primo, lo Zanshin Tech diventa *Peer Education*: gli allievi imparano a insegnare ai più giovani e a collaborare coi maestri più grandi, responsabilizzandosi e imparando da un lato a prendersi cura dei più piccoli, dall'altro a insegnare ai grandi le tecnologie che potrebbero non conoscere.

Come funziona

Le lezioni di Zanshin Tech si tengono con cadenza settimanale e le classi sono composte da non più di 15 persone, generalmente divise per fascia d'età.

Chi pratica Zanshin Tech viene definito Guerriero Digitale e il suo livello è espresso da un bracciale colorato. I livelli sono:



I braccialetti del Guerriero Digitale

- Bianco (2° Kyu)
- Bianco Arancione (1° Kyu)
- Arancione (1° Dan)
- Bianco Verde (2° Dan)
- Blu (3° Dan)
- Bianco Blu (4° Dan)
- Verde (5° Dan)
- Bianco Marrone (6° Dan)
- Marrone (7° Dan)
- Nero (8° Dan)

La particolare sequenza dei colori riprende quella dei fili all'interno del cavo di rete, con l'aggiunta del bianco come colore iniziale e del nero come colore finale.

La proposta altamente formativa di Zanshin Tech ci suggerisce, a mio avviso, di ripensare al fenomeno del cyberbullismo e alle modalità di approccio per la sua soluzione.

Invito educatori e genitori a visitare il sito ufficiale: <http://zanshintech.it/>

Cari colleghi ed educatori, osserviamo con attenzione se nel PTOF dei nostri istituti è stato progettato un percorso di *Media Education* e se gli studenti ne siano effettivamente gli attori principali.

DALLA NORMATIVA E DAI DOCUMENTI MINISTERIALI:
I FONDAMENTI PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

L'approccio pedagogico con gli alunni con ADHD

le *Linee guida SINPIA ADHD:*

*intervento terapeutico cognitivo-comportamentale*¹

Marina **Bottacini**

In questo intervento conclusivo del nostro percorso, a differenza di quanto si è proposto nei precedenti, non si analizzerà un testo normativo vigente in relazione all'inclusione.

Invece, per chiarire e approfondire quanto esposto nel precedente contributo sulla normativa recente in tema di ADHD, si intende qui approfondire il discorso relativo agli aspetti pedagogici e didattici, con una breve riflessione sulle *Linee guida SINPIA ADHD: intervento terapeutico cognitivo-comportamentale*, citate nella C.M. n. 4089 del 15/06/2010 (solo recentemente, come sappiamo, si è riservata una particolare attenzione a livello normativo).

La struttura del documento

Il documento *Linee guida SINPIA ADHD: intervento terapeutico cognitivo-comportamentale* (da qui in poi *Linee guida*) è costituito da cinque capitoli e dalla bibliografia.

Nel primo capitolo sono delineate le caratteristiche principali dell'ADHD (trattate in singoli paragrafi titolati: attenzione, impulsività, iperattività); nel secondo i disturbi associati; nel terzo l'approccio multimodale alla problematica; nel quarto capitolo sono trattati gli interventi terapeutici cognitivo-comportamentali (i paragrafi sono così suddivisi: interventi diretti con i bambini; educazione genitoriale; *parent training*; aspetti educativi e coinvolgimento degli insegnanti). Nel quinto capitolo viene presentato un riassunto di quanto esposto in precedenza.

Le caratteristiche principali dell'ADHD

La prima caratteristica analizzata è l'**attenzione**.

Un gruppo di autori tra cui Robertson, Shallice e Posner ritengono che i meccanismi dell'attenzione siano almeno due, uno di tipo automatico e l'altro di tipo controllato. Essi servono per mantenere la vigilanza, per filtrare le informazioni o per rivolgere l'attenzione nell'ambiente. Si evidenzia come le maggiori difficoltà per i bambini con ADHD siano quelle di applicare dei processi altamente controllati per compiti prolungati o di svolgere esercizi che richiedano utilizzo di flessibilità e di strategie diversificate.

Non è sempre possibile individuare quale aspetto dell'attenzione sia effettivamente deficitario in questi



¹ G.A. Chiarenza, E. Bianchi, G.M. Marzocchi, *Linee guida SINPIA ADHD: intervento terapeutico cognitivo-comportamentale* (citato nella C.M. n. 4089 del 15/06/2010).

bambini in quanto i risultati dei test somministrati possono dipendere molto dal contesto, dalle variazioni ambientali e dal rinforzo dato alle risposte ottenute.

La seconda caratteristica è l'**impulsività**.

Secondo Barkeley il comportamento poco controllato "può essere spiegato da deficit che riguardano l'inibizione comportamentale".

Gli alunni con ADHD secondo questa teoria "... hanno difficoltà a inibire una risposta predominante... nel fermarsi in corrispondenza di risposte che possiedono uno spazio temporale e nel controllare le interferenze". In questo caso si fa una distinzione tra il processo e il comportamento messo in atto.

Altri studiosi invece vedono maggiormente implicati nell'ADHD gli aspetti comportamentali "sostenendo che i bambini iperattivi preferiscono la ricompensa immediata e sono motivati dalla necessità di mantenere un livello minimo di attesa, ... determinando un atteggiamento di avversione nei confronti di periodi di attesa prima di agire"².

L'**iperattività**, altra caratteristica che manifestano i bambini e i ragazzi affetti da sindrome di ADHD, è "un eccesso di movimenti anche secondari, irrilevanti rispetto al compito e non determinati da una predisposizione del soggetto alla motricità (Taylor 1994)"³. **Si evidenzia come l'eccesso di movimenti non sia una funzione secondaria della distraibilità**, visto che essi si osservano anche durante la notte quando il soggetto non mette in atto alcuna funzione attentiva.

I disturbi associati all'iperattività

Una varietà di difficoltà infantili possono essere associate all'iperattività. Le difficoltà più comuni associate alla sindrome sono: l'oppositività e il controllo della condotta (DOP - Disturbo Oppositivo Provocatorio e Disturbo della condotta) che in genere persistono fino all'adolescenza.

Spesso i ragazzi con ADHD non si conformano alle richieste perché non ricordano le istruzioni complete e/o perché riescono a inibire le risposte (atti volitivi di non compliance) con difficoltà.

Le difficoltà scolastiche possono essere presenti nell'alunno che presenta ADHD, anche se non si sa bene ancora quale sia la loro relazione con il disturbo.

Spesso nell'alunno sono presenti problemi di relazione (fare nuove amicizie e mantenerle) soprattutto quando sono presenti difficoltà specifiche di apprendimento o comportamenti oppositivi e/o provocatori.

Dominanza, aggressività, instabilità e impulsività sono altre caratteristiche che possono influire sulle capacità di elaborare le informazioni e di percepire in modo chiaro le interazioni sociali.



L'approccio multimodale

In questo paragrafo sono sintetizzati i principali approcci individuati per affrontare il problema (terapia farmacologica, terapia comportamentale, terapia psicologica, terapia combinata comportamentale/psicologica, trattamento di routine) con le risultanze di ricerche sperimentali su bambini di età compresa tra i 7 e 9 anni (ricordiamo svolte più di un decennio fa, negli anni 1995/96).

Sintetizzando, le risultanze sono le seguenti:

- Ogni intervento per i bambini con ADHD deve essere preceduto da una valutazione clinica con visite di controllo mensile e personalizzato;
 - "... la terapia farmacologica, quando accurata e rigorosa, è una risorsa efficace per aiutare questi bambini".
 - Migliori risultati si sono ottenuti dalla combinazione tra trattamento farmacologico e psicologico combinati.
- Sono stati rilevati buoni risultati dai *training* applicati per sviluppare abilità sociali applicati individualmente o in gruppo a seconda della gravità del disturbo del ragazzo. Uno dei programmi più diffusi prevedeva lo sviluppo di abilità di conversazione, risoluzione di problemi, risoluzione di conflitti e controllo della collera. Il documento conclude con il riferimento a un approccio "nuovo" (che in questi anni si è rivelato efficace in molte situazioni): il *parent training* (Cousin, Weiss 1993).

Gli interventi terapeutici cognitivo-comportamentali

Gli interventi comportamentali sugli alunni con ADHD hanno ottenuto risultati soddisfacenti, ma la diversità degli approcci e delle caratteristiche rende difficile la generalizzazione dell'affermazione in sé.

² Ibi, p. 2.

³ Ibi, p. 3.

L'ADHD è stato trattato anche con interventi di tipo ambientale (Horn) che prevedono l'insegnamento di abilità di self-control e di risoluzione dei problemi. Le aree di interesse per questo trattamento riguardano: impulsività, autocontrollo, stima di sé e relazioni tra pari.

Le raccomandazioni

Il documento conclude con delle raccomandazioni, riportate di seguito, che rimandano per un approfondimento alla lettura integrale dei punti affrontati in precedenza⁴.

Riassunto

Le linee guida base per il trattamento dei bambini con ADHD si riferiscono indifferentemente ai genitori e agli insegnanti.

Le regole base sono 5:

- (1) Al bambino devono essere riferite regole chiare, concise e numerose. In classe, può essere applicato, sul banco del bambino, un foglio con alcune regole di base (alza la mano per fare una domanda, stai seduto durante le lezioni ecc.). A casa, possono essere esposte sul frigorifero (stai seduto quando mangi). Quando possibile, è di aiuto esprimere le regole in modo positivo, enfatizzando l'attesa in termini di comportamento ("Tu dovresti rimanere seduto durante la lezione"), piuttosto che focalizzarsi su cosa non è permesso ("Non dovresti alzarti dalla sedia durante la lezione").
- (2) Le istruzioni dovrebbero rimanere concise. I compiti più lunghi dovrebbero essere suddivisi in step più piccoli. Questo permette maggiori opportunità per un feedback immediato (elogiare dopo ogni successo). Quando le nuove abilità vengono acquisite, gli step verranno eseguiti consecutivamente dando luogo al compito originario.
- (3) Le conseguenze del comportamento, sia positive che negative, devono aver luogo il prima possibile a comportamento avvenuto (preferibile immediatamente) e con maggior frequenza rispetto a quella che potrebbe essere utilizzata per un bambino non ipercinetico.
- (4) Le strategie positive dovrebbero avvenire sempre prima di utilizzare tecniche di punizione.
- (5) Per aiutare i bambini ad ascoltare un adulto e a imparare ad apprezzare le relazioni tra il loro comportamento e le risposte di coloro che li circondano, le conseguenze verbali, sia positive (lode) che negative (rimprovero), dovrebbero iniziare con il nome del bambino e includere i riferimenti al comportamento in questione. Per esempio, un complimento vago, come "Ben fatto, Luca, grazie" è con maggior probabilità più efficace quando viene modificato in "Luca, ben fatto. Mi piace veramente quando metti a posto i giochi". Lo stesso vale per i rimproveri. In conclusione va sempre preferito un approccio personalizzato in cui vi sia un'alta collaborazione tra tutte le figure coinvolte, compreso il bambino⁵.

L'applicazione e l'utilizzo di queste ultime indicazioni pedagogiche riassuntive risulta utile nella pratica quotidiana, per un primo approccio didattico educativo, con gli opportuni adattamenti che comprendano azioni specifiche per lo sviluppo/il potenziamento di abilità personali e sociali e di strategie per l'apprendimento, anche alla scuola Secondaria.

Saranno utili training e approcci didattici che aiutino il ragazzo/la ragazza a lavorare su di sé e sulle proprie

emozioni, a inibire le distrazioni e a concentrarsi. Per esempio un feedback più discreto all'alunno da parte del docente, che serva come autocontrollo di quanto messo in atto durante le lezioni, può essere utile per monitorare il comportamento; la conoscenza di tecniche per il controllo dell'attenzione, della disorganizzazione e dei tempi di esecuzione per l'apprendimento sono strumenti essenziali di utilità per preadolescenti con ADHD.

D'altro canto bisognerà fare in modo che l'alunno acquisisca e utilizzi strategie per uno studio efficace sia per quanto riguarda l'utilizzo dei tempi (monitoraggio) sia per quanto riguarda quello degli strumenti (mappe, schemi, immagini associate a concetti, mnemotecniche, liste per la successione delle azioni da svolgere per portare a termine un compito...) per affrontare alcuni dei problemi che si possono presentare nel lavoro in classe, ma anche nello svolgimento di compiti assegnati per casa e più in generale nella vita quotidiana. Infine, si insisterà ancora per lavorare sugli aspetti sociali, in particolare sull'approccio nelle relazioni tra pari, tra alunno e adulti, e sull'accettazione delle regole del contesto e di vita comune.

Importante, come in ogni altra situazione educativa, ma in questo caso a mio parere essenziale, mantenere un rapporto stretto di collaborazione tra scuola e famiglia, creando "un'alleanza educativa" intervenendo, quando possibile, di comune accordo.

Non è facile lavorare nelle classi che presentano attualmente molte situazioni che esprimono particolari bisogni e richiedono altrettante particolari attenzioni, come abbiamo visto nel corso di questi appuntamenti mensili. Il lavoro dei docenti, in tal senso, diventa sempre più complesso.

La personalizzazione e l'individuazione dell'insegnamento richiedono preparazione, tempo e impegno.

Un clima di classe inclusivo (dettato in prima persona dagli atteggiamenti degli insegnanti) che accolga e valorizzi le diversità e coinvolga tutti i ragazzi nelle attività attraverso il loro personale contributo al lavoro della classe contribuisce sicuramente all'apprendimento e allo sviluppo delle relazioni positive tra pari. Alla fine di questo percorso mi auguro di aver fornito alcuni riferimenti utili per supportare i docenti coinvolti in un compito che richiede un aggiornamento continuo, sia sul piano normativo e legislativo sia sulle prassi relative alla didattica e alle modalità per gestire gli aspetti relazionali e l'acquisizione di metodologie, di conoscenze e di competenze richieste ai docenti del terzo millennio.

⁴ *Ibi*, pp. 7-17.

⁵ *Ibi*, pp. 16-17.



Flipped Lesson – a modo mio –, ovvero “Proficuo scambio di ruoli”

Erika **Lucadamo**

Bip biiiiip.
Oh, no. Ancora lui.
Per scrupolo butto l'occhio sul cellulare: è davvero lui.
Ho da fare adesso: non ti risponderò mai e poi mai, per nessuna ragione al mondo.
Trascorrono tre minuti e quarantasette secondi, nei quali continuo a correggere le verifiche alternative della classe X, che – inspiegabilmente – mi stanno stupendo positivamente.

Bip biiiiiiiiip.
Ussignur. Ancora?!?
Tento stoicamente di resistere all'assedio, alzo a mo' di barricata il colletto della polo, ma, dopo due minuti e trentatré secondi...

Bip biiiiiiiiiiiiip.
D'accordo, mi arrendo.
Prendo in mano il cellulare e apro la posta elettronica: “Prof, non abbiamo ancora ricevuto il materiale semplificato che ci aveva promesso. Domani dobbiamo trovarci per finire la presentazione e ci serve”.

Gli altri due sono Fwd dello stesso messaggio.
Maledetta me e la mia mania di prendere impegni e far promesse a destra e a manca.
Sì, perché un qualunque qualunque potrebbe farmi questa osservazione: hai dato da preparare alcune lezioni agli studenti, ti sei tolta un bel po' di lavoro da fare...
Magari.

In questo tentativo di didattica alternativa, il tempo impiegato per selezionare materiale non troppo complesso, riadattarlo alle (ridotte) capacità cognitive degli sbarbatelli e/o alla loro proverbiale indolenza, aggiungere spiegazioni che permettano di comprendere meglio, rispondere ai dubbi degli studenti, controllare l'avanzamento dei lavori, è decisamente maggiore di quello che impiegherei a mettere a punto io la lezione. Ma soprattutto, si è rivelata complicata la gestione delle ansie e delle nevrosi del Perfettino che, da quando conosce il mio indirizzo mail, mi sta tempestando di messaggi, a ogni ora del giorno e della notte, pretendendo risposte in tempo reale. Credo che la Polizia Postale la definirebbe cyber-persecuzione.

Inspiro... espiro... inspiro... espiro...
E rispondo, quindi, non come vorrei, bensì con somma buona educazione, come sanno fare le personcine per bene, specialmente se si tratta di individui che hanno deciso che la loro missione sia quella di educare (anche se ogni tanto me lo chiedo, cosa ci sarà poi da tirare fuori da questi sbarbatelli...)
Meno male che fra tre giorni ci sarà la prima delle *flipped lessons* – a modo mio –: non ne posso più di gestire in remoto tutte queste faccende.
Finalmente arriva il giorno della verità: oggi la lezione sarà tenuta dall'Iperattiva, dal Perfettino e da Solouna-nuca. L'argomento sarà la storia della Topografia e gli strumenti topografici dell'antichità. Sono decisamente in ansia: e se tutto questo faticare si rivelasse un deludente buco nell'acqua? E se questo cambio di prospettiva (che è costato tanto sforzo mentale e fisico, e un cambiamento di prospettiva anche da parte mia, per



nulla facile) non servisse a niente? Anzi, e se facesse addirittura precipitare la situazione in modo irrimediabile, sentendosi gli sbarbatelli in diritto di usurpare definitivamente il potere?

Fulminee, mi passano davanti agli occhi scene cruente della Rivoluzione Francese: il popolino che mi cattura, il popolino che mi lega, il popolino che mi trascina urlante, la mia testa che sballonzola priva di vita e gocciolante di sangue da una ghigliottina.

Calma.

Inspiro... espiro... inspiro... espiro...

Entro in classe apparentemente padrona di me. Note – piacevolmente esterrefatta – che i miei temporanei sostituti stanno già armeggiando con computer e LIM. Occorre qualche minuto, poi si dichiarano pronti.

“Prego, allora”, li esorto con un sorriso.

E al resto della classe: “I vostri compagni sono pronti per cominciare la lezione: se volete essere così gentili da accomodarvi”.

Ci provo, cerco di non far trasparire l’acidità, ma è più forte di me.

Gli sbarbatelli, pur con i loro tempi, prendono posto al banco.

“Fuori i quaderni, – dico – voglio vedervi prendere appunti. Come se facessi lezione io”.

Forse questa me la potevo risparmiare.

“Cominciate pure”, dico guardando il Perfettino: è lui il team leader, lo so.

Solounanuca, dalla regia, fa scorrere le slide della presentazione. Sarà questo il suo ruolo strategico e strategicamente inattivo, penso.

E invece.

Spiega prima il Perfettino, poi l’Iperattiva, e infine... viene il turno di Solounanuca.

Attorno, un silenzio irreale.

L’intera classe osserva attonita Solounanuca alzarsi dalla postazione computer e avvicinarsi alla LIM. Passo molleggiato e ciuffo al vento. Finalmente risolvo anche l’enigma che mi ha tormentato per mesi: ce li ha, gli occhiali.

Inizialmente le parole faticano a essere articolate, sono rigide (la laringe e le corde vocali fanno quel che possono, dopo anni e anni di abbandono scolastico e scarsa manutenzione), poi si fanno via via più fluide. Chiaramente, i compagni hanno lasciato a Solounanuca la parte concettualmente più semplice, ma lui la espone con chiarezza e senza inceppi. Io ho capito quello che ha spiegato, volto il capo verso il resto della classe per accertarmi che anche per loro sia lo stesso. Le espressioni incredule e le bocche a mezz’asta mi fanno capire che... sì, anche loro hanno capito. Quello che non capiscono è se sia stato davvero lui a parlare:

che non sia per caso una controfigura? un ologramma? un avatar?

Al termine della lezione-presentazione il gruppetto di pionieri ha anche preparato un quiz per la classe: venti domande a risposta multipla sensate, ponderate, e con risposte sensate e ponderate anch’esse. Sottopongono il quiz alla classe, che lo svolge con interesse, anzi, mi pare di poter affermare che lo svolge con un pallidissimo barlume di entusiasmo. Ma non vorrei esagerare. Addirittura, alla fine della somministrazione del test, dopo aver controllato e spiegato le risposte corrette, l’Iperattiva si volta verso di me e dice: “Ho capito, prof, la fatica che fa ogni volta a preparare un compito in classe”.

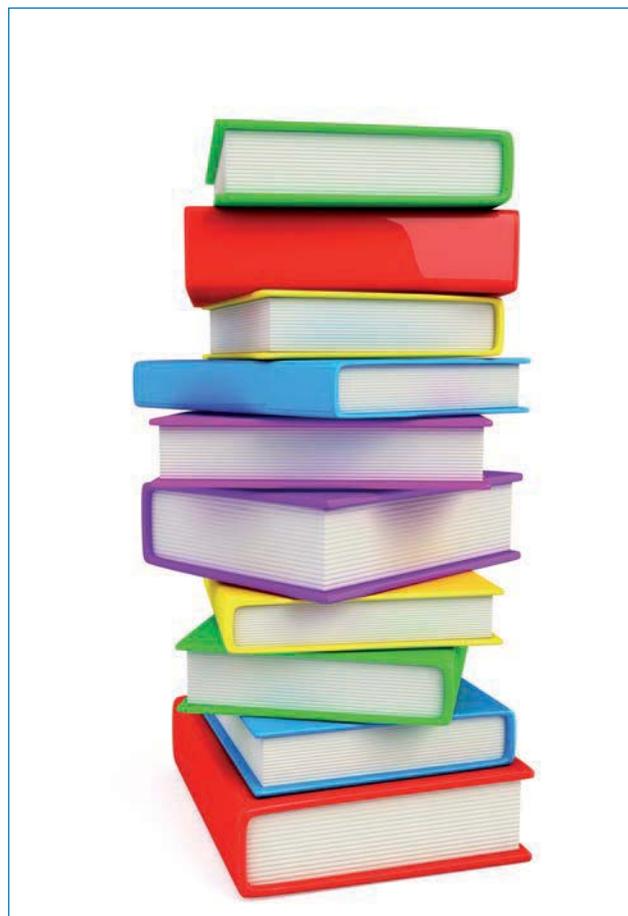
Quasi quasi mi scappa la lacrimuccia.

Driiiiiiiiiin.

Per fortuna suona la campana, e mi evita un molto poco dignitoso momento di commozione.

“Bene. Bravi, ragazzi. Avete fatto un ottimo lavoro. Anche il quiz era ben pensato e ben strutturato”, dico rivolta al Perfettino, all’Iperattiva e a Solounanuca.

Non avrei mai pensato di pronunciare queste parole nella classe Y, eppure...



Regionalismo autonomo e ordinamento scolastico in Alto Adige/Südtirol

Prima parte

Mario **Falanga**

Regionalismo autonomo

La Costituzione attribuisce alle Regioni Trentino-Alto Adige/Südtirol, Sicilia, Sardegna, Valle d'Aosta e Friuli Venezia Giulia il potere di disporre «di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo i rispettivi statuti speciali adottati con legge costituzionale» (art. 116, comma 1).

Nell'ambito della specialità propria dalle Regioni c.d. autonome esiste lo *status* differenziato di «Province autonome» di Trento e Bolzano, che insieme formano la Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol. Lo Statuto regionale ha attribuito a esse un'autonomia più ampia di quella riconosciuta alle altre Province della Repubblica; tale riconoscimento ha un esplicito fondamento costituzionale (art. 116, comma 2) nel senso che si

riconosce alle Province autonome di Trento e Bolzano il ruolo di *enti costitutivi* della Regione Trentino-Alto Adige.

Gli *Statuti speciali* delle Regioni autonome, approvati con leggi costituzionali del 26 febbraio 1948, n. 2, n. 3, n. 4 e n. 5, demandano alla diretta potestà legislativa e amministrativa della Regione l'istruzione elementare, con esclusione del Trentino Alto-Adige dove tale potestà è conferita alle Province di Trento e di Bolzano. Lo statuto del Friuli Venezia Giulia, adottato con legge costituzionale 31 gennaio 1963, n. 1, conferisce alla regione «facoltà di adeguare alle sue particolari esigenze le disposizioni delle leggi della Repubblica, emanando norme di integrazione e di attuazione nelle seguenti materie: scuole materne; istruzione elementare; media».

Istruzione nelle competenze statutarie delle Regioni autonome

REGIONE	ARTICOLI STATUTO	TIPO DI COMPETENZA	MATERIA
SICILIA	Legge costituzionale n. 2/1948, art. 14	Legislativa primaria esclusiva Legislativa primaria concorrente	Istruzione elementare Istruzione media
SARDEGNA	Legge costituzionale n. 3/1948, art. 5	Legislativa d'integrazione e d'attuazione	Istruzione di ogni ordine e grado
VALLE D'AOSTA	Legge costituzionale n. 4/1948, art. 2 e 3	Legislativa primaria concorrente Legislativa d'integrazione e d'attuazione	Istruzione tecnico-professionale Istruzione materna, elementare e media
TRENTINO ALTO ADIGE (Province autonome di Trento e Bolzano)	Legge costituzionale n. 5/1948, artt. 11-12	Legislativa primaria concorrente Legislativa primaria concorrente (attribuita alle due singole Province autonome)	Istruzione post-elementare e di avviamento al lavoro Ogni ordine e grado
FRIULI VENEZIA GIULIA	Legge costituzionale n. 1/1963, artt. 2 e 6	Legislativa primaria concorrente Legislativa d'integrazione e d'attuazione	Istruzione artigiana e professionale, assistenza scolastica Ogni ordine e grado

Attuazione dello Statuto regionale

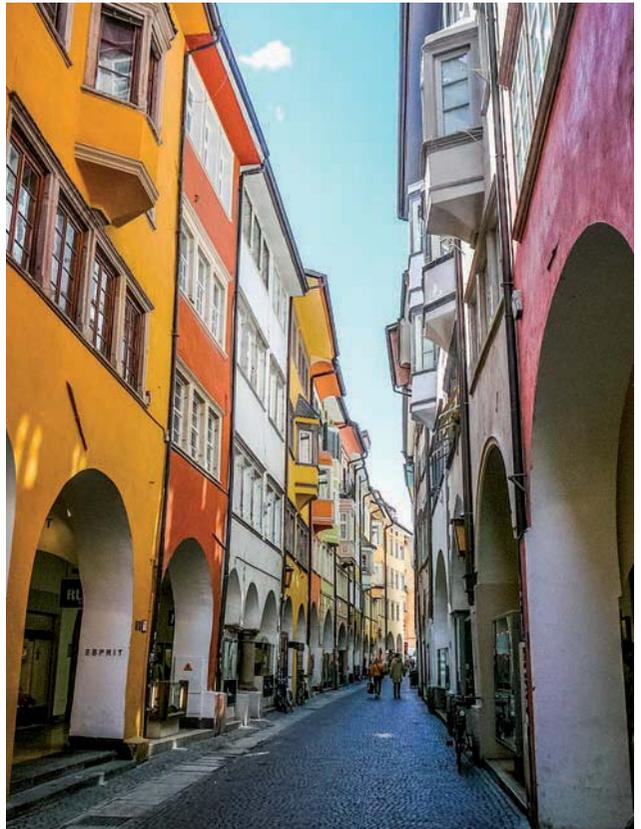
In materia di rapporti tra atti legislativi statali e leggi regionali e provinciali nella Regione Trentino Alto Adige/Südtirol è intervenuto il D.Lgs n. 266 del 1992 che, all'art. 2¹, dispone quanto segue: «Resta in ogni caso ferma l'immediata applicabilità nel territorio regionale delle leggi costituzionali, degli atti legislativi dello Stato nelle materie nelle quali alla Regione o alla Provincia autonoma è attribuita delega di funzioni statali ovvero potestà legislativa integrativa delle disposizioni statali, di cui agli articoli 6 e 10 dello Statuto speciale, nonché delle norme internazionali e comunitarie direttamente applicabili».

La Corte costituzionale ha precisato, in ordine al rapporto tra legislazione statale e legislazione provinciale, che l'art. 2 del D.Lgs n. 266/1992 «vieta al legislatore statale – salvo che negli ambiti in cui il comma 4 del medesimo art. 2 fa salva l'immediata applicabilità delle leggi statali (leggi costituzionali, e atti legislativi nelle materie in cui alla Provincia è attribuita delega di funzioni statali o potestà legislativa integrativa) – di attribuire alle norme da esso dettate nelle materie di competenza provinciale immediata e diretta applicabilità, prevalente su quella della legislazione provinciale preesistente, nel territorio delle Province autonome.

Le norme di attuazione garantiscono in tal modo alla Provincia uno spazio temporale per procedere all'adeguamento della propria legislazione ai vincoli che, in forza dello statuto, discendano dalle nuove leggi statali, ed escludono che in pendenza di tale adeguamento (a prescindere dalla situazione di sopravvenuta illegittimità costituzionale in cui, scaduto il termine, la legislazione provinciale non adeguata può trovarsi) l'applicabilità delle norme di fonte statale si sostituisca automaticamente a quella delle norme provinciali.

Questo sistema comporta che una legge statale, dettata in materia di competenza provinciale, in ambito diverso da quelli previsti dal comma 4 del predetto art. 2, la quale pretenda di far valere immediatamente e direttamente la propria efficacia anche nel territorio delle Province autonome, prevalendo sulla legislazione provinciale previgente, debba ritenersi illegittima, per violazione della norma di attuazione statutaria – non derogabile dalla legge ordinaria dello Stato (sentenze nn. 38 e 40 del 1992; n. 69 del 1995) è nella parte in cui viene a essa attribuita tale efficacia.

Resta tuttavia fermo che la legge statale sopravvenuta, nei limiti in cui contenga nuovi principi o nuove norme vincolanti, in forza dello statuto, nei confronti del legislatore provinciale, obbliga quest'ultimo a procedere al relativo adeguamento, entro il termine stabilito; e che il mancato adeguamento entro tale termine dà luogo alla sopravvenuta illegittimità costituzionale della le-



Vicolo nel centro di Bolzano

¹ Si riporta l'art. 2 del D.Lgs 16 marzo 1992, n. 266: *Norme di attuazione dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige, concernenti il rapporto tra atti legislativi statali e leggi regionali e provinciali, nonché la potestà statale di indirizzo e coordinamento*. «Art. 2 Rapporti tra legislazione statale e legislazione regionale. 1. Salvo quanto disposto nel comma 4, la legislazione regionale e provinciale deve essere adeguata ai principi e norme costituenti limiti indicati dagli articoli 4 e 5 dello statuto speciale e recati da atto legislativo dello Stato entro i sei mesi successivi alla pubblicazione dell'atto medesimo sulla Gazzetta Ufficiale o nel più ampio termine da esso stabilito. Restano nel frattempo applicabili le disposizioni legislative regionali e provinciali preesistenti. 2. Decorso il termine di cui al comma 1, le disposizioni legislative regionali e provinciali non adeguate in ottemperanza al comma medesimo possono essere impugnate davanti alla Corte costituzionale ai sensi dell'art. 97 dello statuto speciale per violazione di esso; si applicano altresì la legge costituzionale 9 febbraio 1948, n. 1, e l'art. 23 della Legge 11 marzo 1953, n. 87. 3. L'impugnazione di cui al comma 2 ai sensi del predetto art. 97 è proposta entro novanta giorni, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, dal Presidente del Consiglio ed è depositata nella cancelleria della Corte costituzionale entro venti giorni dalla notificazione al Presidente della Giunta regionale o provinciale. 4. Resta in ogni caso ferma l'immediata applicabilità nel territorio regionale delle leggi costituzionali, degli atti legislativi dello Stato nelle materie nelle quali alla Regione o alla Provincia autonoma è attribuita delega di funzioni statali ovvero potestà legislativa integrativa delle disposizioni statali, di cui agli articoli 6 e 10 dello statuto speciale, nonché delle norme internazionali e comunitarie direttamente applicabili».

gislazione provinciale non adeguata, suscettibile di essere fatta valere, oltre che – in ogni tempo – in via incidentale nei giudizi nei quali essa sia destinata a trovare applicazione, in via principale su ricorso del Governo nazionale, ai sensi dell'art. 97 dello statuto speciale e dell'art. 2, commi 2 e 3, del D.Lgs n. 266 del 1992» (sentenza n. 380 dell'11 dicembre 1997).

Norme in materia di istruzione a livello regionale

Ai sensi dell'art. 66 della Legge costituzionale 10 novembre 1971, n. 1, è stato approvato il testo dello Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige con D.P.R. 31 agosto 1972, n. 670². Lo Statuto è stato in seguito modificato con le leggi costituzionali 12 aprile 1989, n. 3; 23 settembre 1993, n. 2 e 31 gennaio 2001, n. 2 e dalla L. 30 novembre 1989, n. 386 per quanto riguarda le norme del Titolo VI – Finanza della Regione e delle Province. La L. costituzionale n. 3/2001 ha ora previsto che la Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol è formata dalle Province autonome di Trento e di Bolzano.

In ordine all'istruzione il D.P.R. n. 670/1972 reca queste disposizioni:

a. le Province di Trento e Bolzano hanno «la potestà di emanare norme legislative», in armonia con la Costituzione e i principi dell'ordinamento giuridico della Repubblica e con il rispetto degli obblighi internazionali, degli interessi nazionali e delle norme fondamentali delle riforme economico-sociali della Repubblica, nelle seguenti materie:

- scuola materna (art. 8, 26);
- assistenza scolastica per i settori di istruzione in cui le Province hanno competenza legislativa (art. 8, 27);
- edilizia scolastica (art. 8, 28);
- addestramento e formazione professionale (art. 8, 29);

b. le stesse Province in armonia con la Costituzione e i principi dell'ordinamento giuridico della Repubblica, con il rispetto degli obblighi internazionali, degli interessi nazionali e delle norme fondamentali delle riforme economico-sociali della Repubblica, e nei limiti dei principi stabiliti dalle leggi dello Stato, «emanano norme legislative nelle seguenti materie:

- istruzione elementare
- istruzione secondaria (media, classica, scientifica, magistrale, tecnica, professionale e artistica)» (art. 9, 2);

c. altre competenze in materia scolastica sono attribuibili alle Province con legge dello Stato che delega a Regioni, Province ed enti pubblici locali funzioni proprie della sua amministrazione (art. 16, comma 3).

Inoltre, con legge dello Stato, ai sensi dell'art. 17 del D.P.R. n. 670/1972, può essere attribuita alla Regione e alle Province, ai Comuni e agli Enti locali la potestà di emanare norme legislative per *servizi* relativi a materie estranee alle rispettive competenze previste dallo Statuto, cioè quelle individuate dagli articoli 4, 5, 8 e 9.

Istruzione e scuola nella Provincia di Bolzano

L'Accordo di Parigi siglato il 10 febbraio 1947 tra Italia e Austria a tutela del Südtirol, a seguito del trattato stipulato il 5 settembre 1946, dispone all'art. 1, lett. a) che ai «cittadini di lingua tedesca sarà specialmente concesso l'insegnamento primario e secondario nella loro lingua materna»; impegna il Governo italiano «a concludere un accordo per il reciproco riconoscimento della validità di alcuni titoli di studio e diplomi universitari» (art. 3, lett. b)³.

La materia dell'Accordo di Parigi è accolta e resa esecutiva dal ricordato D.P.R. n. 670/1972. La Provincia di Bolzano ha quindi competenza legislativa primaria in ordine a:

- scuola materna (art. 8, 26);
 - assistenza scolastica (art. 8, 27), per i settori dell'istruzione elementare e secondaria, competenza definita dal combinato disposto degli artt. 8, 27) e 9, 2) dello Statuto speciale e ulteriormente precisata, nel suo ambito, dal D.P.R. 1 novembre 1973 n. 687⁴, contenente norme di attuazione dello Statuto speciale per le materie dell'assistenza e dell'edilizia scolastica;
 - edilizia scolastica (art. 8, 28);
 - addestramento e formazione professionale (art. 8, 29).
- Lo stesso D.P.R. n. 670/1972 attribuisce alla Provincia competenza legislativa secondaria, sempre in ordine all'istruzione e alla scuola, nelle seguenti materie:
- istruzione elementare
 - istruzione secondaria (media, classica, scientifica, magistrale, tecnica, professionale e artistica).

² D.P.R. 31 agosto 1972, n. 670: *Approvazione del testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo statuto speciale per il Trentino-Alto Adige* (G.U. 20 novembre 1972, n. 301; B.U. 21 novembre 1978, n. 59, S.O.).

³ Per il testo dell'Accordo si rinvia a: Provincia autonoma di Bolzano, *Il nuovo Statuto di Autonomia*, Karo Druk Sas, Frangarto-Bolzano 2009, p. 11.

⁴ D.P.R. 1 novembre 1973, n. 687: *Norme di attuazione dello statuto speciale per la regione Trentino-Alto Adige concernente assistenza ed edilizia scolastica*. Sull'assistenza scolastica intervengono gli artt. 1-4. In particolare l'art. 1 dispone che le attribuzioni già dell'amministrazione dello Stato in materia di assistenza scolastica per gli alunni delle scuole e degli istituti di istruzione elementare e secondaria (media, classica, scientifica, magistrale, tecnica, professionale e artistica), statali o autorizzati, e per gli alunni delle scuole materne, sono esercitate nell'ambito dei rispettivi territori, dalle Province di Trento e di Bolzano. L'ambito dell'assistenza è riferito anche agli studenti dell'Università (cfr. D.P.R. n. 575/1988). La Corte costituzionale, con sentenza 14 luglio 1998, n. 797, ha precisato che il D.P.R. n. 687/1973 nel dettare le norme di attuazione dello Statuto speciale in tema di assistenza scolastica, ha disposto, per tale materia, il trasferimento a favore della Provincia di Bolzano delle attribuzioni amministrative statali «esercitate sia direttamente dagli organi centrali e periferici dello Stato sia per il tramite di enti e istituti pubblici a carattere nazionale o sovraprovinciale» (art. 1), nonché il trasferimento delle attribuzioni statali concernenti gli «altri enti, istituzioni e organizzazioni locali» operanti nella stessa materia. Tale riconoscimento di competenza, argomenta la Corte costituzionale, risulta rafforzato dalla stessa definizione della materia operata dall'art. 42 del D.P.R. 24 luglio 1977 n. 616, norma successivamente estesa, dall'art. 9 del D.P.R. n. 526/1987 anche alla Regione Trentino-Alto Adige e alle Province di Trento e Bolzano.

Ordinamento scolastico provinciale

L'art. 19 dello Statuto individua e definisce gli oggetti della competenza legislativa secondaria della Provincia di Bolzano in materia di istruzione; tale individuazione segue la logica dell'applicazione esecutiva ma in direzione ampliativa⁵, giacché oltre a esplicitare i contenuti dell'art. 9 dello Statuto detta disposizioni in materia di tutela delle minoranze linguistiche, come stabilito dall'Accordo De Gasperi-Gruber, e dei principi di cui all'art. 6 della Costituzione⁶ sulla tutela delle minoranze linguistiche⁷.

L'art. 19 delinea l'ordinamento scolastico della Provincia di Bolzano anche negli aspetti di specialità rispetto all'ordinamento scolastico italiano.

Il quadro riassuntivo è il seguente:

a) istituzione di tre tipi di scuole;

l'ordinamento prefigura tre tipi di scuole, rispettivamente in lingua italiana, in lingua tedesca e in lingua ladina;

- *scuola in lingua italiana*; nelle scuole materne, elementari e secondarie l'insegnamento è impartito nella lingua materna italiana degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari, con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna (comma 1);

- *scuola in lingua tedesca*; nelle scuole materne, elementari e secondarie l'insegnamento è impartito nella lingua materna tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari, con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna (comma 1); i presidenti e i membri delle commissioni per gli esami di Stato sono nominati dal Ministero d'intesa con la Provincia di Bolzano (comma 7);

- *scuola in lingua ladina*; la lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito, su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco (comma 2);

b) *iscrizione alle scuole*; avviene su semplice istanza del padre o di chi ne fa le veci. Contro il diniego di iscrizione è ammesso ricorso da parte del padre o di chi ne fa le veci all'autonoma sezione di Bolzano del Tribunale regionale di giustizia amministrativa (comma 3);

c) *amministrazione delle scuole*. Sono istituite una Sovrintendenza e due Intendenze.

- Il Ministero dell'istruzione, sentito il parere della Giunta provinciale di Bolzano, nomina un *sovrintendente scolastico* per l'amministrazione della scuola in lingua italiana e la vigilanza sulla scuola in lingua tedesca e su quella delle località ladine (comma 4); d'intesa con la Provincia di Bolzano, il Ministero della pubblica istruzione nomina i presidenti e i membri delle commissioni per gli esami di Stato nelle scuole in lingua tedesca (comma 7);
- per l'amministrazione delle scuole materne, elementari e secon-



Segnale della Val Gardena, vallata ladina dell'Alto Adige, sullo sfondo il Sassolungo

- darie in lingua tedesca, la Giunta provinciale di Bolzano, sentito il parere del Ministero dell'istruzione, nomina un *intendente scolastico*, su una terna formata dai rappresentanti del gruppo linguistico tedesco nel consiglio scolastico provinciale (comma 5);
- per l'amministrazione della scuola in lingua ladina il Ministero della pubblica istruzione nomina un *intendente scolastico*, su una terna formata dai rappresentanti del gruppo linguistico ladino nel consiglio scolastico provinciale (comma 6);

d) *equipollenza dei diplomi finali*; sulla materia deve essere sentito il parere del Consiglio superiore della pubblica istruzione sui programmi di insegnamento e di esame per le scuole della provincia di Bolzano (comma 8);

f) *personale amministrativo*. Il personale amministrativo del provveditorato agli studi, quello amministrativo delle scuole secondarie, nonché il personale amministrativo degli ispettorati scolastici e delle direzioni didattiche passa alle dipendenze della Provincia di Bolzano, restando addetto ai servizi della scuola corrispondente alla propria lingua materna (comma 9);

g) *personale docente*. Detto personale permane alle dipendenze dello Stato; sono invece devoluti all'Intendente per la scuola in lingua tedesca e a quello per la scuola ladina, i provvedimenti in materia di trasferimento, congedo, aspettativa, sanzioni disciplinari fino alla sospensione per un mese dalla qualifica con privazione dello stipendio, relativi al personale insegnante delle scuole di rispettiva competenza (comma 10);

h) *ricorsi*. Contro i provvedimenti adottati dagli intendenti scolastici ai sensi del comma 10 dell'art. 19, è ammesso ricorso al Ministro per la pubblica istruzione che decide in via definitiva sentito il parere del sovrintendente scolastico (comma 11).

i) *rappresentanza*. I gruppi linguistici italiano, tedesco e ladino sono rappresentati nei consigli provinciali scolastico e di disciplina per i maestri (comma 12).

⁵ Così C. Vidoni, *Appunti di legislazione scolastica. Ordinamento scolastico. Provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige Intendenza Scolastica Italiana, Junior, Bergamo s.d.*, p. 18. Si veda anche A. Lampis, *Recenti sviluppi dello speciale ordinamento scolastico in provincia di Bolzano*, in «Rivista Giuridica della Scuola» n. 23 (1997) pp. 23-33.

⁶ Costituzione, art. 6: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche».

⁷ Le norme applicative dell'art. 6 della Costituzione sono contenute nella L. n. 482/1999: *Norme di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.



Edificio scolastico a Fortezza (Bolzano)

I rappresentanti degli insegnanti nel consiglio scolastico provinciale sono designati, mediante elezione, dal personale insegnante e in proporzione al numero degli insegnanti dei rispettivi gruppi linguistici. Il numero dei rappresentanti del gruppo ladino deve essere, comunque, non inferiore a tre (comma 13).

Il *Consiglio scolastico*, oltre a svolgere i compiti previsti dalle leggi vigenti, esprime parere obbligatorio sull'istituzione e soppressione di scuole; sui programmi e orari; sulle materie di insegnamento e loro raggruppamento (comma 14).

Edilizia e architettura scolastica

L'insieme degli edifici e degli spazi strutturati destinati all'istruzione delle nuove generazioni e le connesse norme urbanistiche, primarie e secondarie, per la loro progettazione, costruzione e gestione formano il contenuto di ciò che viene inteso con il termine di *edilizia scolastica*. Essa risponde a requisiti di stretta funzionalità didattica e non anche a requisiti di coerenza estetica e/o artistica. Nei casi in cui *funzionalità didattica* e valori estetico-artistici siano compresenti nella progettazione e nella costruzione di spazi scolastici allora si è nell'ambito dell'architettura scolastica che sussume al suo interno l'*edilizia scolastica* ma ispirata a regole estetiche di composizione urbanistica⁸. La Legge n. 107/2015 ha aperto un altro fronte di lavoro per le Regioni autonome.

Ma di questo parleremo in un successivo contributo.

⁸ Per la bibliografia su edilizia scolastica, architettura e scuola si rinvia a queste opere: G. Campagnoli, *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*, FrancoAngeli, Milano 2007; E. Oleotto (a cura di), *Edifici scolastici ecocompatibili*, Edicom, Monfalcone 2007; H. Hertzberger, *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam 2007; E. Curtis, *School Builders*, Wiley-Academy, New York 2002; S. Noal (a cura di), *Educational Spaces*, Images Publishing, Mulgrave vol. 1/2001, vol. 2/2002, vol. 3/2002; M.J. Crosbie, *Class architecture*, Images Publishing, Mulgrave 2001; B. Perkins, *Building type basics for elementary and secondary schools*, Wiley, New York 2001; V. Tatano, *Edifici scolastici manutenzione e messa in sicurezza. Guida all'adeguamento e al rinnovo*, Maggioli, Rimini 2001; M. Dudek, *Architecture of Schools. The New Learning Environments*, Architectural Press, Princeton 2000; O. Bohigas, *Arquitectura y pedagogia. La tradición escolar catalana*, in «Architectura viva» n. 56 (1997) pp. 17-25; M. Sole, *Manuale di edilizia scolastica*, NIS, Roma 1995; A.G.F. Di Bitonto, *L'architettura degli edifici per l'istruzione*, Officina, Roma 1995; F.E. Leschiutta, *Frammenti di scuola. L'edilizia scolastica nel prossimo decennio*, Kappa, Roma 1989; AA.VV., *Gli edifici per l'istruzione e la cultura*, UTET, Torino 1976; J. Ader (a cura di), *Costruzioni scolastiche. Obiettivi e progetti di scuola secondaria opzionale*, A. Armando, Roma 1977; Ministero P.I. La pubblica istruzione. Direzione generale per l'edilizia scolastica, *Documentazione di edilizia scolastica*, Cestes, Roma 1974; E. Paoli, *Gli edifici scolastici. Dalla scuola materna all'università*, Cisav, Milano 1960; C. Rambert, *Constructions scolaires et universitaires*, Freal, Paris 1955; A. Roth, *The new school. Das neue Schulhaus. La nouvelle école*, testo inglese, tedesco, francese, Girsberger, Zurich 1950.

Gli Enti Locali per la scuola del domani

Giovanni **Gilardi**

La presenza degli Enti Locali nel mondo della scuola è sancita dall'articolo 117 della Costituzione (sostituito dall'art. 3 della legge costituzionale 18 ottobre 2001 *Modifiche al Titolo V della Costituzione*), che riconosce allo Stato la competenza di "legislazione esclusiva" in materia di norme generali sull'istruzione e sulla determinazione dei principi fondamentali, mentre attribuisce alle Regioni la potestà legislativa "concorrente". Significa che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, riconosciuta dalla Costituzione, Regione e Comune, da enti "obbligati" a erogare fondi per la manutenzione delle istituzioni scolastiche, divengono compartecipi dell'attuazione dei fini educativi, con responsabilità diretta per quanto riguarda le modalità e condizioni di attuazione.

Il ruolo degli Enti Locali

Successivi decreti hanno definito il ruolo che gli Enti Locali svolgono nei confronti delle autonomie scolastiche, che possiamo sintetizzare in quattro indirizzi principali:

1. Programmazione dell'Offerta Formativa (D.P.R. n. 233/1998) – Si concretizza attraverso la definizione del calendario scolastico, la programmazione della rete scolastica (dimensionamento delle scuole su base regionale, fusione e aggregazione su base locale); finanziamento delle scuole non statali da parte della Regione.

2. Edilizia – Accanto ai compiti in tema di pianificazione scolastica in base alla L. n. 340/1997 e precedenti, l'Ente Locale mantiene una funzione servente nei confronti della scuola, per quanto riguarda l'edilizia, compresa la manutenzione ordinaria e straordinaria degli edifici, la spesa per le utenze elettriche e telefoniche, per il riscaldamento e relativa manutenzione, per la messa in sicurezza dell'edificio e di tutti gli impianti in base al D.lgs n. 81/2008 "Testo Unico".

3. Assistenza – Supporto ad attività formative e perquisitive, che si estrinsecano attraverso l'istituzione di servizi di supporto agli alunni in situazione di disagio o di handicap (il Comune assorbe le competenze prima esercitate dalle Province), orientamento scolastico e professionale ed Educazione degli Adulti.

4. Gestione della formazione professionale – affidata alle Regioni dalla L. n. 197/1997.

Il ruolo della Regione

La normativa riconosce alle Regioni un ruolo determinante in ambito scolastico; i compiti e le funzioni assegnate si sono progressivamente ampliate. Fondamentale è la Legge 112/1998, art. 38 che attribuisce alle Regioni la delega per la programmazione dell'offerta formativa, il dimensionamento della rete scolastica, la fissazione del calendario scolastico e l'erogazione di contributi a scuole non statali. Successivamente, la modifica del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 3/2001) ha attribuito alle Regioni le competenze legislative concorrenti in materia di istruzione, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche; e le competenze in materia di esclusiva competenza, ovvero l'istruzione e formazione professionale, compresa l'alta formazione post diploma.

In questo contesto lo Stato esercita la competenza per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni e ha il ruolo di indicare i principi fondamentali generali (criteri, obiettivi, direttive, discipline), affinché i diritti civili e sociali siano garantiti su tutto il territorio nazionale.

Gli interventi delle Regioni nell'ambito dell'Offerta Formativa vanno letti alla luce dell'art. 8 del D.P.R. 275/1999 (*Legge sull'Autonomia*) nel quale si prevede che le istituzioni scolastiche, nel piano dell'offerta formativa (oggi *Piano Triennale*), indichino la quota obbligatoria prevista dal curriculum nazionale, da integrare con la quota di pertinenza regionale.

La definizione dei confini nei reciproci rapporti non è facile: vi sono stati ricorsi alla Corte Costituzionale, che si è espressa con varie sentenze di cui ne indichiamo due significative: la sentenza n. 200 del 2009 in merito alle competenze dello Stato sui principi basilari del sistema scolastico (norme generali e livelli essenziali precedentemente accennati) e la sentenza n. 37 del 2005, che ha delimitato gli ambiti di autonomia delle istituzioni scolastiche, che "non può in ogni caso risolversi nella incondizionata libertà di autodeterminazione, ma esige soltanto che a tali istituzioni siano

lasciati adeguati spazi che le leggi statali e quelle regionali, nell'esercizio della potestà legislativa concorrente, non possono pregiudicare”.

La normativa è in evoluzione, tenuto conto della riforma della Costituzione all'esame del Parlamento, nella quale sono comprese le competenze in materia di legislazione concorrente.

La L. 107/2015 per un percorso di qualificazione

Il regolamento sull'autonomia delle scuole (D.P.R. 275/199) promuove i raccordi tra scuola e territorio, sottolineando l'opportunità di tenere conto delle esigenze espresse dal contesto locale. La recente Legge sulla Buona Scuola favorisce la concretizzazione di questa opportunità: per favorire lo sviluppo di attività educative, culturali, sociali e sportive la scuola può concordare, d'intesa con l'Ente Locale, iniziative di ampliamento dell'offerta formativa, come previsto dall'art. 9 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, che fa esplicito riferimento all'attenzione da riservare alle esigenze del contesto locale, promuovendo il raccordo scuola-territorio, anche attraverso l'uso delle strutture da parte di associazioni ed enti territoriali. La Buona Scuola sta attivando percorsi nuovi, tra i quali indichiamo:

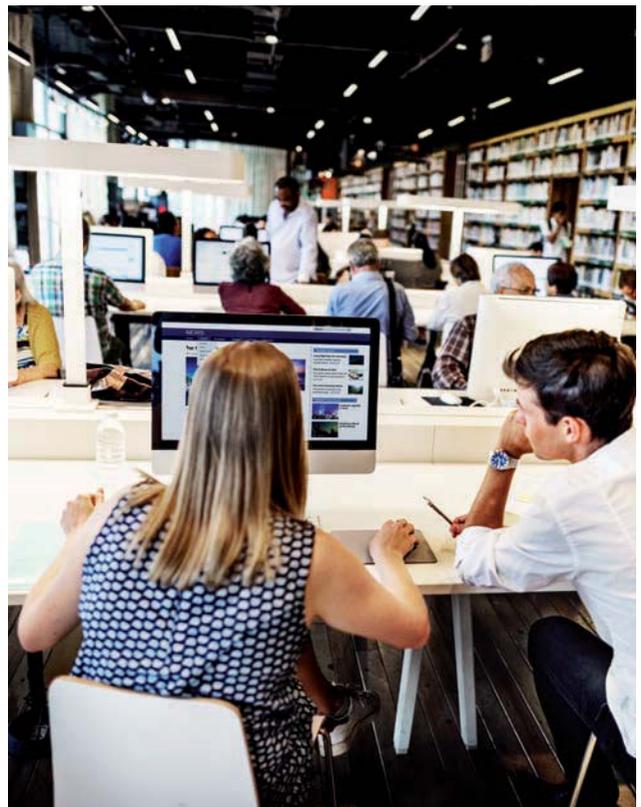
I laboratori per l'innovazione – Il Ministero ha stanziato 45 milioni per l'apertura di laboratori per l'innovazione e il lavoro, il cui carattere fondamentale è l'apertura al territorio e la possibilità di essere attivi anche al di fuori dell'orario scolastico. “Saranno luoghi dove i nostri ragazzi potranno scoprire i loro talenti e le loro vocazioni attraverso l'acquisizione di conoscenze pratiche e attraverso l'educazione all'autoimprenditorialità – afferma la ministro Giannini -. Mettiamo in mano agli studenti gli strumenti per orientarsi al lavoro e per crearlo loro stessi con una didattica che guarda ai settori strategici del Made in Italy e legata alla vocazione produttiva, sociale e culturale di ciascun territorio”.

Questi laboratori dovranno essere attivati da reti di almeno tre scuole e vedere la partecipazione di almeno un Ente Locale e di un Ente Pubblico. L'intento è quello di mettere assieme tutte le risorse disponibili (i fondi della Buona Scuola, le risorse del Pon e quelle della ex Legge 440) “per rafforzare le infrastrutture scolastiche, cambiare il volto dei laboratori e stimolare una didattica progettuale”.

L'educazione digitale – “La sfida dell'educazione nell'era digitale parte dall'accesso” si afferma ne *La Buona Scuola*. I costi iniziali per l'accesso al digitale sono elevati (fibra ottica, connettività, cablaggi) e le singole autonomie scolastiche non sarebbero in grado di affrontarli senza la collaborazione degli Enti Locali.

L'innovazione didattica passa, quindi, anche attraverso gli investimenti che Regioni e Comuni pongono in essere. Il MIUR già il 18 settembre 2012 aveva sottoscritto un Accordo con le Regioni per accompagnare il processo di innovazione digitale, che oggi costituisce il “pilastro fondamentale” della strategia complessiva di rinnovamento della scuola italiana (Piano Nazionale Scuola Digitale).

Edifici scolastici – Viene prestata specifica attenzione agli edifici, non solo per quanto riguarda i nuovi criteri costruttivi, ma anche per quanto concerne l'esistente: la Legge 107/2015, ha stanziato 40 milioni di euro nel 2015 per finanziare indagini diagnostiche degli edifici scolastici, al fine di garantire la sicurezza degli edifici e prevenire eventi di crollo dei relativi solai e controsoffitti. Per il 2016 sono previsti € 37.536.601 per gli interventi di adeguamento antisismico. Criteri e modalità di erogazione delle risorse agli Enti Locali sono stati stabiliti con Decreto del MIUR n. 594 del 7 agosto 2015. Le scuole sono oggi un “sistema aperto”, che non può prescindere dalla collaborazione con l'Ente Locale territoriale, ma deve essere integrata come luogo dove i nostri ragazzi trovano gli strumenti idonei per crescere e maturare, apprendendo nuove conoscenze, attraverso modelli didattici innovativi, che contribuiscano a sostenere le loro aspirazioni e attitudini; con la reciproca collaborazione possiamo riuscirci.



È legittima la cancellazione dalle graduatorie a esaurimento dei docenti in ruolo in altra classe di concorso?

Elena **Armenio**

Con sentenza 22 luglio 2016 n. 192 la Corte Costituzionale ha affrontato e risolto una rilevante questione relativa alla legittimità costituzionale dell'art. 1 comma 4-quinquies del D.L. 134/2009, che prevede che "A decorrere dall'anno scolastico 2010-2011 non è consentita la permanenza delle graduatorie a esaurimento dei docenti che hanno già stipulato un contratto a tempo indeterminato per qualsiasi tipologia di posti di insegnamento o classi di concorso".

Secondo il TAR Lazio e i ricorrenti docenti di ruolo, cancellati automaticamente dal gestore del sistema dalle graduatorie a esaurimento, per classi di concorso in cui erano abilitati ma diverse dalla classe di concorso per cui avevano stipulato un contratto a tempo indeterminato, la sopra citata disposizione contrastava con gli artt. 3, 35 e 51 Cost.

I giudici del TAR Lazio rimettevano già nel 2013 con ordinanza la questione avanti alla Corte, che da poco si è pronunciata sul punto.

La rimessione avanti alla Corte si basava sull'assunto per cui la cancellazione dalle graduatorie di questa tipologia di docenti comportava una disparità di trattamento, rispetto ai docenti non di ruolo inseriti in graduatoria, per cui invece permane la possibilità di utilizzare le plurime abilitazioni, nonché un vincolo alla mobilità professionale e dunque una compressione dei diritti della persona e della libera espressione nella sfera lavorativa, impedendo loro di utilizzare tutti i titoli abilitativi per passare da una classe di concorso all'altra, una volta entrati in ruolo.

Interveniva nel giudizio il Presidente del Consiglio dei Ministri, rappresentato dall'Avvocatura dello Stato, che, nell'eccepire l'inammissibilità o infondatezza della questione, osservava che la normativa vigente prevede due tipologie di rapporti a tempo determinato e indeterminato, la cui disciplina è differenziata in funzione di situazioni oggettive e non comparabili, la prima rivolta al tempestivo assorbimento del precariato e alla tutela dell'occupazione lavorativa e la seconda al mantenimento della continuità didattica a fronte di determinati istituti giuridici, che consentono il passag-

gio annuale da un ruolo all'altro e da una cattedra a un'altra mediante il C.C.N.I. per la mobilità.

La Corte ha ritenuto che la questione fosse ammissibile ma infondata nel merito.

Per quali ragioni? La Corte osserva che le due situazioni dei docenti non di ruolo e dei docenti di ruolo non siano oggettivamente comparabili, per conseguenza che non si possa conservare l'applicazione della stessa disciplina a coloro che sono in attesa di ottenere un'occupazione stabile e a coloro che l'abbiano già ottenuta.

Quanto alla normativa che complessivamente disciplina lo status dei docenti di ruolo, la Corte ha rilevato, con un breve *excursus*, che non è preclusa in ogni caso ai docenti di ruolo la realizzazione professionale, a partire dal C.C.N.I. mobilità che viene rinnovato annualmente e dal 2007 ha mantenuto intatta la possibilità di passare da una classe di concorso a un'altra, nonché da un ordine di scuola a un altro, per il personale docente in possesso di idonea abilitazione e dei requisiti richiesti; sino ad arrivare alla Legge 107/2015 art. 1 comma 79, che prevede che i docenti inseriti nell'organico dell'istituzione scolastica possano essere utilizzati anche per classi di concorso diverse rispetto a quelle per cui sono abilitati, purché in possesso di titoli validi e coerenti con l'insegnamento da impartire. Il giudice costituzionale motiva così la legittimità delle previsioni sulla cancellazione dei docenti in ruolo dalle graduatorie a esaurimento.

La sentenza in commento sembra mettere un punto finale alla *querelle* sorta con la prima attuazione della disciplina nel 2010, che aveva portato a promuovere una serie di ricorsi nominali da parte dei docenti in ruolo iscritti in GAE.

Inizialmente i giudici amministrativi aditi avevano ritenuto sussistesse la giurisdizione del giudice ordinario ma il Consiglio di Stato si era pronunciato definitivamente sulla competenza del giudice amministrativo, trattandosi di questioni attinenti il corretto esercizio del potere amministrativo. Da qui erano derivate alcune pronunce favorevoli ai ricorrenti sino alla rimessione avanti alla Corte Costituzionale.

I criteri di attribuzione delle ore aggiuntive al personale docente

Elena **Armenio**

La Legge Finanziaria per l'anno 2002 n. 448 del 28 dicembre 2001 prevedeva per la prima volta l'attribuzione di ore aggiuntive ai docenti, in servizio nell'Istituzione scolastica, con il loro consenso e in particolare stabiliva all'art. 22 comma 4 che "Nel rispetto dell'orario di lavoro definito dai contratti collettivi vigenti, i dirigenti scolastici attribuiscono ai docenti in servizio nell'istituzione scolastica, prioritariamente e con il loro consenso, le frazioni inferiori a quelle stabilite contrattualmente come ore aggiuntive di insegnamento oltre l'orario d'obbligo fino ad un massimo di 24 ore settimanali".

Una recente pronuncia del Tribunale di Marsala affronta proprio il caso di un docente a tempo indeterminato, titolare di cattedra che contestava l'attribuzione da parte del Dirigente scolastico ad altro collega della medesima Istituzione e del medesimo stato giuridico, con riferimento all'anno scolastico 2014/15.

Secondo il ricorrente, l'attribuzione di tali ore gli sarebbe spettata, perché, ai fini della formazione dell'organico di diritto e in ossequio ai criteri di tutela delle titolarità, ottimale formazione delle cattedre e continuità didattica, le circolari ministeriali n. 37/2010 e n. 10/2013 stabiliscono che "gli insegnamenti che confluiscono in più classi di concorso del vecchio ordinamento devono essere considerati 'atipici'. Pertanto la relativa attribuzione alle classi di concorso deve avere come fine prioritario la tutela della titolarità dei docenti presenti nell'Istituzione scolastica, l'ottimale formazione delle cattedre e la continuità didattica (...) in presenza nella stessa scuola di più di un titolare di insegnamenti atipici si darà precedenza a colui o a coloro che, in relazione al numero dei posti, risulteranno collocati con il maggior punteggio nella graduatoria d'Istituto unificata incrociando le varie graduatorie, nel rispetto delle precedenza di cui all'art. 7 del C.C.N.I. mobilità (...)".

Di contro, la nota per l'a.s. 2014/15 n. 8481 del 28-04-2014, recante indicazioni e istruzioni operative in materia di supplenze al personale docente, riprendeva le medesime disposizioni e prevedeva che: "le ore di insegnamento pari o inferiori a 6 ore settimanali, che non concorrono a costituire cattedre o posti orario già associate in fase di organico di fatto, come da art. 3

C.C.N.I. del 26-03-2014, non fanno parte del piano di disponibilità provinciale, da ricoprire in base allo scorrimento delle graduatorie a esaurimento, ma restano nella competenza dell'istituzione scolastica, ove si verifica la disponibilità di tali spezzoni di insegnamento. La predetta istituzione scolastica provvede alla copertura di ore di insegnamento in questione secondo le disposizioni di cui al comma 4 dell'art. 22 della Legge Finanziaria del 28 dicembre 2001 n. 448, attribuendole, con il loro consenso, ai docenti in servizio nella scuola medesima, forniti di specifica abilitazione per l'insegnamento di cui trattasi, prioritariamente per il personale con contratto a tempo determinato avente titolo al completamento di orario e, successivamente al personale con contratto a orario completo - prima al personale con contratto a tempo indeterminato, poi al personale con contratto a tempo determinato - fino al limite di 24 ore settimanali, come ore aggiuntive oltre l'orario d'obbligo (...)".

Il docente ricorrente chiedeva l'applicazione delle circolari ministeriali in tema di classi di concorso atipiche, ritenendo per l'effetto che il Dirigente dovesse, ai fini dell'attribuzione delle ore aggiuntive, operare l'incrocio delle graduatorie tenendo conto di tutti i docenti abilitati nella classe di concorso cui si riferivano le ore di insegnamento.

Il giudice qui interpellato non si è mostrato tuttavia del medesimo avviso, in quanto criteri relativi alla gestione di classi di concorso atipiche fanno riferimento per l'appunto alla formazione dell'organico di diritto: "il caso qui in esame attiene invece alla diversa fase della copertura di spezzoni orario dell'organico di fatto, ri-



masti disponibili a seguito della formazione delle cattedre e della copertura dei posti in sede di utilizzazione o di assegnazioni provvisorie. In questa fase, prima di procedere a conferire incarichi a tempo determinato, i dirigenti devono assegnare le ore eccedenti ai docenti già presenti in Istituto, secondo l'ordine citato nella citata circolare (...) trattasi di ore in aggiunta all'orario di obbligo per cui non si pone l'esigenza di salvaguardare i posti dei titolari già presenti in Istituto (che in sede di formazione dell'organico di diritto potrebbero risultare perdenti posto, sebbene abilitati in una disciplina appartenente ad altra classe di concorso e che, grazie alle citate circolari, possono invece essere utilizzati in tale diversa classe); tanto ciò è vero che, nell'assegnazione di tali ore aggiuntive, il criterio prioritario è la precedenza a insegnanti "con contratto a tempo determinato avente titolo al completamento orario", non già agli insegnanti con contratto a tempo indeterminato e dunque titolari di posto intero".

Con sentenza n. 62 del 29-01-2016 il giudice di Marsala ha pertanto deciso che laddove entrambe gli in-

segnanti posseggano l'abilitazione all'insegnamento e dunque non si ponga tale tipo di problema, il criterio del possesso dell'abilitazione non impedisce l'utilizzo di ulteriori criteri, eventualmente previsti dal contratto integrativo d'istituto, quali per esempio la specifica professionalità nella disciplina.

Il Dirigente scolastico coinvolto nel giudizio aveva, infatti, operato correttamente, valutando prima i criteri predeterminati per legge, ossia la disponibilità dell'insegnante e il possesso di specifica abilitazione, poi aveva provveduto a scorrere la graduatoria della specifica classe di concorso, ritenendo che non fosse necessario coinvolgere insegnanti che, seppur abilitati, fossero inseriti in altra graduatoria, non mancando le disponibilità.

È pertanto da considerarsi "legittimo lo scopo di valorizzare la specifica professionalità nella disciplina oggetto delle ore aggiuntive, senza alcun dubbio riproiettata dall'oggettivo inserimento del docente nella predetta classe di concorso e dalla maggiore anzianità di servizio nelle discipline in essa sussunte".



Marsala, Porta Garibaldi e la cupola della chiesa dell'Addolorata

Contrattazione e ruolo della RSU nella Buona Scuola: che cosa cambia

Maria Grazia **Vinciguerra**

Le Rappresentanze Sindacali Unitarie (RSU) sono entrate nella scuola per la prima volta nel 2000, con l'autonomia delle istituzioni scolastiche e l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto, riconosciuti come parte pubblica in ambito contrattuale. Istituite in forza dell'Accordo collettivo nazionale quadro del 7 agosto 1988 e regolamentate dal Contratto Collettivo Nazionale, sono state sempre rinnovate alla scadenza del loro mandato triennale (le ultime elezioni sono state nel marzo 2015). I rappresentanti sono eletti in numero proporzionale al personale presente nell'istituzione scolastica, comunque mai in numero inferiore a 3; hanno un mandato sindacale per la tutela dei diritti dei lavoratori, in rapporto alle responsabilità connesse al ruolo esercitato (docente o Ata) e a quanto concordato in sede negoziale. Hanno diritto a ricevere l'informazione preventiva e successiva da parte del dirigente scolastico e hanno il compito di svolgere la contrattazione d'istituto secondo le regole stabilite dalla normativa vigente.

Le norme di riferimento

Nel corso di questi 15 anni il contesto nel quale hanno operato si è evoluto per le modifiche progressivamente introdotte nel quadro normativo di riferimento: dal D.lgs 150/2009 (cosiddetto decreto Brunetta) in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico efficienza e trasparenza delle P.A., al D.lgs 78/2010 convertito in L. 122/2010 "misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e competitività economica", fino ai correttivi introdotti dal D.lgs 141/2011 in materia di contrattazione e al Protocollo d'intesa sul lavoro pubblico dell'11 maggio 2012.

Queste norme hanno adeguato i rapporti sindacali d'istituto alle innovazioni che progressivamente sono intervenute in campo scolastico. La legge sulla Buona Scuola non parla esplicitamente di relazioni sindacali a livello d'istituto: la normativa sui rapporti sindacali, fondata sulla Costituzione, e regolamentata dal Contratto Collettivo Nazionale 2006/2009 (e sequenze contrattuali relative agli accordi applicativi), aggiornato al maggio 2012, rimane la stessa, con piena applicazione dell'art. 6, che regola le relazioni a livello di istituzione scolastica.

La Legge 107/2015 ha introdotto, comunque, un cambiamento di ampio respiro: lasciati da parte eventuali preconcetti e superato qualche iniziale disorientamento, legato alla necessità di rivedere modalità relazionali ormai consolidate, si nota che la recente legge crea le condizioni per introdurre una nuova modalità nelle relazioni sindacali, che dovranno essere ancor più basate sulla responsabilità professionale e improntate all'imparzialità, alla trasparenza e al rispetto delle prerogative che la legge ha assegnato alle parti sindacali e datoriali.

Informazione preventiva e successiva

Come detto precedentemente, nulla è cambiato sul piano normativo per quanto riguarda i diritti e le prerogative delle RSU: anzi, con la riforma introdotta dalla L. 107/2015 acquisiscono maggiori responsabilità nello svolgere il ruolo di rappresentanti dei lavoratori; le loro azioni dovrebbero essere indirizzate verso la scelta di modelli organizzativi adeguati al contesto scolastico in cui opera l'istituto, in modo da coniugare l'efficienza con modalità di lavoro non gravose per il personale.

Nello svolgere questo compito le RSU hanno diritto ad avvalersi, annualmente, di alcuni istituti contrattuali introdotti dal CCNL: *informazione preventiva, informazione successiva, contrattazione integrativa*.

L'informazione preventiva e successiva viene data dal dirigente scolastico nel corso di appositi incontri, unitamente alla relativa documentazione. Il mancato adempimento costituisce un comportamento "che viola l'interesse del destinatario delle informazioni... è idoneo a produrre ripercussioni negative sull'attività e libertà sindacali sotto il profilo della corretta attuazione delle procedure" (Tribunale di Ancona, sentenza n. 2406721 del 28 dicembre 2004). Le norme collettive stabiliscono che il confronto con i sindacati è "una tappa obbligata per l'esercizio dei poteri datoriali, essendo il confronto funzionale a un preliminare controllo di legittimità di tali poteri, dall'altro lato risulta gravemente lesiva del prestigio e dell'effettività dell'azione delle organizzazioni (sindacali)" (Tribunale di Torino, se. Lavoro, causa iscritta al R.G.L. n. 5297/2012)

A titolo d'esempio soffermiamo l'attenzione sull'informazione sui dati degli organici: ha un rilievo di im-



portanza determinante nella nuova organizzazione scolastica, infatti l'introduzione del Piano Triennale fa superare la semplice richiesta di personale docente e Ata in rapporto al numero delle classi. La pianificazione degli organici per un intero triennio, comporta una visione in prospettiva del progetto d'istituto, sulla cui base viene fatta la richiesta di personale; questa innovazione introduce un fattore di complessità che rende opportuno il confronto con i sindacati, in modo che le scelte gestionali, sul piano didattico e organizzativo, siano trasparenti e condivise. Il Piano Triennale è soggetto alla verifica dell'Ufficio Scolastico Regionale per quanto riguarda il rispetto del limite di organico assegnato a ciascuna istituzione scolastica (L. 107/2015, c. 13), l'informativa deve pertanto riguardare sia la proposta di formazione delle classi che la proposta di determinazione degli organici, perché "si deve ritenere che ciascuna proposta debba essere separatamente e specificamente sottoposta alla preventiva valutazione del sindacato" (Tribunale di Sciacca, sentenza n. 599/2005).

Contrattazione integrativa

Sul piano prettamente giuridico-amministrativo nulla cambia nelle relazioni sindacali d'istituto, per cui l'informativa preventiva e successiva mantiene le stesse caratteristiche di prima, se pure con una valenza più rilevante, mentre è diverso il discorso sul piano contrattuale. Infatti, le modifiche introdotte nell'ambito gestionale e le nuove responsabilità attribuite ai dirigenti scolastici comportano necessariamente un riadeguamento della collocazione della RSU all'interno dell'istituzione. Il punto nodale è connesso alla valorizzazione del merito, previsto dal comma 127 della L. 107/2015: vi si afferma che il dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal Comitato di valutazione, asse-

gna annualmente al personale docente una somma del fondo istituito per la valorizzazione del merito del personale docente. Tale somma, definita "bonus", non viene assegnata a seguito di un atto di natura pattizia, sebbene sia previsto che gli elementi di natura salariale siano disciplinati in sede contrattuale (D.lgs 165/2001 artt. 2, 42, 45).

Le RSU non hanno titolo per negoziare questo riconoscimento economico; possono, però, intervenire per un corretto funzionamento degli Organismi collegiali deputati a operare in questo ambito, in modo che la discrezionalità attribuita al dirigente scolastico (nell'individuazione dei docenti meritevoli) possa fondarsi su dati certi e correttamente rilevati. La legge prevede che l'individuazione debba essere adeguatamente motivata e fatta sulla base dei criteri stabiliti dal Comitato per la valutazione; in questo ambito la RSU può giocare un ruolo fondamentale.

Nuovo ruolo per le RSU

Il nuovo schema organizzativo e gestionale dà alle RSU l'opportunità e la possibilità di svolgere un ruolo innovativo di alto rilievo, che, se correttamente impostato, introdurrà nuovi canoni nel contesto negoziale del pubblico impiego. La normativa che, in questi 15 anni, ha regolamentato le contrattazioni è stata complessivamente stabile e sostanzialmente garantista, per quanto riguarda le trattative in materia economica, stante il D.lgs 165/2001. Tali rapporti, oggi, devono cambiare, perché è mutato il quadro globale, nella cui cornice si sviluppano le relazioni sindacali in materia economica: da anni, nel settore privato, la misurazione della performance è il punto di riferimento principale per stabilire l'assegnazione di "bonus" al personale meritevole. L'intera società si sta avviando nella direzione del riconoscimento del merito sul piano professionale; la scuola non può rimanere estranea a questo cambiamento, anzi, visto il ruolo culturale che è tenuta a svolgere per mandato istituzionale e competenze proprie, può essere promotrice di innovazione nel campo del Pubblico Impiego, dando l'impulso alla sperimentazione di nuove modalità negoziali. È opportuno, però, che accanto alla definizione dei criteri per l'individuazione del merito, si intervenga nello stabilire i parametri di misurazione, che deve essere trasparente, per evitare disparità di trattamento tra i docenti. Solo così si potranno realizzare i principi indicati nel CCNL art. 6, comma 5, sulla contrattazione integrativa, che prevede, nel rispetto dell'autonomia, un sistema di relazioni sindacali improntato "ai criteri di comportamento di correttezza, di collaborazione e di trasparenza" per un migliore governo delle istituzioni scolastiche.

Il digitale in prospettiva

Roberta **Cadenazzi**

La L. n. 107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, nei suoi innumerevoli commi riuniti in un unico articolo, contiene diverse disposizioni che si occupano dello sviluppo del digitale in ambito scolastico, mediante cui si punta a far crescere l’innovazione, l’economia e la competitività del sistema Italia.

Le disposizioni relative al digitale nella L. n. 107/2015 si possono raggruppare in interventi di differente livello. Alcune disposizioni riguardano in particolare gli studenti, lo sviluppo sia delle loro competenze digitali che dell’identità digitale a cui saranno associati attraverso i sistemi informatici della pubblica amministrazione; altre disposizioni riguardano le istituzioni scolastiche negli aspetti innovativo-progettuali, organizzativi, tecnico-didattici e formativi insieme a docenti e dirigenti scolastici; diverse disposizioni intervengono sul sistema scolastico e interessano i dati che permetteranno lo sviluppo informativo e comunicativo del sistema scuola in generale.

Il digitale per gli studenti

Secondo l’agenda digitale europea entro il 2020 il 90% dei lavori avrà bisogno di competenze digitali. A tal proposito si legge al punto h) del comma 7 della L. n. 107/2015 che le Istituzioni scolastiche agiranno nell’ambito della loro offerta formativa attraverso gli strumenti che l’autonomia scolastica mette loro a disposizione tenendo presenti, come prioritari, determinati obiettivi formativi fra cui “sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all’utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro”. Quindi, negli obiettivi formativi del *curriculum* dello studente dovrà essere compreso:

- lo studio del pensiero computazionale, che si rivela competenza trasversale in quanto si definisce come la capacità di porsi problemi, ridurli in modo che sia più agevole il loro trattamento per risolverli nel modo più opportuno ed economico possibile attraverso una serie di fasi sequenziali nell’ottica del *problem posing* e *problem setting*;
- l’utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media verso cui gli studenti devono mantenere comportamenti corretti così da non scadere nel cyberbullismo, a cui si fa riferimento al punto l) del comma 7, ma piuttosto dimostrandosi cittadini attivi e rispettosi capaci di utilizzare i mezzi tecnologici nella legalità.

Infine, le competenze digitali dovrebbero convergere nello sviluppo di capacità necessarie a realizzare prodotti e artefatti in linea con le produzioni lavorative senza dimenticare di promuovere l’imprenditorialità tecnologica. Nel comma 7 vi sono altri punti che interessano gli studenti come il c) e l’f) che stabiliscono rispettivamente il potenziamento delle competenze e l’alfabetizzazione nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, mentre il punto i) indica che la modalità di sviluppo delle competenze digitali passerà attraverso un uso quotidiano della didattica laboratoriale. Riguardo all’identità digitale degli studenti il comma 28 afferma che gli insegnamenti opzionali attivati nella scuola Secondaria superiore saranno inseriti nel *curriculum* dello studente, a sua volta associato a un’identità digitale, quale spazio gestito dalla scuola di riferimento, in cui saranno inserite tutte le attività scolastiche ed extrascolastiche certificate, utili all’accesso al mondo del lavoro nonché al mondo degli studi e accessibile dal Portale Unico della Scuola.

Il digitale per le scuole

Il MIUR, secondo il comma 56 della L. n. 107/15, in riferimento alle competenze digitali degli studenti e al fine di migliorarle poiché “... la tecnologia digitale è uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale” ha adottato il PSND cioè il Piano nazionale per la scuola digitale i cui principi e stru-





menti andranno integrati nei PTOF triennali. Il PSND persegue innumerevoli obiettivi e azioni che riguardano studenti, Dirigenti Scolastici, docenti e la scuola in generale: sviluppo delle competenze digitali per gli studenti (in coerenza con il comma 7); potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali per migliorare la formazione e i processi di innovazione nelle scuole; adozione di strumenti organizzativi e tecnologici per favorire la *governance*, la trasparenza, la condivisione di dati, lo scambio di informazioni; formazione dei docenti per l'innovazione didattica, lo sviluppo della cultura digitale per l'insegnamento, l'apprendimento e il successo formativo degli studenti; formazione del personale amministrativo per l'innovazione digitale dell'amministrazione; potenziamento delle infrastrutture di rete per la connettività nelle scuole; valorizzazione delle buone pratiche digitali attraverso una rete nazionale di centri di ricerca e di formazione; definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici.



Inoltre, per la realizzazione di tali obiettivi, le istituzioni scolastiche possono individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, docenti cui affidarne il coordinamento. Infine, il comma 121, istituisce la carta elettronica per l'aggiornamento del docente che permette sia l'acquisto di software che di corsi di aggiornamento. La realizzazione del PSND avverrà anche attraverso le risorse economiche stanziati dai PON rivolti alla formazione del personale della scuola. Quest'anno scolastico attraverso i Fondi Strutturali Europei - Programma Operativo Nazionale "Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020. FSE Azione 10.8.4 "Formazione del personale della scuola e della formazione su tecnologie e approcci metodologici innovativi" sono stati stanziati fondi che verranno distribuiti a snodi formativi territoriali rappresentati da istituti scolastici che hanno partecipato al bando per realizzare la formazione di docenti e personale della scuola sulle materie del digitale.

Il digitale per il sistema

Le scuole producono una notevole serie di dati che si ritrovano sparsi in diversi portali, perciò la L. n. 107/15, nel cercare di mettere ordine, al comma 136 istituisce il Portale Unico dei dati della scuola. In questo portale confluiranno tutti i dati relativi alle scuole: bilanci delle scuole, dati pubblici afferenti al Sistema nazionale di valutazione, Anagrafe dell'edilizia scolastica, Anagrafe degli studenti, provvedimenti di incarico di docenza, piani dell'offerta formativa, dati dell'Osservatorio tecnologico, materiali didattici e opere autoprodotti dagli istituti scolastici e rilasciati in formato aperto; dati, documenti e informazioni utili a valutare l'avanzamento didattico, tecnologico e d'innovazione del sistema scolastico; *curriculum* di studenti e docenti; normativa, atti e circolari. Tutti questi dati saranno pubblicati in formato aperto¹ e potranno essere consultati ma anche riutilizzati per offrire servizi e applicativi in grado di ampliare la loro utilità.

In conclusione

Nell'ambito di queste disposizioni sul digitale il Dirigente Scolastico detiene un ruolo importante. La guida allo sviluppo dell'innovazione tecnologica richiede al D.S. l'esercizio di una e-leadership che comporta una serie di competenze sulle ICT e le loro potenzialità di applicazione, sviluppo e rischio per di introdurre e organizzare le innovazioni digitali in modo efficace ed efficiente e per compiere scelte tecnologiche proficue.

¹ L'articolo 9 della L. n. 221/2012, nel modificare l'art. 52 del D.Lgs n. 82/2005, stabilisce che le amministrazioni pubbliche rendano disponibili i dati e le informazioni, in loro possesso, in formato aperto cioè libere da restrizioni legali.

La valutazione nella Legge 107/15

Roberta **Cadenazzi**

Nella Legge 107/15 il termine “valutazione” ricorre spesso legandosi al principio di responsabilità e all’autonomia delle istituzioni scolastiche. L’autonomia, intesa quale capacità di autogoverno per ottenere il miglioramento dei risultati, prelude alla responsabilità per il funzionamento migliorativo dell’organizzazione scolastica che a sua volta non può sottrarsi al processo di valutazione delle sue componenti. Effettivamente, la L. n. 107/15 insieme al precedente D.P.R. n. 80/13 hanno delineato un quadro normativo che indica alle istituzioni scolastiche il cammino per procedere verso un processo di valutazione che spinge le istituzioni scolastiche a un continuo miglioramento della qualità dei loro risultati.



Gli interventi valutativi

La valutazione del servizio scolastico riguarda tre ambiti di intervento: la valutazione degli esiti formativi, la valutazione dei processi formativi, la valutazione dei soggetti che concorrono alla realizzazione del servizio scolastico. Prima della L. n. 107/15, i risultati formativi venivano valutati già attraverso le rilevazioni nazionali degli apprendimenti effettuate dall’INVALSI. In seguito, il D.P.R. n. 80/13 ha provveduto a costituire il SNV – Sistema Nazionale di valutazione ed ha esteso la valutazione ai processi organizzativi ed educativi attuati dalle scuole per perseguire i propri risultati formativi e il RAV – Rapporto di Autovalutazione ne è una testimonianza operativa. La L. n. 107/15 allarga ulteriormente questo orizzonte e focalizza l’attenzione sulla valutazione dei soggetti che erogano il servizio scolastico: dirigenti e docenti.

La valutazione dei soggetti della scuola I Dirigenti

I commi 93-94 della legge L. n. 107/15 prevedono le modalità e i criteri di valutazione dei Dirigenti Scolastici definiti poi operativamente con le Linee Guida del 28 giugno 2016. In particolare, il comma 93 stabilisce che per la valutazione del D.S. si tiene conto del contributo di quest’ultimo al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione e dei seguenti criteri generali: “a) competenze gestionali e organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi as-

segnati nell’incarico triennale; b) valorizzazione dell’impegno e dei meriti professionali del personale dell’istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all’interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell’ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole”. Il seguente articolo 94 precisa che la valutazione dei D.S. sarà effettuata da un nucleo di valutazione, composto secondo l’art. 25 del D.lgs n. 165/01, quindi, presieduto da un Dirigente e formato da esperti anche non appartenenti all’amministrazione stessa¹. La valutazione sarà coerente con l’incarico triennale e con il profilo professionale e a essa conseguirà una retribuzione di risultato. Le Linee Guida per la valutazione dei D.S., nel rendere operativo quanto riportato dai commi della L. n. 107/15, specificano che i provvedimenti di valutazione sono effettuati dai Direttori degli USR e i procedimenti di valutazione si svolgono attraverso le se-

¹ Art. 9 “Linee guida valutazione dei Dirigenti Scolastici”. “Il Direttore... costituisce i Nuclei di Valutazione e individua i Dirigenti valutati da ciascun Nucleo. I nuclei operano presso il competente USR... Ciascun nucleo è costituito da un Dirigente tecnico o amministrativo o scolastico in funzione di coordinatore, e da due esperti in possesso di specifiche e documentate esperienze in materia di organizzazione e valutazione”.

guenti fasi: definizione degli obiettivi²; rilevazione delle azioni e dei risultati ottenuti; adozione del provvedimento di valutazione. Al termine del procedimento il Direttore dell'USR formalizza l'incarico triennale al D.S. valutato.

I docenti

Il comma 126 della L. n. 107/15 insieme ai successivi determinano la valutazione dei docenti introducendo la valorizzazione del merito che operativamente si esplica nell'attribuzione di un "bonus" ai docenti di ogni ordine e grado. Il valore del bonus dipenderà dalle cifre assegnate a ogni scuola provenienti da un fondo nazionale ripartito "... a livello territoriale e tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti, considerando altresì i fattori di complessità delle istituzioni scolastiche e delle aree soggette a maggiore rischio educativo". L'assegnazione del bonus, che ha natura accessoria, avverrà formalmente con un provvedimento motivato del D.S. che terrà conto dei criteri³ individuati dal Comitato per la valutazione dei docenti istituito in ogni scuola e composto da 3 docenti dell'istituzione scolastica, di cui due scelti dal Collegio dei docenti e uno dal Consiglio di istituto; due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal Consiglio di istituto; un componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici. Inoltre, il Comitato di valutazione per i docenti si occupa anche di valutare il periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo neoimpresso, ma secondo una composizione che varia rispetto alla precedente in quanto è integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor⁴. Non ne fa parte il membro esterno designato dall'USR e nemmeno il rappresentante degli studenti e dei genitori.

Ancora sulla valutazione

Nella L. n. 107/15 vi sono altri commi in cui si menziona la valutazione sotto varie prospettive. Nel comma 17 si dice che le istituzioni scolastiche devono pubblicare i PTOF nel Portale Unico al fine di renderli pubblici e permettere agli studenti e alle loro famiglie una valutazione comparativa nell'ottica della scelta dell'istituzione da frequentare e della rendicontazione sociale. Nel comma 37, sulla base di prossime indicazioni regolamentari, si concede la possibilità allo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di alternanza con il proprio indirizzo di studio. Nel comma 181 al punto b) riguardante il riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola Secondaria, si

menziona la valutazione che dovrà avere esito positivo a conclusione del periodo di tirocinio per la sottoscrizione del contratto di lavoro. Nel comma 181 al punto i) riguardante l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato, si stabilisce una revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo e dello svolgimento degli esami di Stato relativi ai percorsi di studio della scuola Secondaria di II grado relativamente a quanto stabilito dalla vigente normativa di riforma del secondo ciclo⁵.

In conclusione

Nelle varie prospettive in cui viene menzionata la valutazione nella L. n. 107/15, non si può trascurare il coinvolgimento del D.S. In particolare, riguardo all'assegnazione del bonus ai docenti, sebbene i criteri di assegnazione siano mediati insieme al Comitato di valutazione, è il D.S. che lo assegna sulla base di motivata valutazione. Addirittura, lo stesso D.S. diviene protagonista in quanto egli stesso viene sotto posto a una valutazione da cui dipenderà il suo incarico triennale e la retribuzione di risultato. In sostanza, la L. n. 107/15 affida gran parte della sua realizzazione ai D.S. che divengono così un motore di applicazione efficiente ed efficace.

2 Art. 5 "Linee guida valutazione dei Dirigenti Scolastici". "Gli obiettivi sono definiti nel rispetto dei seguenti criteri generali: a) sono in armonia rispetto alle priorità nazionali individuate per il sistema nazionale di istruzione e di formazione, a livello legislativo, normativo e di atti di indirizzo e direttive del Ministro, come richiamate nelle Linee Guida di cui all'articolo 1, comma 2 della presente direttiva; b) sono coerenti con i criteri di cui all'articolo 1, comma 93...; d) sono coerenti con la tipologia, la dimensione e la complessità dell'istituzione scolastica e tengono conto del contesto in cui opera; e) prevedono il contributo al miglioramento del servizio scolastico da parte del Dirigente con particolare riferimento al RAV e al piano di miglioramento...; f) sono riscontrabili, in termini annuali, in funzione del progressivo avvicinamento agli obiettivi fissati nel provvedimento di incarico".

3 Dal comma 3 dell'art. 129 della Legge 107/15. "Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale".

4 Il comma 117 ribadisce la procedura di valutazione dei docenti neoimpressi in ruolo e affida l'istruttoria della valutazione a un docente dell'istituto al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor.

5 Si vedano DD.P.R. nn. 87, 88, 89 del 2010.