

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/ *We care*, e il mondo sarebbe migliore

Lo scigno

3/ *Notizie in breve*

A CURA DI LOREDANA FASCIOLÒ

Mercurio

3/ *Bandiera rossa*

ERMANNÒ DETTI

Attualità

4/ *Il docente à la carte. E se cambia il menu?*

Le storture della "chiamata diretta"

ARMANDO CATALANO

6/ *Il coraggio di aprire gli occhi*

Transgender. Un problema da affrontare

PINO SALERNO

Sistemi

8/ *Quando il metro di misura diventa una clava*

La valutazione della ricerca

MARCO VALENTE

Strategie educative

12/ *Il benessere del sapere*

La difficoltà dei giovani nella lettura e nella scrittura

PAOLA PARLATO

16/ *L'interdisciplinarietà per capire il nostro tempo*

La storia e le altre

BRUNA SFERRA

23/ *Il latino per tutti*

Le lingue classiche e la didattica inclusiva

ROSSELLA IOVINO

26/ *Non uno di meno*

DSA, BES e tecniche di insegnamento

FRANCESCA MARSEGLIA

29/ *Rendere concreti i concetti astratti*

Buone pratiche per la didattica inclusiva

del greco antico

GAIA IMBROGNO

Incontri

32/ *Rapporti belli ma difficili*

Genitori e figli

ANNA OLIVERIO FERRARIS

Tempi moderni

37/ *Per la ragione non c'è congedo*

La lezione attuale di Primo Levi

DAVID BALDINI

41/ *L'ingegnere che sapeva scrivere*

I Protagonisti/ Carlo Emilio Gadda

e i 70 anni del *Pasticciaccio*

AMADIGI DI GAULA

42/ *Le indagini di don Ciccio Ingravallo*

La specola e il tempo/ Lo gnommero di via Merulana

A CURA DI ORIOLO

43/ *Gramsci e il giacobinismo*

Dagli scritti precarcarerari ai *Quaderni*

FRANCESCA ANTONINI

Studi e ricerche

50/ *Gli italiani tra occupazione e disoccupazione*

Dati ISTAT 2017

DANIELA PIETRIPOALI

Funzione educativa dell'arte

52/ *Il museo diventa laboratorio*

didattico-formativo

MAAM - Museo dell'altro e dell'Altrove

MARCO FIORAMANTI



Marco Fioramanti, *Im Winter am Reichstag*,
Installazione, West-Berlin 1984

Cinema

56/ *La lezione umana e civile*

di Mauro John Capece

SFASHION. Val Vibrata, interno giorno

MARCO FIORAMANTI



Dal 23 marzo nelle sale

Libri

57/ *Nuove proposte didattiche*

Una bussola per la scuola

ANTONIO VALENTINO

Recensioni

58/ *Schede*

ANITA GARRANI

La contrattazione nel comparto Istruzione e Ricerca

Il dibattito nella FLC Cgil

61/ *Dopo l'Intesa del 30 novembre*

RENATO COMANDUCCI

62/ *Linee negoziali per il prossimo contratto*

ANNA MARIA SANTORO

65/ *Relazioni sindacali tra legge e contratto*

UMBERTO CARABELLI

67/ *Innovazione e qualità dell'offerta formativa*

MARIO RICCIARDI

75/ *Il valore sociale del lavoro nei settori pubblici*

LEONELLO TRONTI

79/ *Numeri e curiosità*

RAFFAELE MIGLIETTA

Articolo 33 mensile promosso dalla FLC Cgil anno IX n.3-4-2017. Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 - www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it - Abbonamento annuale: euro 50,00 - Per gli iscritti FLC CGIL euro 35,00 - PREZZO UNITARIO PER UNA copia euro 10,00 - Versamento su c/cp n. 63611008 - intestato a Valore Scuola coop. a r.l. oppure bonifico bancario. **Direttore responsabile:** Ermanno Detti **Direzione:** Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari **Comitato scientifico:** Alessandro Arienzo, Emanuele Barbieri, Mariagrazia Contini, Francesco Cormino, Ermanno Detti, Massimiliano Fiorucci, Giuliano Franceschini, Caterina Gammaldi, Gennaro Lopez, Dario Missaglia, Giovanni Moretti, Alessandro Pazzaglia, Mario Ricciardi, Paolo Rossi, Francesca Serafini, Francesco Susi, Anna Maria Villari, Guido Zaccagnini, Giovanna Zunino - **In redazione:** David Baldini, Paolo Cardoni, Loredana Fasciolo, Marco Fioramanti, Fabio Matarazzo, Luciana Risola, Paolo Serreri. **Layout, impaginazione, copertina:** Marco Fioramanti. **Stampa:** Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 157 - Roma - **Hanno collaborato a questo numero:** Amadigi di Gaula, Francesca Antonini, Umberto Carabelli, Armando Catalano, Renato Comanducci, Anna Oliverio Ferraris, Anita Garrani, Gaia Imbrogno, Rossella Iovino, Francesca Marseglia, Raffaele Miglietta, Oriolo, Paola Parlato, Daniela Pietripaoli, Mario Ricciardi, Pino Salerno, Anna Maria Santoro, Bruna Sfera, Leonello Tronti, Marco Valente, Antonio Valentino

WE CARE, E IL MONDO SAREBBE MIGLIORE

Alla fine di giugno del 1967 moriva don Lorenzo Milani, stroncato a soli 44 anni da un brutto male. Appena in tempo per vedere pubblicato un libro, *Lettera a una professoressa*, scritto sotto la sua supervisione dai suoi amati allievi. Di certo il priore di Barbiana non poteva sapere che quel libro sarebbe stato una delle bandiere della rivolta studentesca del 1968.

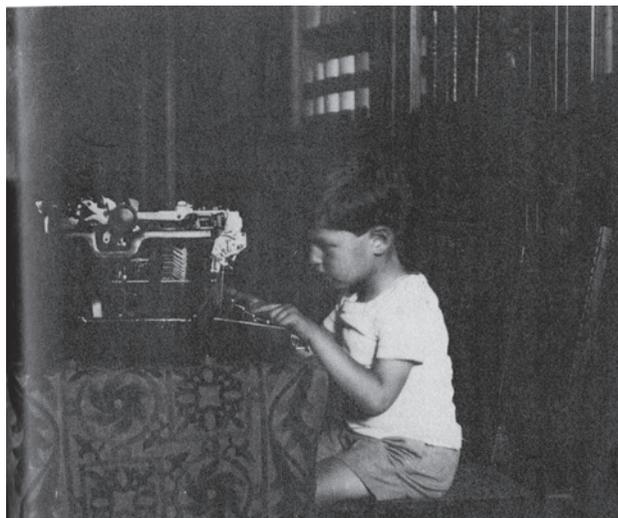
Sono passati 50 anni dalla pubblicazione della *Lettera* e dalla scomparsa di don Milani, ma sia la denuncia contenuta nel libro di una scuola che allontana chi ha più bisogno, sia la pedagogia inclusiva del priore sono ancora di grande attualità.

Gli ultimi 30 anni di furia liberista hanno pesato sulle politiche scolastiche non solo con un taglio senza precedenti delle risorse finanziarie ma anche imponendo una selezione fintamente basata sul merito ma in realtà marcata da una classista. E così ancora oggi dobbiamo combattere contro l'esclusione e la dispersione scolastica.

I care scrisse don Milani sulla porta della sperduta canonica dove raccolse i ragazzini di campagna respinti dalla scuola pubblica e che restituì alla società diplomati e laureati. Egli prese a cuore quei ragazzi, li appassionò e li motivò, diede loro fiducia e orgoglio e

soprattutto ne fece dei cittadini consapevoli. Interpretando perfettamente il dettato costituzionale.

In quest'anno "milaniano", che sarà ricco di celebrazioni, Edizioni Conoscenza e Proteo Fare Sapere hanno avviato una riflessione ampia sul ruolo della scuola pubblica nel secondo millennio, sui conti che essa sta facendo con le vecchie e nuove marginalità, con l'esigenza di rinnovare i saperi di base,



Lorenzo Milani a 5 anni alla macchina da scrivere

con tecniche didattiche che sappiano anche usare le nuove tecnologie, con una rinnovata attenzione pedagogica verso l'allievo che deve essere al centro del processo di apprendimento.

In questo lavoro di analisi sull'importanza della formazione la figura di Lorenzo Milani è presente, anche al di là

delle ricorrenze. Su Lorenzo è stato scritto molto, ma non tanto sulla sua formazione da adolescente, sull'educazione familiare. Per questo Edizioni Conoscenza ha pubblicato un libro che offre un ritratto inedito del priore di Barbiana, i suoi rapporti col padre, un personaggio davvero imponente nella famiglia, ma lasciato in ombra nell'ampia bibliografia milaniana. *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, questo il titolo del libro, che Valeria Milani Comparetti, nipote di Lorenzo, ha scritto basandosi su documenti e lettere tratte dagli archivi della famiglia. Un lavoro di ricostruzione che sarà utile per tutti i successivi studi sulla figura di Lorenzo, sulla sua scelta di vita e sulla sua pedagogia.

L'interesse di Edizioni Conoscenza per don Milani non è tuttavia nuovo, visto che già un anno e mezzo fa era stato pubblicato un volume su Adele Corradi, una docente fiorentina che collaborò con Lorenzo a Barbiana e condivise con lui gli ultimi anni di lavoro, tanto che i

sospettosi allievi del priore finirono non solo per accettarla ma la definirono "una professoressa diversa da tutte le altre", espressione che è poi il titolo del libro scritto da una giovane ricercatrice, Margherita Bettarini.

Se tutti quanti dicessimo "I care", il mondo sarebbe migliore. ■

IL DOCENTE À LA CARTE. E SE CAMBIA IL MENU?

ARMANDO CATALANO



La chiamata diretta dei docenti da parte dei presidi contrasta di fatto la buona didattica e il buon insegnamento. Questo articolo ne spiega i motivi. L'incompatibilità di questa misura con le finalità della scuola pubblica delineata nella Costituzione

Abbiamo l'impressione che talvolta i mezzi di comunicazione veicolino, forse inconsapevolmente, la convinzione che la cosiddetta "chiamata diretta" o "per competenza" (come preferisce denominarla la nomenclatura ministeriale) sia una misura che innalza il livello dell'efficienza e della "produttività" del sistema scolastico e che addirittura sia portatrice di una migliore didattica e di un miglior insegnamento.

Tale convinzione poggia su alcuni assunti che, ripetuti da gran parte dei media, finiscono per incontrare favorevolmente il senso comune che vede nel "cambiamento" o nelle "riforme" un fatto positivo a prescindere dal contenuto concreto di essi. In realtà, a una lettura più attenta dei fatti e delle implicazioni che la chiamata diretta comporta, si può facilmente mostrare che le cose non stanno affatto così.

Si dice che ogni scuola ha il suo Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Ptof) e

ha bisogno di alcuni docenti con determinate caratteristiche per poterlo sviluppare; e dunque si fa un bando per scegliere *quei* docenti con *quei* requisiti fra quanti aspirino ad andare in quella scuola.

Ora, la nostra Costituzione e le nostre leggi hanno stabilito che per diventare dipendenti dello Stato e per insegnare occorre superare un concorso in una delle discipline che si insegnano nei vari segmenti dell'iter scolastico. Ogni insegnante del nostro Paese ha acquisito un titolo di studio di livello universitario e vinto un concorso affinché possa trasmettere ed elaborare quei saperi che il nostro ordinamento ritiene fondamentali per la crescita armonica del cittadino in formazione. E il nostro ordinamento presuppone che quelle selezioni (titolo di studio e concorso) abbiano il potere di garantire un livello essenziale di prestazione nell'insegnamento di quelle discipline.

Quali competenze deve avere un insegnante?

Tanto è vero che, se in una scuola si è liberato un posto di insegnante, poniamo di lettere, a quel posto occorre assegnare solo un insegnante di quella disciplina. Se aspirano ad andarci in due, come si farebbe a scegliere secondo la "chiamata diretta"? Sulla base del fatto che magari uno dei due ha fatto esperienza di teatro e in quella scuola si vuole fare un corso di drammaturgia?

Se così fosse, sarebbe ben povera

LE STORTURE DELLA “CHIAMATA DIRETTA” NELLA SCUOLA

cosa. Infatti, in ogni scuola fioriscono attività complementari o integrative all'insegnamento senza per questo dover sottoporre a una ulteriore selezione chi ha pur sempre le competenze di base per poter sviluppare anche quei percorsi previsti nel PTOF (siano essi di teatro, di informatica, di musica, di arte, di cinema, di comunicazione, alimentazione, ecologia, ecc.). E del resto, con l'autonomia, le scuole sono nelle condizioni di sottoscrivere convenzioni con enti terzi (anche insegnanti di altre scuole con la specifica esperienza) per arricchire l'offerta formativa.

Gli insegnanti sono chiamati, innanzitutto, a fare lezione sulle materie che l'ordinamento ha prescritto come fondamentali, proprie di quel curriculum di studi. In altri termini la “chiamata diretta” sembra voler svalutare le competenze di base e valorizzare le competenze di integrazione.

E, per finire su questo punto, è bene ricordare che il Prof può ben essere cambiato dopo un anno, come del resto la stessa legge prevede: paradossalmente, acquisito l'insegnante che in quel momento serve, anche dopo un anno, la scuola può eliminare le ragioni che ne hanno determinato l'incarico.

Non è difficile immaginare un utilizzo, diciamo, “mirato” del meccanismo della chiamata diretta con le inevitabili distorsioni personalistiche, se non proprio clientelari.

La scuola pubblica non appartiene al dirigente

Si dice poi a sostegno della chiamata diretta che il preside che “sceglie” l'insegnante darebbe poi maggiore affidamento nel “far lavorare” il docente da lui scelto.

Ora il fatto è che proprio qui sta la gravità della questione. Il controllo del dirigente si può esplicare sugli aspetti organizzativi, ma non può entrare nel

merito delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento che sono, per Costituzione, nelle libere scelte del docente. E guai se non fosse così! La libertà dell'insegnante è, infatti, la garanzia che non si impartiscano insegnamenti graditi a questa o a quella figura (il preside come il genitore, che è sempre libero di ricorrere alla scuola familiare o privata, se non vuole una formazione ad esempio di tipo confessionale). Sarebbe una sciagura per il nostro ordinamento se il dirigente scolastico avesse il potere di rimozione del docente a lui non gradito. Per questa via l'alunno non sarebbe più garantito dalle libere scelte del docente che nessuno può conculcare o eterodirigere. Insomma, la rimozione di un insegnante che alla fine del triennio di incarico (come prevede la legge 107/15) potrebbe avvenire, eliminando quella parte di PTOF che ne ha motivato la presenza, consegna a una persona (il dirigente) il potere di intervento sulla libertà di insegnamento.

Che non è, come pensano i più, un istituto che dà potere assoluto al docente di fare quel che vuole, ma è lo strumento, non a caso previsto dalla Costituzione, con cui si garantisce all'alunno il diritto all'apprendimento. E quest'ultimo è tutelato solo grazie a un insegnamento libero, non coatto, come unica via per evitare un insegnamento di stato, proprio di uno stato etico (abbandonato dal nostro Paese nel 1945).

Sempre secondo la vulgata, qualora l'insegnante non dovesse corrispondere alle attese, la responsabilità ricadrebbe sul dirigente che lo ha scelto. Quest'ultimo riceverebbe una valutazione negativa e quindi starebbe molto attento nella selezione dei candidati.

Ma le cose non stanno così. Il Ds non può essere valutato per una singola scelta, ma sul complesso degli obiettivi assegnati, sul clima scolastico, sulle capacità organizzative, sulle relazioni interne ed esterne che sa esplicare. E, del resto, in quei tre anni il presunto insegnante che non avesse risposto alle at-

tese quanti danni potrebbe aver creato alla scuola e agli alunni?

E non vogliamo poi parlare del fatto che lo stesso dirigente ha un incarico triennale e, dopo tre anni, mai coincidenti con i tre anni dei docenti, che di anno in anno giungono alla scuola, può essere reincaricato in altra istituzione scolastica.

Oggettività e trasparenza nell'assegnazione docenti

Il personale dovrebbe essere assegnato con requisiti oggettivi (titoli, anzianità, precedenze di legge) a una determinata scuola e ha bisogno di dirigenti (ma soprattutto di un sistema scolastico generale) che si facciano carico del suo benessere, della sua formazione, di una organizzazione coesa e solidale. Ogni insegnante della Repubblica deve possedere le competenze per insegnare perché ogni alunno del Paese ha diritto a un insegnamento qualificato.

Si pensi poi alle conseguenze del meccanismo della chiamata diretta sul sistema di istruzione nel suo complesso: il docente non voluto da nessuno dove va a finire? Viene assegnato per punteggio dall'ufficio scolastico territoriale alle scuole che nessuno ha scelto (le solite periferie e le solite zone disagiate).

È populismo o scandalismo concludere che per questa via si costruiscono scuole di serie A e scuole di serie B? A noi sembra una lapalissiana verità.

La corsa delle scuole a scegliere i “migliori” insegnanti ha in sé il virus del privilegio, si maschera dietro una supposta “eccellenza” a scapito della “massa”, cela malamente l'indifferenza per chi rimane indietro e sostiene la cura e il premio solo per chi ha avuto le circostanze favorevoli per avanzare. In una parola, ha in sé la cara vecchia idea di una scuola di classe. ■

QUANDO IL METRO DI MISURA DIVENTA UNA CLAVA

MARCO VALENTE



La ricerca scientifica non è tale se non viene valutata. Il problema sono i sistemi e gli strumenti valutativi che, se sbagliati, ottengono risultati opposti a quelli per cui sono nati. Le distorsioni del sistema tutto bibliometrico. La fine della creatività dello scienziato e della varietà degli approcci

Sostenere la necessità di valutare l'attività della ricerca scientifica, o la sua qualità, è un'inutile ridondanza. Non si può parlare di carattere scientifico della ricerca se non si specifica la forma di valutazione adottata.

Ogni scoperta, esperimento, asserzione ha, infatti, bisogno di dimostrazioni, osservazioni che provino la loro correttezza

tezza scientifica, e i ricercatori di qualsiasi disciplina considerano la valutazione un normale strumento di lavoro, almeno dai tempi dell'Illuminismo.

La valutazione oggettiva e suoi effetti

Le riforme del sistema universitario che si sono succedute negli ultimi anni

hanno dato concretezza a questa tendenza introducendo in modo capillare lo strumento della *valutazione oggettiva*, cioè non basata sull'opinione di esperti qualificati, ma su dati numerici, che si ipotizzano non essere dipendenti da distorsioni soggettive o, peggio, interessi personali. Il risultato è che la vita di un docente universitario è oramai scandita in ogni suo aspetto dalla capacità di accumulare evidenza del proprio lavoro nelle forme richieste dal metodo valutativo adottato.

Assegnazione di borse di studio e contratti, ingresso in ruolo, progressione di carriera, partecipazione a commissioni, allocazione fondi, possibilità di sviluppare progetti di ricerca, l'esistenza di interi dipartimenti sono alcune delle decisioni, cruciali nella vita di un ricercatore, che dipendono dalla valutazione declinata da una serie di dati meticolosamente definiti che, si suppone, rappresentano una misura corrispondente alla qualità del lavoro del ricercatore (identificata, per estensione, alla qualità del ricercatore stesso).

Un numero non è altro che l'espressione di un conteggio, cioè espressione di un multiplo di una data unità di misura. Per poter quantificare la qualità scientifica è quindi necessario definire un'unità di misura fondamentale, un metro standard, ipotizzata come invariante nel tempo e comune per tutti i soggetti valutati. Per misurare la qualità della ricerca il metro più comunemente utilizzato, implicitamente o esplicitamente, è la "pubblicazione", ad esempio un articolo scientifico, che può essere modificato per alcuni fattori,

LA VALUTAZIONE DELLA RICERCA

come il numero di citazioni ricevute, il “peso” della rivista che lo ospita, ecc. Molti osservatori hanno ripetutamente dimostrato come gli inevitabili errori di stima e l’uso di elaborazioni arbitrarie possono condurre a distorsioni (o vere e proprie assurdità) nei risultati, rendendo la valutazione basata su indicatori numerici sostanzialmente inutilizzabile perché non in grado di rappresentare correttamente la differenziazione dei soggetti valutati. Uno dei motivi è dovuto agli effetti della cosiddetta “Legge di Goodhart”. La legge afferma che in contesti sociali, nei quali gli oggetti di studio sono esseri senzienti, quando un indicatore viene trasformato in obiettivo perde la sua capacità di rappresentazione perché i soggetti saranno incentivati a rafforzare la misura del proprio valore e non le qualità che l’indicatore dovrebbe misurare. In altre parole, ad esempio, si può ipotizzare che il numero di pubblicazioni sia un buon indicatore della qualità di un ricercatore. Ma quando l’indicatore si tramuta in un incentivo, ad esempio per promozioni o concorsi, anche i ricercatori meno dotati troveranno il modo di aumentare il loro punteggio, rendendo sempre meno affidabile quel parametro come misura della qualità del ricercatore.

Le distorsioni degli indicatori

Il problema dovuto alla perdita di capacità degli indicatori quantitativi di identificare i ricercatori migliori produce, come risultato, una perdita di efficienza

del sistema, perché si investiranno risorse su persone o progetti che non sono i più promettenti. Ma a questo problema se ne aggiunge un altro – sicuramente più grave per il lungo periodo – che non solo rende il sistema meno efficiente, ma mette a rischio l’esistenza di un sistema di ricerca di qualità.

L’attività di ricerca scientifica è, per sua natura, incerta. Un progetto di ricerca si pone l’obiettivo (o almeno dovrebbe) di far avanzare la frontiera della conoscenza oltre i limiti attuali. Al momento di definire il progetto, di conseguenza, il ricercatore non può essere in grado di valutare con precisione quale sarà il risultato finale. Ci sono molti modi per mitigare l’incertezza, quali l’esperienza, la sensibilità, la storia di progetti nello stesso campo, i consigli di colleghi ed esperti, che potranno contribuire a ridurre l’incertezza di un progetto incrementandone le possibilità di successo. Resta però il vincolo insuperabile dato dalla correlazione positiva tra le probabilità di successo di un progetto e il suo potenziale impatto innovativo. L’unico tipo di progetto privo di rischi consiste nella riformulazione di risultati già acquisiti, quindi, nella maggior parte dei casi, privi di reali contributi innovativi.

Idealmente un ricercatore dovrebbe decidere la propria strategia di ricerca seguendo il proprio istinto nel bilanciare il rischio di fallimento con l’importanza del potenziale risultato. Solo progetti molto ambiziosi possono giustificare un alto rischio di fallimento mentre, al contrario, puntare su raffinamenti marginali delle conoscenze acquisite può essere motivato se il progetto assicura ragio-

nevoli garanzie di successo. In un mondo ideale il ricercatore (o l’organizzazione di cui fa parte) dovrebbe decidere esclusivamente in base alla propria esperienza e sensibilità.

Se il mezzo diventa il fine

La comunità, formata da ricercatori eterogenei, avrà così modo di perseguire progetti con profili di rischio e di ambizione diversificati limitando gli effetti negativi degli insuccessi e moltiplicando le probabilità di identificare linee di ricerca ad alta produttività. Questo è quello normalmente succedeva nei dipartimenti di ricerca gestiti con metodi tradizionali, dove l’incentivo del ricercatore era dato dalla soddisfazione personale di aver raggiunto il traguardo e, al massimo, dall’ambizione di aumentare il proprio prestigio presso i colleghi. Se però l’incentivo per la carriera dei ricercatori, e addirittura la stessa possibilità di essere assunti in ruolo, dipende non dal prestigio tra i colleghi, ma dal numero di pubblicazioni, allora scrivere articoli sarà non più una delle attività collaterali della ricerca, ma il fine stesso del progetto. Questo semplice fatto ha effetti drammatici sul tipo di ricerca prodotto e il profilo scientifico dei ricercatori che verranno formati da questo sistema di incentivi.

Se lo scopo di un ricercatore consiste nel pubblicare articoli molto citati su riviste prestigiose, la scelta dell’argomento di ricerca non sarà più guidata da curiosità scientifica, interesse personale, bilanciamento tra rischio e potenziale innovativo. Al contrario, la

scelta sarà determinata da fattori che poco hanno a che fare con la qualità della ricerca scientifica, e anzi possono essere in contrasto con essa.

La necessità di pubblicare spingerà, infatti, a selezionare obiettivi con la massima probabilità di produrre risultati positivi e velocemente spendibili. Per fare un esempio, invece che esplorare la possibilità di un approccio scientifico mai tentato prima, sarà meglio dedicarsi a una raccolta ragionata della letteratura più recente oppure a un raffinamento marginale di un risultato noto e di grande rilievo. Nel primo caso si rischia, infatti, di sprecare del tempo senza avere alcun risultato positivo, e i risultati negativi, per quanto potenzialmente interessanti scientificamente ed empiricamente, sono notoriamente molto difficili da pubblicare. Nel secondo, al contrario, una rivista scientifica, anche se non necessariamente di primissimo piano, alla fine accetterà di pubblicare un contributo, se non altro per la difficoltà a trovare argomenti per rifiutare la pubblicazione. Quindi, l'utilizzo di indicatori numerici basati sulle pubblicazioni, che come misuratore è generalmente correlato alla qualità della ricerca, se diventa un obiettivo da raggiungere, sicuramente ridurrà la "propensione al rischio" dei ricercatori, favorendo percorsi di ricerca meno innovativi e più conservatori.

In molti campi le riviste sono nate, o hanno sviluppato nel tempo, una qualche forma di specializzazione, preferendo dare spazio ad articoli che si occupano di certi argomenti o che applicano certi strumenti metodologici e rifiutando ricerche che, per tema o approccio, divergono dalla linea preferita della rivista. Questa strategia editoriale è perfettamente sensata, soprattutto considerando la crescente specializzazione dei saperi. Ma la conseguenza è che alcuni argomenti di ricerca di un'area (o alcuni suoi approcci metodologici) avranno la fortuna di essere trat-

tati da riviste che per qualche motivo hanno ottenuto alti punteggi nella quantificazione della qualità. Di conseguenza, questi temi o metodi continueranno ad attrarre l'attenzione di ricercatori desiderosi, giustamente, di vedere riconosciuto il proprio valore, ulteriormente rinforzando gli indicatori numerici di successo scientifico della rivista. Questa tendenza avverrà indipendentemente dal valore intrinseco dei risultati scientifici, misurati in termini di creatività, qualità reale del lavoro svolto, impatto sulla società, o ogni altro criterio si voglia adottare, ma saranno esclusivamente dovuti al sistema di auto-rafforzamento determinato dalla quantificazione della qualità della ricerca e non dall'analisi del suo contenuto.

Il circolo chiuso di una ricerca standardizzata

La conseguenza speculare dell'incremento di potere accademico di alcune linee di ricerca è il decremento di attrattività per ogni approccio alternativo, anche se potenzialmente rilevante sia per il presente che per il futuro. Se una linea di ricerca non è considerata rilevante dalla maggioranza dei ricercatori di una certa area, chi volesse esplorarla è costretto a una lotta impari per veder riconosciuto il valore del proprio lavoro, anche in caso di successo. Infatti, non sarà in grado di pubblicare su riviste valutate con il massimo dei voti, e quindi, a meno di rarissime opportunità, non sarà in grado di acquisire la visibilità necessaria a competere con quello che è considerato lo standard di ricerca sulle riviste più note della disciplina.

Questa sostanziale auto-censura del sistema di ricerca impedisce, o almeno scoraggia fortemente, il rinnovo degli approcci scientifici. È, infatti, noto che l'incremento di conoscenza procede quasi sempre con modalità non uniformi. Lo stato delle conoscenze a una

certa data si definisce normalmente all'interno di un "paradigma" scientifico, attraverso il quale si possono introdurre miglioramenti e raffinamenti limitati dall'accettazione dei metodi, obiettivi e prospettive definiti dal paradigma corrente. Nel corso del tempo le possibilità di nuove scoperte all'interno di un paradigma si esauriscono, e diventa quindi necessario porre in discussione le fondamenta del paradigma per identificare uno più ambizioso che superi i limiti imposti da quello attuale.

Anche se è normale osservare una certa resistenza al cambiamento da parte di un'accademia che è cresciuta all'interno di una data visione, la formalizzazione di successo in termini prioritariamente, se non esclusivamente, di mezzi di comunicazione scientifica non può che rallentare il processo di rinnovo del paradigma. Le riviste scientifiche tendono naturalmente a riflettere le assunzioni e i metodi alla base di successi passati, mentre la ricerca di frontiera, la più interessante, può avvenire solo superando queste barriere. Tentare di fare ricerca innovativa soddisfacendo i criteri di pubblicazione adottati da riviste di prestigio, acquisito grazie ai successi passati, può diventare quasi impossibile.

Il risultato è una trasformazione delle attitudini di ricerca scientifica, particolarmente per le giovani generazioni di studiosi che più necessitano di risultati da far valere nella competizione per una posizione lavorativa stabile.

Ricerca o marketing?

Negli ultimi anni si è assistito a un cambiamento sociale nella comunità dei ricercatori tanto forte quanto preoccupante. Le discussioni su eventuali progetti vengono basate non su quali risultati si spera di ottenere, ma su quali argomenti hanno la maggiore probabilità di venire premiati con una pubblicazione. Inoltre, una volta che si ottenga

LA VALUTAZIONE DELLA RICERCA

un risultato positivo, il ricercatore, soprattutto se giovane, sarà incentivato a moltiplicare le pubblicazioni sullo stesso tema cercando di massimizzare il “ritorno” del numero di pubblicazioni rispetto all’investimento effettuato. Il risultato è che anche una semplice occhiata ai curriculum dei ricercatori mostrerà un gran numero di pubblicazioni, superiori al passato, ma tutte molto simili, indicando interessi di ricerca essenzialmente monotematici. Le critiche ai paradigmi dominanti sono evitate accuratamente per non rischiare di ridurre la probabilità di accettazione di una pubblicazione. Ricerche multi-disciplinari, che hanno ovviamente difficoltà a trovare una precisa collocazione tematica nella letteratura, saranno oggettivamente discriminate. Tutto questo implica una forte riduzione della varietà dei temi trattati e una cristallizzazione degli approcci scientifici utilizzati.

La ricerca diventa quindi una professione dove si definiscono le operazioni da svolgere, non i risultati che si cerca di ottenere, meritando l’appellativo, vagamente denigratorio, di “addetti alla ricerca” utilizzato nel gergo ministeriale. L’avanzamento delle conoscenze rallenta, forzando i ricercatori a sfornare il maggior numero possibile di “prodotti della ricerca”, il cui valore consiste esclusivamente nell’essere stampato in una certa rivista senza che nessuno sia veramente interessato a quali conoscenze aggiuntive sono state fornite alla comunità. L’evoluzione della conoscenza che richieda la “distruzione creativa” del consenso dominante viene rallentata, fino a rischiare di fermarsi. L’introduzione di un metro di misura, all’apparenza oggettivo, una volta che viene utilizzato come obiettivo determinante per la carriera di un ricercatore si trasforma in una clava che, se non neutralizzata, rischia di distruggere il sistema di ricerca basato sulla intuizione, la curiosità, e il desiderio di abbattere i confini della conoscenza.

I sostenitori della valutazione mediante quantificazione della qualità della ricerca difendono la loro proposta sostenendo che questa eviti comportamenti opportunistici, quando non esplicitamente fraudolenti, permessi da valutazioni soggettive, e che eventuali difficoltà potranno essere corrette con una maggiore attenzione ai dati e alle elaborazioni utilizzati. Ma il pericolo più grave, secondo me, non è causato da errori e approssimazioni, ma dall’impossibilità per la scienza di mantenere il gusto per il rischio e la varietà di approcci necessari per proseguire gli avanzamenti della conoscenza. Per una valutazione efficace che non introduca distorsione nocive per il sistema è necessario adottare alcuni semplici iniziative.

Alcuni correttivi

In primo luogo è necessario eliminare la riduzione del profilo scientifico di un ricercatore con quantificazioni artificiali e arbitrarie e dare piena visibilità all’intera attività di ricerca. È sufficiente per questo implementare una delle iniziative legislative curiosamente trascurate da un vertice ministeriale normalmente molto rigido nelle applicazioni regolamentari. È prevista da anni, ma mai seriamente considerata, l’istituzione di un’Anagrafe della ricerca che contenga le informazioni essenziali su ogni forma di attività svolta, oltre che sui risultati ottenuti.

In secondo luogo è necessario differenziare i criteri di valutazione in funzione dei fini della valutazione stessa. Un indicatore che può essere utile per assegnare risorse è sicuramente poco adatto per valutare l’eventuale progressione di carriera. Sulla base dei dati contenuti nell’Anagrafe della ricerca, opportunamente organizzati per permetterne l’accesso in modo flessibile, sarebbe possibile apprezzare gli aspetti rilevanti per ciascun momento valutativo.

In terzo luogo è necessario assegnare la responsabilità delle decisioni valutative a chi possiede la competenza e ha gli incentivi per svolgere questo compito nel modo più appropriato, senza inseguire il sogno utopico di una valutazione priva di valutatori. Per quanto errori e divergenze non possano mai essere evitati completamente, come per ogni giudizio soggettivo, se ne può sostanzialmente ridurre l’impatto mediante la pubblicità degli atti, non solo presso gli interessati ma presso l’intera comunità, assicurando l’esplicita assunzione di responsabilità dei valutatori anche mediante un sistema di valutazione dei valutatori che comporti forti penalizzazioni per chi persegue fini diversi da quelli istituzionali.

In quarto luogo bisogna definire propriamente il perimetro dell’applicazione della valutazione. Ad esempio, è insensato permettere la competizione per una data posizione sia a “interni”, ampiamente conosciuti dall’istituzione interessata, che a “esterni”, con meno legami diretti e un costo per l’istituzione, in caso di vittoria, sostanzialmente superiore rispetto ai primi.

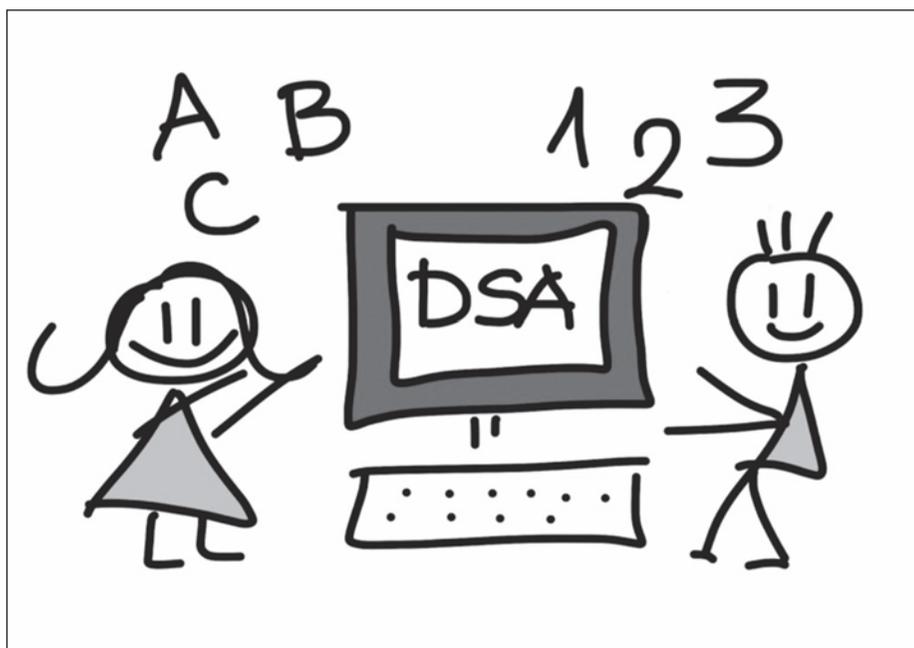
Infine, vanno riordinati i criteri per le progressioni di carriera in modo che non sia necessario a chi svolge il proprio lavoro da anni attendere che l’istituzione dimostri, spesso in modo artificioso, la necessità di una ipotetica nuova figura che, in realtà, svolgerà la stessa funzione.

Mentre la valutazione del ricercatore deve essere continua per l’intera sua vita lavorativa, devono essere eliminate quelle tappe artificiali di ipotetica “crescita di maturità” previste formalmente dalla legislazione attuale ma non più rispondenti ad alcuna necessità se non quella di dividere la comunità. ■

L'autore è professore di Economia all'Università di L'Aquila

NON UNO DI MENO

FRANCESCA MARSEGLIA



La personalizzazione del metodo didattico non intacca gli obiettivi formativi finali dello studente, che rimangono uguali a quelli dei compagni di classe; cambia però lo sforzo richiesto e il risultato previsto. Un metodo valido per compensare le difficoltà di un ragazzo con un disturbo specifico ma vantaggioso anche per gli altri studenti

La ricerca e l'informazione sulle problematiche della didattica rivolta ai ragazzi con DSA o BES, purtroppo, non abbondano. Ciò di cui generalmente si discute è la necessità di trovare un metodo "valido per i DSA".

Eppure è chiaro che questo non è possibile, perché l'etichetta "Dsa" non designa una categoria esistente: esi-

stono, infatti, solamente "alunni con Dsa", "persone con Dsa", ciascuna delle quali potrebbe, nel caso estremo, avere in comune con le altre null'altro che la medesima definizione diagnostica sulla propria certificazione e sul piano didattico.

Ciascuno di questi studenti ha alle spalle una propria storia personale e scolastica che può differenziarsi anche nettamente da quella di un altro allievo

che presenti la medesima diagnosi, oltre che, ovviamente, da quella di ciascuno degli studenti "normodotati". Questi disturbi, infatti, non sono una difficoltà di apprendimento conseguente a traumi o malattie cerebrali, né sono influenzati dall'ambiente in cui il ragazzo è cresciuto e vissuto, ma hanno origine neurobiologica, come mostra anche il fatto che presentano una familiarità molto alta (R. Penge, 2011). Ciò significa che il disturbo in nessun modo può derivare o essere influenzato dal percorso di vita della persona che ne è affetta, ma soltanto dalla severità del disturbo stesso – che in alcuni casi può far sì che si verifichi una compensazione, in altri un aggravamento che ne influenza negativamente l'evoluzione – oppure dalle modalità con cui esso è stato trattato dalla persona affetta, o ancora dall'ambiente in cui essa è inserita (sia esso quello familiare, scolastico o altro).

Ciascuno studente che presenti un Dsa, quindi, deve essere considerato come un caso a sé stante, per il quale non necessariamente possono funzionare le misure che invece sono efficaci per un altro. La normativa vigente (cfr. MIUR 2011), che purtroppo non prevede un insegnamento di supporto per gli studenti con Dsa, offre una base da cui partire, in cui sono definite le misure compensative e gli strumenti dispensativi a cui i ragazzi hanno diritto: a partire da essa, però, ciascun docente deve poter valutare quali siano le necessità specifiche del proprio alunno; ciò dovrebbe essere valido anche per gli studenti con BES (cfr. MIUR 2012). Purtroppo i BES

DSA, BES E TECNICHE DI INSEGNAMENTO

sono spesso tenuti in considerazione ancora meno dei Dsa, perché in essi rientrano un gran numero di possibili casi, che nella norma sono raggruppati in «deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività». Il docente che si trovi davanti a una certificazione quale, ad esempio, «disturbo dell'espressione e del linguaggio» ha, nell'approccio allo studente, le stesse difficoltà del docente che si trova a dover gestire un ragazzo con diagnosi di disgrafia o dislessia, con l'aggravio di non sapere esattamente a che livello agisca questo disturbo. Si sa, ad esempio – per quanto queste siano definizioni teoriche che non sempre aiutano il docente a capire quale sia, al lato pratico, il disturbo del proprio studente –, che la disortografia è una compromissione dell'abilità di codifica fonografica e della competenza ortografica, o che la disgrafia è un disturbo dell'abilità grafo-motoria; non è però chiaro che cosa comporti un disturbo dell'espressione e del linguaggio.

Una ricerca e un'esperienza sul campo

Ho avuto la fortuna di svolgere, durante lo scorso anno, un periodo di tirocinio in un liceo classico per approfondire la mia conoscenza di queste tematiche. I miei obiettivi includevano, tra gli altri, svolgere un'indagine in merito alla

situazione degli studenti con Dsa e Bes nell'ambiente di classe, a quale fosse il loro rapporto con i professori e quale la relazione tra professori e famiglia; inoltre, mi ero proposta di provare a capire se, e nel caso in che modo, fosse possibile apportare migliorie a ciascuno di questi tre punti.

Dopo aver intervistato docenti e genitori, ho attivato un percorso con tre di questi studenti, volto alla personalizzazione del metodo di studio di ciascuno; a conclusione di ciò ho provato ad applicare alcuni elementi tratti da questi metodi “personalizzati” nella didattica di una classe ormai all'ultimo anno, che quindi possedeva già un metodo solido, e i risultati, a mio parere, sono stati sorprendenti.

Il metodo personalizzato e i vantaggi per tutti

Da questa esperienza ho potuto trarre varie conclusioni. Ritengo sia fondamentale, in primo luogo, una maggiore sensibilizzazione e formazione del personale docente che ha a che fare con questi ragazzi, e in secondo luogo un impegno da parte del singolo docente (o ancora meglio, quando possibile, di un eventuale insegnante di supporto) per conoscere le modalità di ragionamento, i limiti e i punti di forza di ogni singolo ragazzo. Da un lato, infatti, bisogna che il metodo d'insegnamento e le prove di valutazione siano calibrate in base alle esigenze del singolo; dall'altro, però, si può cercare di prendere

spunto da queste esigenze “speciali” per creare un tipo di didattica più inclusiva, che sostenga il ragazzo con Dsa o Bes nel suo percorso e che, come si è visto, potrebbe portare indubbi vantaggi anche al resto della classe. La personalizzazione del metodo, infatti, non intacca gli obiettivi formativi finali dello studente, che rimangono uguali a quelli dei compagni di classe; ciò che necessariamente deve cambiare è il tipo di sforzo richiesto e di risultato previsto. Un metodo che sia valido per compensare le difficoltà di un ragazzo con un disturbo specifico è generalmente vantaggioso anche per gli altri studenti, che spesso hanno, anche se a livelli diversi e per motivazioni differenti (banalmente, la carenza di studio) i suoi stessi problemi.

Ciò che nasceva come uno svantaggio per uno solo, quindi, può diventare un'opportunità per tutti. Posso affermare, in base alla mia esperienza di tirocinio, che una classe che sia abituata ad accettare come valide le difficoltà obiettive che ciascuno ha – a partire da quelle effettivamente presenti nello studente “speciale” – si dimostrerà più aperta alle eventuali proposte “fuori dagli schemi” che il docente potrà attuare per aiutarli a correggere i loro errori e a rimediare alle loro carenze.

Il docente, d'altra parte, a partire dall'esperienza con questo studente acquisirà nuove conoscenze e metterà in pratica spunti innovativi che potrà integrare nel proprio metodo, per quanto già esso si sia dimostrato valido per gli studenti cosiddetti normodotati.

RENDERE CONCRETI I CONCETTI ASTRATTI

GAIA IMBROGNO



Un metodo innovativo scoperto un secolo fa da Maria Montessori facilita l'apprendimento di lingue complesse come latino e greco. Le positive esperienze sul campo

Negli ultimi anni la conoscenza della dislessia si è ampiamente diffusa e, di conseguenza, è stata favorita l'inclusione degli studenti con Dsa all'interno di ogni tipo di indirizzo scolastico, senza eccezione nemmeno per il liceo classico.

Il greco antico è notoriamente una lingua complessa da apprendere, il cui studio richiede sacrifici e, soprattutto, pazienza; offrire questo tipo di impegno a studenti con disturbi specifici dell'ap-

prendimento sembra una sfida impossibile, una battaglia persa: come attuare una didattica inclusiva in classi numerose e piene di studenti con problematiche varie e differenti fra loro? In realtà, dalle esperienze di diversi docenti è emerso che le misure adottate sul piano didattico e metodologico per la presenza di studenti con Dsa giovano enormemente all'intera classe.

Nella didattica tradizionale ha avuto larga diffusione la teoria cognitivista, secondo la quale l'apprendimento dell'essere umano si realizza secondo una

struttura cognitiva gerarchizzata e costituita da tre livelli, a cui corrispondono tre tipi di apprendimento diversi: *quello attivo*, lo stadio del senso motorio, che avviene attraverso i sensi e il movimento; *quello iconico*, l'elaborazione di percezioni e immagini; *quello simbolico*, la modalità connessa al linguaggio. Di conseguenza, le abilità cognitive più elementari non sarebbero più efficaci nelle fasi successive della vita. Al contrario, è stato dimostrato che nelle attività didattiche questo non può essere vero e che l'uso di schemi e di immagini può risultare funzionale anche per un gruppo di adulti; gli insegnanti, quindi, non dovrebbero considerare le tre forme di apprendimento come rigidamente legate a determinate fasi di sviluppo, ma applicabili a tutte le fasce di età. In tale prospettiva, risulta efficace stimolare modalità di apprendimento attive e iconiche per arrivare alla concettualizzazione di informazioni nuove e per ottenere una reale comprensione da parte degli allievi (Moscato, 2013).

La lezione di Maria Montessori

Gran parte delle proposte avanzate in questo articolo si ispirano alla straordinaria esperienza didattica di Maria Montessori (1870-1952), che, come è noto, operò nell'ambito della scuola primaria: alla luce delle considerazioni sopra svolte, occorre abbattere il pregiudizio vigente sulla distinzione tra i canali di apprendimento, per poter così attingere a

un vasto repertorio di strategie formative, che potrebbero essere particolarmente vantaggiose in una didattica rivolta ad alunni con Dsa. È di fondamentale importanza, infatti, riconsiderare anche l'insegnamento delle lingue classiche in questa prospettiva, soprattutto se si considera l'urgenza di un rinnovamento della didattica del latino e del greco che ne assicuri la sopravvivenza.

Analizziamo ora nello specifico alcune proposte.

Il prerequisito essenziale per riuscire a tradurre e ad amare le lingue classiche è la conoscenza della grammatica normativa, ma gli studenti dislessici solitamente incontrano molti ostacoli nel momento in cui si trovano a dover comprendere e ricordare le nozioni grammaticali, dal momento che esse sono astratte e non facilmente riconducibili alla realtà. A partire dagli studi e dalle sperimentazioni condotte dalla Montessori, i docenti potrebbero proporre una nuova modalità di studio grammaticale: la psicogrammatica (Honegger Fresco, 1993), alla cui base si trova la convinzione che per assimilare le nozioni grammaticali sia prima necessario trasformarle in oggetti concreti. Secondo questo metodo ogni parte del discorso corrisponde a una forma geometrica e a un preciso colore: ad esempio, il verbo è un cerchio rosso, il nome un triangolo equilatero nero, etc. Per rendere più efficace tale associazione, a ogni forma è assegnato anche un ruolo all'interno di una storia, che, con le opportune modifiche, può essere proposta anche agli studenti di scuola secondaria. A ogni parte del discorso è assegnato fisicamente un contenitore ben preciso, contrassegnato dalla figura geometrica corrispondente; i contenitori sono molto utili per lo studio delle lingue classiche, poiché è frequente che, specialmente nella fase iniziale, gli studenti facciano confusione fra coniugazioni e declinazioni, ed è bene aiutarli a comprendere

fin da subito che si tratta di categorie del tutto differenti. Nello specifico, quando tutte le declinazioni saranno state affrontate, si potranno utilizzare più contenitori dei nomi, uno per ogni declinazione, al cui interno si faranno 12 (10 per il greco) scomparti, per poter riporre il sostantivo nella casella del caso corrispondente. Dopo avere messo in pratica questa proposta con degli studenti Dsa, ho potuto notare che l'aspetto più utile per loro consiste nella materializzazione fisica dei concetti astratti, nel fatto cioè di poter lavorare concretamente con la lingua; inoltre, il riporre i nomi nelle caselle dei casi rappresenta un grande aiuto anche nella memorizzazione della declinazione.

La stella dell'analisi logica

Un'altra proposta attinta dalla didattica montessoriana è la stella dell'analisi logica (Gagliardi, 1964): si tratta di un grafico (facilmente realizzabile con l'ausilio di un compasso e di cartoncini colorati) al cui centro si trova il cerchio del verbo, il perno attorno al quale ruota tutta la frase, alla sua sinistra il cerchio del soggetto (nominativo), alla sua destra il cerchio del complemento oggetto (accusativo), mentre gli altri complementi si possono disporre sia sopra che sotto (preferibilmente seguendo l'ordine della declinazione); accanto a ogni cerchio sono indicate le desinenze corrispondenti (sia singolari che plurali), mentre con il cartoncino colorato si costruiscono delle frecce su cui successivamente si scrivono le domande che di solito si utilizzano per aiutare gli studenti a memorizzare i complementi (per es. Chi, che cosa? Di chi, di che cosa?). Quando lo studente ha una frase da analizzare, deve in primo luogo trascriverla su un foglio e dividerla in biglietti singoli, a seconda dell'elemento grammaticale: in seguito potrà confrontare le

desinenze e collocare ogni parte del discorso nel cerchio corrispondente; qualora vi siano più possibilità di scelta (come il nominativo e il vocativo singolare della prima declinazione di entrambe le lingue), il ragazzo potrà servirsi delle frecce e valutare quale complemento sia il più adatto.

Quando ho provato a introdurre questo schema, inizialmente non avevo riportato le desinenze vicino a ogni singolo cerchio; poi mi sono resa conto che averle sotto gli occhi facilitava enormemente i ragazzi nell'analisi e nel riconoscimento delle diverse forme.

Il sistema delle frecce non sembra essere sempre efficace, dal momento che sono numerose e spesso si perde molto tempo nel consultarle tutte, di conseguenza è preferibile utilizzarle solo nella fase iniziale dell'apprendimento.

Le mappe mentali

Per aiutare gli studenti a fissare il concetto di declinazione, e soprattutto il significato reale di ogni complemento, può essere molto vantaggioso utilizzare il sistema delle mappe mentali (Buzan, 2006), ovvero rappresentazioni grafiche con una struttura gerarchica e associativa in cui a ogni concetto corrisponde un'immagine.

Le mappe mentali si basano su associazioni assolutamente personali; pertanto, la realizzazione di un grafico del genere non spetta all'insegnante, bensì sarà compito di ciascun ragazzo trovare e realizzare l'immagine più adatta. I docenti potranno aiutare gli alunni a riflettere sul senso dei complementi, facendo esempi reali presi dalla loro vita quotidiana, affinché essi riescano ad ancorarli a un'immagine familiare, facile da richiamare alla memoria. Nella realizzazione di questa tipologia di grafici, inoltre, è fondamentale l'utilizzo dei colori, che favoriscono ulteriormente il pro-

BUONE PRATICHE PER LA DIDATTICA INCLUSIVA DEL GRECO ANTICO

cesso di memorizzazione.

La tecnica delle mappe mentali può essere utilizzata anche per lo studio del lessico: nell'apprendimento delle lingue classiche, infatti, è basilare il possesso di un vocabolario di base per potersi orientare nei testi, per ricollegarsi a un contesto già noto e per comprendere la sintassi. Da studentessa ho sperimentato che l'acquisizione mnemonica delle rubriche lessicali presenti nei manuali non è sufficiente, poiché non garantisce un'assimilazione duratura, e spesso si rivela uno sforzo inutile; molto più proficuo è stato lavorare sulle radici e sulle famiglie di parole. Questo tipo di lavoro può essere realizzato con le mappe mentali: l'associazione visiva, infatti, in particolare per gli studenti con Dsa, agevola enormemente il collegamento semantico e l'apprendimento.

Le lettere smerigliate

Un altro strumento di ispirazione montessoriana che può risultare molto utile per l'assimilazione del lessico e per la comprensione della sistema di formazione delle parole sono le cosiddette lettere smerigliate (Montessori 1962). Dopo aver considerato l'età e le necessità degli studenti di scuola secondaria, ho preferito realizzare gli alfabeti non in modo tridimensionale, ma bidimensionale, su biglietti plastificati e di due colori, rosso e nero. L'insegnante riproduce un tema greco con l'alfabeto rosso e invita lo stu-

dente a comporre parole a partire da quello, con l'alfabeto nero; in un primo momento, il docente presenterà agli allievi delle liste già pronte e di vario genere (parole derivate tramite suffissi e prefissi, parole composte e famiglie di parole) che essi dovranno semplicemente duplicare; in seguito, dopo avere acquisito il processo di composizione, gli studenti potranno svolgere l'esercizio in modo autonomo e verificare sul vocabolario la reale esistenza dei termini a cui sono arrivati. Questo tipo di esercitazione aiuta a entrare in contatto con la lingua greca, ad acquisire familiarità con i suoi caratteri e a ragionare sui suoi processi fonetici, oltre che grammaticali. È evidente che per proporre questa attività è necessario un lavoro preliminare sulle principali regole fonetiche, sulla formazione dei derivati e sul valore dei diversi suffissi.

Per l'apprendimento del lessico, dalla didattica montessoriana proviene anche la pratica delle nomenclature: affinché gli studenti memorizzino i diversi elementi di un determinato contesto (ad esempio il tempio greco, la politica, la famiglia, etc.), in primo luogo è fornito loro un modellino plastico che lo rappresenta e dei cartellini con scritti sopra i nomi dei suoi componenti, successivamente i ragazzi dovranno apporre i cartellini sull'elemento corrispondente. È chiaro che la riproposizione di modellini plastici risulta piuttosto complessa, per questo è preferibile mostrare agli alunni semplicemente delle immagini; inoltre, prima di presentare questo tipo di esercizio, l'insegnante do-

vrà dedicare una spiegazione all'argomento in questione, in modo che, quando sarà presentato loro questo tipo di esercizio, gli allievi avranno già chiaro il quadro di riferimento. Per gli studenti, in particolare quelli con Dsa, la visualizzazione di un contesto reale, in cui poter fisicamente collocare gli elementi lessicali, agevola enormemente non solo nella memorizzazione, ma anche nella familiarizzazione con il mondo greco, al quale saranno incoraggiati ad avvicinarsi con maggiore interesse e meno timore.

In conclusione, spero che queste proposte, nonostante a un primo sguardo sembrino stravaganti o inadeguate agli studenti di scuola secondaria, potranno essere realmente utili agli insegnanti disposti a trovare quante più strategie e modalità possibili per rendere il greco antico una lingua realmente accessibile a tutti. ■

BIBLIOGRAFIA

- Buzan T. (2006), *Come realizzare le mappe mentali*, Milano 2006.
- Gagliardi M. (1964), *Primi contatti con il latino: esperimenti montessoriani*, Roma 1964.
- Honegger Fresco G. (1993), *Psicogrammatica o la padronanza del linguaggio*, "Il quaderno Montessori", 1 - 6-27.
- Montessori M. (1962), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano 1962.
- Moscato M.T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano 2013.

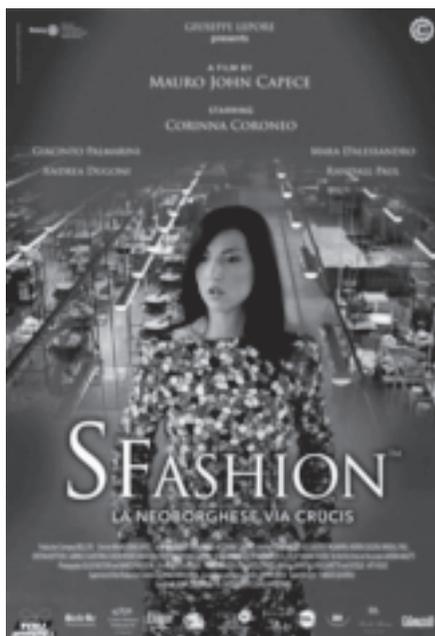
www.edizioniconoscenza.it

LA LEZIONE UMANA E CIVILE DI MAURO JOHN CAPECE

MARCO FIORAMANTI

L'utopia di Adriano Olivetti aleggia in terra d'Abruzzo. Girato in gran parte nei due stabilimenti del *Maglificio Gran Sasso* (Sant'Egidio alla Vibrata) e della *Wash Italia* (Nereto) e ambientato ai nostri gironi, il film tratta dell'esperienza di Evelyn (Corinna Coroneo), la quale prende in mano la storica azienda del nonno (Andrea Dugoni) – settore tessile, versante moda – facendo convivere iniziativa imprenditoriale e giustizia sociale, tecnica lavorativa e creatività. Depressa per un matrimonio fallito, al quale è ancora legata, si trasferisce a vivere in azienda, cercando in tutti i modi di salvarla dalla crisi incombente. Accanto a lei c'è il fedele Bartolomeo (Giacinto Palmarini), esperto di conti e di amministrazione, cresciuto nella azienda fin da piccolo.

Sebbene la drammaturgia corra lungo un binario lineare e disciplinato, la raffinatezza delle inquadrature, i piani-sequenza muti che scorrono lenti all'inter-



no della fabbrica deserta, le dissolvenze incrociate, la cura minuziosa delle espressioni della protagonista, concorrono a calibrare questo film – girato da Mauro John Capece e sceneggiato insie-

me alla Coroneo – nella schiera dei film d'arte e d'autore. Capece, infatti, ha un suo stile sempre riconoscibile che, tanto per non fare nomi, trova paternità nella narrativa fluida e penetrante dello Scorzese di *Taxi Driver*. Nonostante le differenti tematiche trattate, in entrambe le storie esce imponente la figura (la missione?) dell'eroe e dell'eroina metropolitani, che sopportano, evidenziandoli, i disagi di una società civile che costringe ai sensi di colpa, a una disperazione indotta che a volte porta al suicidio (*Mors tua, vita mea!* grida nel film la voce/memoria dell'ulivo primordiale). Lo sfascio è servito, prendete e subitene tutti. ■

SFASHION - LA NEOBORGHESE VIA CRUCIS

Regia: Mauro John Capece; attori: Corinna Coroneo, Giacinto Palmarini, Andrea Dugoni, Randall Paul, Gabriele Silvestrini, Denis Bachetti; sceneggiatura: Corinna Coroneo, Mauro John Capece; montaggio: Francesca Pasquaretta; musiche: India Czajkowska; produzione: Bielle Re produzioni cinematografiche; distribuzione: Imago distribution (Italia 2017); durata: 94 min.



sopra, Corinna Coroneo in una scena del film
a lato, Corinna Coroneo e Giacinto Palmarini



Mauro John Capece, il regista, in conferenza stampa