

WORKING PAPER N°3/2019

**CITTADINANZA E COSTITUZIONE
NELLA SPECIALITÀ
TRENTINA DALL'EUROPA
ALL'AUTONOMIA LOCALE**

a cura di Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale,
Catia Civettini e Alma Rosa Laurenti Argento

Dicembre 2019

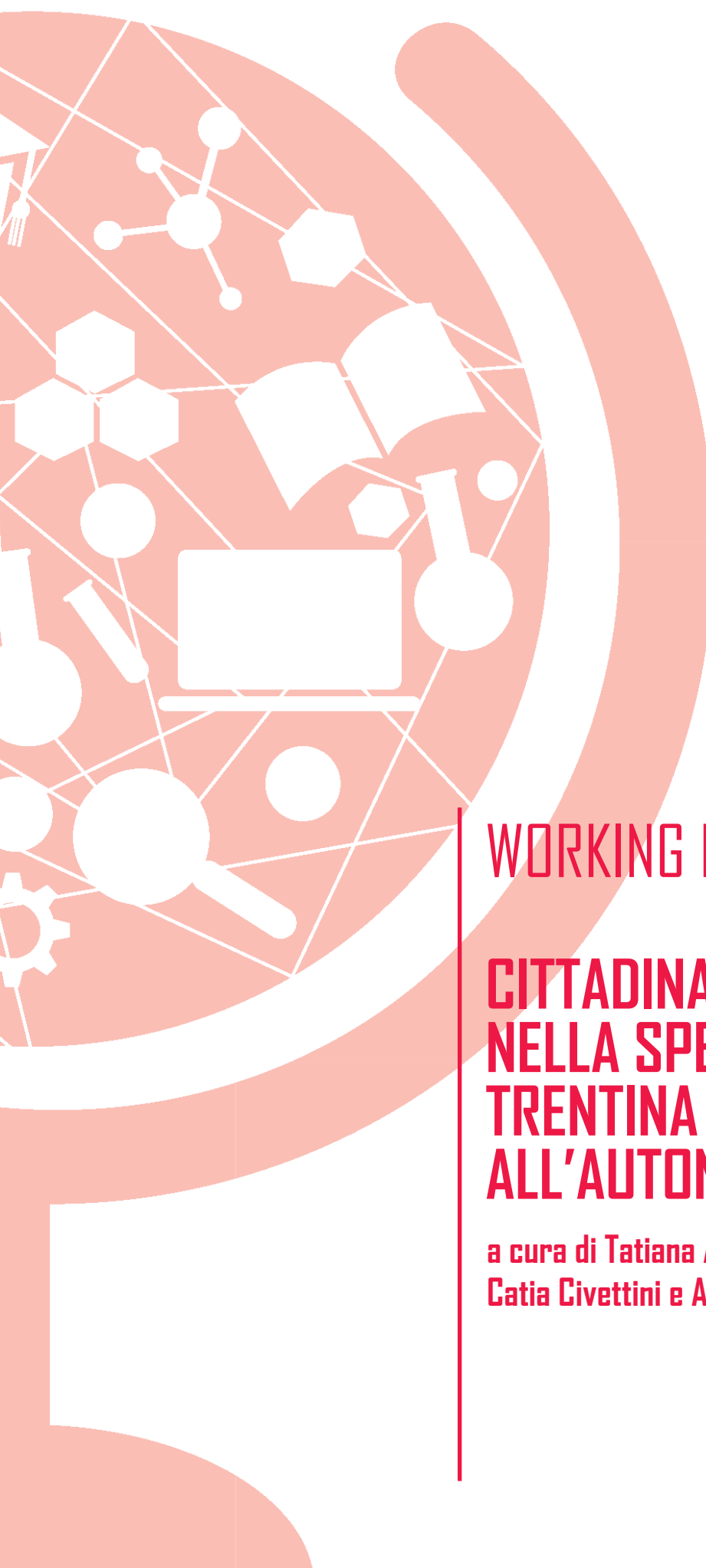


Un particolare ringraziamento va a tutti i docenti che hanno partecipato attivamente al corso *Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina: dall'Europa all'autonomia locale* e al percorso di ricerca azione qui documentato.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata
Stampato su carta priva di cloro riciclabile ecologica



WORKING PAPER N°3/2019

**CITTADINANZA E COSTITUZIONE
NELLA SPECIALITÀ
TRENTINA DALL'EUROPA
ALL'AUTONOMIA LOCALE**

**a cura di Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale,
Catia Civettini e Alma Rosa Laurenti Argento**

IPRASE

**Istituto Provinciale per la Ricerca
e la Sperimentazione Educativa**

Via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)
C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it / iprase@pec.provincia.tn.it
www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (presidente)
Elia Bombardelli Mario
Lucia Riggotti
Matteo Taufer
Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione dicembre 2019
Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-7702-484-8

Realizzazione grafica
Grafiche Futura S.r.l. - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce Pubblicazioni – Working paper

La responsabilità del contenuto relativo ai contributi offerti dagli autori (citazioni, immagini, griglie, ecc.) è da attribuirsi unicamente ai titolari dei medesimi.

INDICE

Presentazione	7
Mirko Bisesti	
Premessa	9
Luciano Covi	
PARTE PRIMA – QUADRO GENERALE	13
1. Introduzione	13
Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento	
2. Impianto progettuale	15
Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento	
3. Impianto formativo	19
Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento	
PARTE SECONDA – ARTICOLAZIONE DEI MODULI FORMATIVI	21
4. La costruzione dell'Europa e la situazione contemporanea.	
Il ruolo e le specificità italiane	23
Paolo Sommaggio	
4.1 Introduzione	23
4.2 La costruzione dell'Europa	24
4.3 La situazione contemporanea: l'Unione Europea	28
4.4 Il Consiglio d'Europa	30
4.5 Il ruolo e le specificità italiane	32
5. Trentino Alto Adige/Südtirol: la specialità nella convivenza	35
Mauro Marcantoni	
5.1 Gli anni del Dopoguerra, tra intese e “fuochi”	37
5.1.1 Il Patto Degasper-Gruber e il primo Statuto del 1948	37
5.1.2 Dall'iniziale accordo al contrasto tra Democrazia cristiana e Volkspartei	38
5.1.3 La controversia sui poteri delle due Province	39
5.1.4 Le prime bombe e il cambio ai vertici della SVP	40
5.2 “Los von Trient” e il ricorso all'ONU	41
5.2.1 Il proclama di Castel Firmiano	41
5.2.2 «Il tempo delle cortesie è finito»	42
5.2.3 La SVP all'opposizione in Regione	43
5.2.4 Il Piano Kessler	44
5.2.5 La risoluzione dell'ONU.	45
5.2.6 Le bombe accompagnano i colloqui internazionali	46

5.3 Dalla “Notte dei fuochi” al “Pacchetto Saragat-Kreisky”	47
5.3.1 La “Notte dei fuochi”	47
5.3.2 La grande retata	48
5.3.3 La Commissione dei 19	49
5.3.4 Il vertice di Ginevra e l’istituzione della Commissione mista	50
5.3.5 Il riacuirsi del terrorismo	51
5.3.6 Il pacchetto Saragat-Kreisky	52
5.4 Dalle stragi all’approvazione del Pacchetto	52
5.4.1 L’incontro tra Moro e Klaus a Cavalese	52
5.4.2 Moro e il principio di “pariteticità” tra Trento e Bolzano	53
5.4.3 Gli incontri tra Moro e Magnago	54
5.4.4 La strage di Cima Vallona	55
5.4.5 Il “Calendario operativo”	55
5.4.6 L’approvazione del Pacchetto.	56
5.5 Il secondo Statuto di autonomia e la chiusura della vertenza ONU	57
5.5.1 Verso il secondo Statuto	57
5.5.2 La nuova autonomia e la “Questione trentina”	58
5.5.3 L’attuazione del secondo Statuto	59
5.5.4 I contenuti della nuova autonomia	60
5.5.5 Sudtirolo: il malcontento italiano e quello tedesco	61
5.5.6 La chiusura della vertenza con l’Austria	62
5.5.7 La questione finanziaria come concausa del provincialismo autoreferente	63
5.6 L’autonomia oltre il duemila	63
5.6.1 La riforma del Titolo V della Costituzione	63
5.6.2 L’avvicinamento tra autonomie ordinarie e autonomie speciali	64
5.6.3 La contestazione della specialità e le ragioni che la contrastano	65
5.6.4 L’autonomia si difende anche con le qualità di governo	65
5.6.5 Il nuovo quadro costituzionale e la necessità di rinforzare le convergenze	66
<hr/> PARTE TERZA – LA RICERCA-AZIONE	67
<hr/> 6. Le Unità di lavoro	69
Marcella Cellurale	
6.1 Format di progettazione	69
6.2 Progettazione didattica	70
<hr/> 7. Le UdL messe in campo	75
Tatiana Arrigoni, Cinzia Besseghini, Silvia Ciech, Elisa Dacas, Donatella Fait, Loreta Moscon	
7.1 Presentazione	75
7.2 Progettualità e sperimentazione delle istituzioni scolastiche	77

PRESENTAZIONE

Se la scuola è, per i giovani, il luogo nel quale avviene il primo incontro con l'altro e il diverso, e nel quale di fatto si attuano le prime esperienze di confronto e di dialogo, essa non può che configurarsi come spazio privilegiato di educazione alle regole della convivenza civile, a che queste siano interiorizzate e fatte proprie, per poi essere rispettate anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Educare alla convivenza rispettosa e collaborativa, così come al riconoscimento di ideali condivisi che confluiscono in un comune sentire a livello europeo, è pertanto un processo formativo fondamentale da realizzare in ogni ordine e grado di istruzione.

La conoscenza dei fondamenti filosofico-giuridici dei moderni stati democratici è uno degli strumenti che il percorso "Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina: dall'Europa all'autonomia locale" ha individuato per stimolare la progettazione di azioni formative innovative a livello scolastico. Oltre che a tale tema, in riferimento alla specifica realtà del territorio trentino, rilievo centrale è stato dato al nodo dell'autonomia e a tutto ciò che ne deriva in termini di cultura, comportamenti, assetto e funzionamento delle istituzioni locali, fondamento essenziale per un'adeguata formazione dei giovani alla cittadinanza e alla futura partecipazione attiva e responsabile alla vita collettiva. Un qualificato esercizio dell'autonomia, infatti, ha bisogno di essere accompagnato da un'adeguata conoscenza sia dei fondamenti storici dai cui discende, sia dei modi con cui, in un contesto autonomistico, si formano e vengono applicate le regole da parte delle pubbliche istituzioni e degli stessi cittadini.

Il percorso di ricerca-azione ha inoltre inteso fornire ai docenti una qualificata occasione di sviluppo professionale. L'articolazione su due anni scolastici, l'alternarsi di interventi di carattere storico-giuridico e di momenti formativi di taglio metodologico, ha permesso ai partecipanti non solo di venire a confronto con strumenti, metodologie e possibili attività da realizzare in classe, ma anche di procedere effettivamente alla progettazione e alla realizzazione di percorsi didattici originali, supportati da forme di accompagnamento e tutoraggio da parte degli esperti coinvolti e del personale IPRASE.

La scelta di predisporre e pubblicare materiali inerenti ai temi affrontati lungo il percorso e di diffondere, insieme ad essi, le unità di lavoro approntate dai docenti, risponde ad una precisa volontà di condivisione di buone pratiche che sappia produrre effetti positivi anche oltre gli ambienti originariamente coinvolti in esse: in uno sforzo collettivo di miglioramento qualitativo dell'offerta didattica della scuola trentina, e della sua capacità di contribuire ad un futuro migliore.

Mirko Bisesti

*Assessore all'istruzione, università e cultura
della Provincia Autonoma di Trento*

PREMESSA

Il percorso di ricerca-azione *Cittadinanza e Costituzione nella specialità Trentina. Dall'Europa all'autonomia* locale, svoltosi negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19, è stato concepito con l'obiettivo fondamentale di contribuire, attraverso una serie di più focalizzazioni da prospettive differenti e complementari, alla capacità degli insegnanti trentini di sviluppare nei loro discenti competenze di cittadinanza attiva e accompagnare questi ultimi ad un primo ed effettivo esercizio delle stesse.

A tal fine il percorso si è articolato in un intreccio di momenti diversificati. La presentazione dello stato di diritto, analizzato nei suoi presupposti filosofici e nelle sue effettive realizzazioni giuridico-amministrative, sia in ottica europeistica sia nazionale, si è accompagnata ad approfondimenti sulla specialità trentina, considerata altresì nella sua dimensione storica, e si quindi è intrecciata a riflessioni di carattere generale sulle competenze chiave di cittadinanza indicate nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006, poi recepite dal D.M. n. 139/2007 e ribadite dalla più recente *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea* del 25 maggio 2018.

Tale azione formativa ha inteso avere immediate ricadute didattiche, essendo gli insegnanti in essa coinvolti chiamati a realizzare percorsi di apprendimento in cui specifiche competenze di cittadinanza, sia da parte loro sia dei loro discenti, potessero trovare una palestra di applicazione.

Del percorso di ricerca-azione, si pubblicano qui i materiali prodotti e si rendono gli stessi disponibili ad una più ampia utenza. Si conferma, anche in questa occasione, la volontà di IPRASE di elaborare risposte effettive a bisogni formativi prioritari, a fronte di un generalizzato impoverimento della convivenza civile, quale attestato, ad esempio, dall'ultima *Indagine IEA sull'Educazione civica e alla cittadinanza – ICCS 2016*. Ciò in coerenza con la mission dell'Istituto, di costruire l'educazione per il futuro, contribuendo, a fianco delle scuole, «a preparare oggi le generazioni del domani»¹. Nella stessa ottica vanno, del resto, letti i recenti provvedimenti legislativi nazionali (Legge n. 92 del 20 agosto 2019) e provinciali (D.G.P. n. 1014 del 5 luglio 2019) in materia di educazione civica, contesto entro il quale i primi esiti del percorso che qui si presenta si prestano ad essere efficacemente estesi e potenziati.

Alla luce di tutto ciò, appare doveroso ringraziare tutti gli attori che hanno reso possibile e supportato tale percorso IPRASE, il prof. Paolo Sommaggio della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Trento, il dott. Mauro Marcantoni, Direttore dell'Istituto per l'Assistenza allo Sviluppo Aziendale di Trento (IASA), i docenti delle Istituzioni scolastiche che hanno aderito all'iniziativa, nonché i loro discenti, la cui motivata partecipazione ha reso possibile l'attuazione effettiva delle esperienze progettuali elaborate.

Luciano Covi
Direttore IPRASE

¹ Si veda: <https://www.iprase.tn.it/mission>.

Parte prima
Quadro generale

1 Introduzione

Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento

La Costituzione fatevela amica e compagna di strada. Vi sarà presidio sicuro, nel vostro futuro, contro ogni inganno e contro ogni asservimento, per qualunque meta vi prefissiate.
(Giuseppe Dossetti²)

I processi di riforma della scuola in tema di educazione civica, oltre a mutarne la denominazione – attualmente Cittadinanza e Costituzione – hanno contribuito nel tempo a ridefinirne l'impianto e gli obiettivi.

Uno degli ultimi passaggi, ad esempio, è la recente legge n. 92/2019 che introduce tale insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale. Dall'analisi della *ratio* normativa il legislatore ha inteso fissare importanti obiettivi a cui le istituzioni devono tendere, tra cui l'educazione dei ragazzi alla consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri³.

È infatti l'istituzione scolastica il luogo deputato a formare le nuove generazioni, a tutelare massimamente il diritto allo studio sancito dalla Costituzione e, unitamente alla famiglia, a fornire risposte alle problematiche della contemporaneità.

Come ampiamente ribadito dalla normativa europea⁴, la scuola si deve impegnare a sviluppare in tutti gli studenti competenze di cittadinanza attiva e digitale, ispirate ai principi di legalità, solidarietà, senso civico, sostenibilità e ai valori di responsabilità. Nello specifico «la competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, come pienamente espressi nell'articolo 2 del Trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale. Abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause»⁵.

In quest'ottica la conoscenza, l'analisi e il confronto attivo con i principi costituzionali da un lato e con le più importanti fonti comunitarie, nazionali e locali dall'altro, rappresentano un momento fondamentale per la crescita di tali competenze negli studenti. Spetta a tutto il personale docente il compito di far acquisire gli strumenti di cittadinanza, anche se talvolta la pratica professionale sembra dimostrare che risultano maggiormente coinvolti gli insegnanti dell'area storico-umanistico-sociale e giuridico-economica.

La nuova cornice all'interno della quale l'insegnamento dell'educazione civica sarà contestualizzato, a partire dal prossimo anno scolastico, si pone l'obiettivo di favorire l'acquisizione da parte dei ragazzi di ampie competenze di cittadinanza e di rendere tutti i docenti del Consiglio di classe corresponsabili del raggiungimento di tale finalità.

2 G. Dossetti (1943-1951), Scritti politici a cura di G. Trotta (Genova: Marietti, 1995).

3 Cfr. Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (GU Serie Generale n. 195 del 21.08.2019).

4 Cfr. Raccomandazione (UE) 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (GUUE L 394 del 30.12.2006: 10-18); si veda inoltre Raccomandazione (UE) 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (GUUE C 189 del 4.6.2018: 1-13).

5 Ibid., 10.

Se la scuola è luogo di dialogo e di sviluppo di competenze, i nostri ragazzi, per essere cittadini responsabili, devono essere messi nelle condizioni di conoscere le forme e le concezioni dei moderni stati democratici, di saper approfondire il pensiero e la visione libera e pluralista di società, principi lasciati a noi in eredità dai padri costituenti e sanciti a diverso livello normativo. Educare alla cittadinanza è un processo necessario e fondamentale da implementare in ogni scuola, al fine di far crescere l'identità europea, nazionale e locale e di attivare, inoltre, il riconoscimento dei valori e dei principi identitari comuni.

Per quanto riguarda specificatamente il contesto trentino, la conoscenza delle istituzioni, dei principi a governo dell'autonomia e di tutto ciò che ne consegue in termini di competenza, gestione funzionale, cultura e condivisione di valori, risulta essenziale per un'adeguata formazione dei giovani alla partecipazione attiva alla vita collettiva. Un'esigenza resa più rilevante non solo dall'entità delle funzioni in capo all'ente, ma anche dal fatto che il suo responsabile e qualificato esercizio richiede un adeguato approfondimento sia dei fondamenti storici che ne argomentano la specificità, sia dei modi con cui si formano e vengono applicate le regole da parte delle istituzioni pubbliche, rispettate dalla cittadinanza.

IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa della Provincia autonoma di Trento), in continuità con le proposte sostenute negli anni riguardo all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, ha promosso, per finalizzare la formazione dei docenti a tali temi chiave, il percorso di ricerca-azione "Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina. Dall'Europa all'Autonomia locale", investendo in modo mirato sull'educazione delle nuove generazioni, non solo per prepararle ad affrontare un mondo più complesso ed esposto alle innovazioni tecnologiche, ma anche per avvicinarle, partendo dalla conoscenza del proprio contesto, ai significati, alle norme e alle prassi della convivenza civile.

2 Impianto progettuale

Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento

In linea con i Piani di Studio Provinciali del Primo e Secondo ciclo di istruzione e col progetto di legislatura “*EDUCARE ALLE RELAZIONI E ALLA CITTADINANZA. Benessere, responsabilità e performance degli studenti quali obiettivi inscindibili della scuola*”, con questo lavoro si intende presentare, oltre alla cornice teorica dei temi trattati dal prof. Paolo Sommaggio e dal dott. Mauro Marcantoni, referenti scientifici, nonché formatori di questo percorso di ricerca-azione, anche le progettualità per competenze (Unità di lavoro – UdL) elaborate dalle docenti delle Istituzioni scolastiche del Primo e del Secondo ciclo in esso coinvolte.

Nello specifico, tale percorso formativo e di ricerca, di durata biennale ha interessato le istituzioni scolastiche della Provincia autonoma di Trento per gli anni 2017-2018 e 2018-2019. L’iniziativa, in linea con la D.G.P n. 1425 dell’8 settembre 2017, *Definizione degli standard di attività dell’Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) associate al rilascio di crediti formativi per il personale docente del sistema educativo di istruzione e formazione provinciale* e parallelamente con la Determinazione del Direttore IPRASE n. 70 del 27 maggio 2019, ha inteso rappresentare un’occasione di valorizzazione dello sviluppo professionale della funzione docente e al contempo un’opportunità di acquisizione di strumenti, metodologie e programmi di lavoro da sperimentare in classe, grazie anche all’accompagnamento e al supporto offerto dai referenti scientifici coinvolti nel percorso. Allo stesso tempo essa si è proposta di assicurare ai ragazzi conoscenze, abilità, comportamenti ritenuti più idonei a rendere consapevole e partecipato l’esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza all’interno di una dimensione autonomistica.

Le motivazioni che hanno condotto IPRASE alla promozione di un percorso biennale sono state quelle di consentire l’approfondimento, in chiave comparata globale-locale, dei temi evidenziati e di sperimentare nelle classi percorsi educativi innovativi. Questo perché, se a oggi si è registrato che gli insegnamenti, nei diversi curricula scolastici, dell’educazione civica, delle principali fonti del nostro ordinamento e dei principi e del ruolo delle istituzioni sono processi di apprendimento presenti e consolidati, tuttavia, nelle progettazioni disciplinari sono stati rilevati, talvolta, impedimenti didattico-organizzativi.

Infatti, se da un lato i piani di studio e le discipline fanno i conti con un sapere sempre più specialistico e articolato, l’educazione è sollecitata da nuove frontiere, approcci multiculturali, inclusività e differenti modalità di interazione che non sempre ne facilitano la progettazione e la spendibilità nelle classi. La scuola, però, a nostro parere, più che aggiungere contenuti, necessita di ripensare le discipline. È irrealistico credere che a scuola si possa approfondire tutto e sempre; si può, invece, concorrere a diverso titolo alla costruzione partecipata di “*una testa ben fatta*”⁶.

La ricerca-azione messa in campo da IPRASE si inserisce, inoltre, nel più ampio quadro formativo avviato dall’Istituto a seguito dell’entrata in vigore della legge n. 169/2008 inerente l’insegnamento/apprendimento di Cittadinanza e Costituzione.

In linea col disposto normativo sono state, infatti, implementate negli anni “*azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all’acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell’ambito delle aree storico-geografica e storico sociale e del monte ore complessivo*”

6 Cfr. E. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero* (Milano: Raffaello Cortina).

*previsto per le stesse*⁷.

In particolare, parallelamente alla formazione sostenuta, il Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante in passato e IPRASE oggi hanno promosso negli anni progetti di rete, pubblicazioni e seminari volti a sperimentare nuovi approcci metodologici per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza e per definire, per lo più in ottica pluridisciplinare e globale, curricoli e piani di studio.

Riguardo al tema in oggetto si menzionano, tra i numerosi, il Progetto "Lezioni gemellate sull'Europa"⁸ (2007-2012) condotto con l'Università degli studi di Trento – Facoltà di Lettere – volto ad attivare il confronto e a stabilire una comunità di pratiche tra studenti e docenti di diverse nazionalità e regioni, e "Global Schools – L'integrazione dell'educazione alla cittadinanza mondiale nelle politiche e nella didattica del primo ciclo di istruzione" (2015- 2018), che ha coinvolto 17 partner di 10 Paesi europei, di cui la Provincia autonoma di Trento è stata capofila.

Se all'inizio la formazione ha coinvolto maggiormente, come già sottolineato, il personale docente delle aree disciplinari storico-sociali, delle scienze umane piuttosto che giuridico-economiche, ormai da diversi anni essa ha visto la partecipazione di tutti gli insegnanti, attenti a progettare in ottica interdisciplinare, multiculturale e inclusiva. Un ulteriore riguardo è posto allo sviluppo del tema attraverso metodologie innovative quali, ad esempio, il gioco, il metodo dialogico, la classe capovolta, il *debate*, insistendo sull'attivazione nei ragazzi di spirito critico, curiosità intellettuale, senso civico, valori democratici al fine di formare cittadini attrezzati ad affrontare il presente, con capacità di resilienza, spirito imprenditivo e responsabilità.

L'attenzione al tema dell'insegnamento dell'educazione civica risale, invero, agli anni Cinquanta del Novecento con l'emanazione del D.P.R. del 13 giugno 1958 n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*⁹. Come denominata in tale primigenio impianto, conteneva già riferimenti alla dimensione civile, sociale, etica, giuridica, economica, politica e religiosa dell'educazione a scuola. Nella parte conclusiva della Premessa al testo normativo, l'allora Ministro per la pubblica istruzione Aldo Moro scriveva infatti:

Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nel giovane un impulso morale, ad assecondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza. Le garanzie della libertà, la disciplina dei rapporti politici, economici, sociali e gli stessi Istituti nei quali si concreta l'organizzazione statale, svelano l'alto valore morale della legge fondamentale, che vive e sempre più si sviluppa nella nostra coscienza.

Non è da temere che gli alunni considerino lontano dai loro interessi un insegnamento che non è giustificato da esigenze scolastiche. Essi potranno rifiutare consenso interiore a detto insegnamento solo quando vi sentano, vera o immaginaria, cadenza di politica. Ma il desiderio di "essere un cittadino" più o meno consapevole, è radicato nei giovani, connaturale alla loro personalità, ed è un dato fondamentale positivo per la loro completa formazione umana¹⁰.

Moro, unitamente a Franceschini, Ferrarese e Sartori si fece portavoce affinché «la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguata collocazione nel quadro didattico delle scuole

7 Cfr. Legge 20 agosto 2019, n. 92, art. 1, c. 1.

8 Cfr. O. Bombardelli (2012), *L'Europa e gli europei a scuola* (Brescia: Editrice LA SCUOLA).

9 Cfr. Decreto Del Presidente Della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* (GU Serie Generale n.143 del 17-06-1958).

10 Ibid., 2531.

di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano»¹¹.

Purtroppo, sembra che tutto debba ricominciare sempre daccapo, al solo fine di far apparire l'impianto innovativo, senza cogliere l'estensione e la profondità delle radici. Negli anni, infatti, ci si è preoccupati soprattutto di mutare le denominazioni: da Educazione civica a Cittadinanza e Costituzione, per ritornare poi alla prima.

In quella che è stata più volte definita una società liquida, volta a trascurare il valore della memoria, è importante, invece, riconoscere che esiste un passato e che lo stesso ha avuto sviluppi nelle *Linee guida nazionali*, nei *Piani di studio nazionali e provinciali* ma ancor più nei *Progetti di Istituto triennali*.

Il segno lasciato da Aldo Moro a favore di una disciplina che intende avvicinare la scuola alla vita, alle sue dinamiche sociali e a tutelare il valore della convivenza, attraverso la Costituzione è, quindi, particolarmente significativo.

Se, da un lato, affidare a tutto il personale docente tale onere può rappresentare un punto di forza per i ragazzi, perché questi ultimi possono affrontare i temi in dimensione pluridisciplinare, dall'altro, è necessario essere consapevoli del fatto che un affidamento indiscriminato rischia di vanificare l'importanza dell'insegnamento/apprendimento della Costituzione. In *Lettera a una professoressa* don Milani scrive infatti «un'altra materia che non fate è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete»¹² e alla professoressa ricorda «Voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione»¹³.

Oggi, attraverso la nuova definizione di tale insegnamento, il coinvolgimento di tutti i docenti nel patto educativo e il supporto di tutte le scuole a una formazione mirata e all'accompagnamento, mutuando il monito di don Milani, IPRASE si impegna a proseguire il cammino intrapreso, per apportare proposte di miglioramento del processo didattico-organizzativo e offrire strumenti per arginare la settorializzazione di una competenza che non può che essere pluridisciplinare, facendo sì che i principi autonomistici e il decentramento vengano letti nell'ottica di una tutela di valori e non come strumenti di creazione di sistemi educativi differenziati.

11 Atti dell'Assemblea Costituente CCCXXXVIII, Seduta pomeridiana di giovedì 11 dicembre 1947, 3076. https://www.camera.it/_dati/Costituente/Lavori/Assemblea/sed328/sed328.pdf.

12 Cfr. Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina); edizione a cura della Fondazione don Lorenzo Milani (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 2007), 110-111.

13 Ibid., 22.

3 Impianto formativo

Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento

Con il percorso messo in campo, in conformità con le linee provinciali di indirizzo, che considerano la formazione del personale docente una priorità e l'innovazione il presupposto per lo sviluppo delle competenze, IPRASE ha inteso offrire l'approfondimento dei diversi temi prescelti e costruire con gli insegnanti partecipanti piste di lavoro e strumenti di implementazione delle competenze di cittadinanza.

Il confronto con i referenti scientifici del percorso di ricerca-azione ha messo in luce che, anche per loro, tale opportunità ha consentito di coniugare le proprie esperienze professionali di studiosi della materia, con quelle volte a sviluppare la dotazione di capitale umano, a promuovere crescita professionale, pensiero critico, problem solving, creatività, innovazione, a sviluppare soft skill e competenze di team working, fattori determinanti per una formazione di successo.

Dall'analisi qualitativa effettuata attraverso questionari di gradimento e dalle risultanze di sistema, per raggiungere gli obiettivi sopra evidenziati si rivela sempre più centrale l'investimento su risorse umane preparate, propositive e attente alle metodologie didattiche innovative. Durante il primo anno del percorso di ricerca-azione sono stati offerti alcuni seminari formativi, quali spazi di innovazione, sperimentazione e creatività in cui sviluppare competenze disciplinari e pluridisciplinari e sostenere processi conoscitivi di rilevanza per l'utente studente.

A partire dal secondo anno scolastico, sulla base dell'interesse del docente o, in alcuni casi, di più docenti che hanno deciso di lavorare in team, è stata attivata la ricerca-azione vera e propria, puntando su un approccio di lavoro condiviso sia da parte dei docenti sia degli studenti coinvolti. Si è puntato pertanto all'adozione di metodologie cooperative e di *problem solving*, volte a sviluppare attivamente le competenze dei ragazzi e a favorire lo sviluppo cognitivo attraverso pratiche sperimentali interattive, all'interno delle quali il protagonista alunno diviene il vero artefice del proprio apprendimento.

In continuità con quanto intrapreso, IPRASE si impegna a offrire percorsi in questa direzione, al fine di accompagnare i docenti nello sviluppo di progettualità e nell'acquisizione di strumenti di lavoro pluridisciplinari e, aspetto non meno rilevante, nell'adozione di buone pratiche di condivisione per far sì, in linea con la nuova *ratio* normativa, che l'Educazione civica divenga un luogo formativo di dialogo e un'efficace proposta di azione didattica interdisciplinare.

Il percorso di ricerca-azione, condotto a gruppo ristretto e individualmente dalle docenti Donatella Fait e Silvia Ciech, Loreta Moscon, Cinzia Besseghini, Elisa Dacas ha coinvolto rispettivamente le seguenti istituzioni scolastiche:

- > SSPG "D. Chiesa", IC Rovereto Est, col Progetto "Essere cittadini. Primi passi di democrazia"
- > I.C. Mezzocorona, col Progetto "70 anni di autonomia"
- > ITET Pilati di Cles, col Progetto "Autonomia e cooperazione nelle Province di Trento e Bolzano"
- > Istituto di istruzione Degasperi di Borgo Valsugana, col Progetto "Le gestione collettiva del territorio: aspetti legali, economici e sociali, ieri ed oggi".

Dopo un'iniziale formazione teorica sui diversi temi prescelti, la stessa è stata resa operativa attraverso un Format di progettualità per competenze¹⁴ elaborato da IPRASE.

Il materiale didattico presentato dai referenti scientifici, nonché relatori dei seminari, ha offerto spunti di lettura comparata degli istituti giuridici trattati e del principio autonomistico, utili a definire in quest'ottica il lavoro di ricerca con le classi.

Gli esperti, sono stati in grado, sin dai primi passi del percorso, di far interagire i partecipanti sugli aspetti scientifici e metodologici attivati, al fine di rendere spendibili a scuola le diverse proposte. Inoltre, hanno reso possibile la sperimentazione di lezioni dialogate e di confronti di gruppo lasciando libera iniziativa circa la scelta del tema da approfondire con le classi.

In tutto il percorso di ricerca come anche nell'elaborazione dei prodotti, si è messo in luce come le tecnologie digitali, in particolare l'utilizzo di alcuni software, possono essere utilizzate per favorire un maggior coinvolgimento degli studenti, anche in presenza di alunni con BES. Nello svolgimento del percorso l'accento è stato posto sull'importanza di co-produrre e co-sperimentare con gli studenti, passaggi indispensabili per veicolare conoscenze e sviluppare abilità, tra cui l'interpretazione e l'analisi dei dati, l'utilizzo degli stessi, la contestualizzazione delle informazioni raccolte sviluppando così nei ragazzi competenze cooperative, metodologie di problem solving e di problem posing e di abilità di ricerca.

Se il *focus* principale del percorso formativo è stato quello di praticare una didattica per competenze innovativa, attenta all'analisi comparata degli aspetti storico-sociali, giuridico-economici, etici e sostenibili, nella conduzione è stato sempre sollecitato il confronto su come coinvolgere, stimolare e accrescere nei giovani una formazione continua, innovativa e indispensabile di cittadinanza.

Si è ritenuto inoltre importante far conoscere, per ogni tema proposto, i riferimenti normativi europei, nazionali e locali, approfondirne gli aspetti storico-sociali e offrire utili spunti bibliografici.

Nello specifico l'articolazione dell'intero percorso è stata la seguente:

Prima Parte

1. Primo incontro

"Le prospettive europee e nazionali"

- La costruzione dell'Europa e la situazione contemporanea
- Il ruolo e le specificità italiane

a cura di Paolo Sommaggio - Facoltà di Giurisprudenza- Unin

2. Secondo incontro

"La specialità Trentina: conoscere ed educare all'Autonomia"

Dal patto Degasperi-Gruber ai primi anni Duemila

L'assetto istituzionale dell'Autonomia del Trentino Alto Adige-Südtirol

Il funzionamento della Provincia Autonoma di Trento e dei suoi enti

Il ruolo della provincia di Trento nel contesto nazionale ed europeo a cura di Mauro Marcantoni

3. Terzo incontro

"Definizione degli strumenti e delle piste di lavoro da sperimentare in classe"

- Presentazione della ricerca-azione, del Format IPRASE e delle strategie didattiche da mettere in atto in classe

a cura di Paolo Sommaggio e Mauro Marcantoni

Seconda Parte

Percorso di Ricerca-Azione nel proprio contesto scolastico

4. Fase di lavoro in classe, con accompagnamento

a cura di IPRASE

5. Incontro finale

Presentazione da parte delle docenti coinvolte della progettazione messa in campo.

¹⁴ Gli aspetti relativi al Format utilizzato saranno affrontati nei paragrafi successivi.

Parte seconda
Articolazione dei moduli formativi

4 La costruzione dell'Europa e la situazione contemporanea. Il ruolo e le specificità italiane

Paolo Sommaggio

4.1 Introduzione

L'Europa non è più solo un'area geografica delimitata dai monti Urali ad est e dall'oceano Atlantico ad ovest, ma è una vera e propria istituzione complessa che sfugge alle precise classificazioni di natura giuridica dettate dai parametri più tradizionali.

Negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo aumento dell'influenza delle istituzioni europee nella vita di tutti i popoli del vecchio continente. I diritti individuali, le politiche comuni e le decisioni condivise hanno avuto l'indubbio merito di fornire una nuova consapevolezza a tutti i cittadini europei. Una consapevolezza che, non più tardi di un secolo fa, non era nemmeno possibile immaginare.

Sicuramente più facile è riportare il preciso momento storico in cui per la prima volta una compiuta idea politica di Europa unita fece capolino. L'anno è il 1941 e il documento, scritto da Ernesto Rossi e Altiero Spinelli, si intitolava: "Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto", poi passato alla storia con il nome di "Manifesto di Ventotene".

L'idea alla base di tale manifesto era semplice e, allo stesso tempo, rivoluzionaria. I due autori, infatti, pur riconoscendo che:

L'ideologia dell'indipendenza nazionale è stata un potente lievito di progresso; ha fatto superare i meschini campanilismi in un senso di più vasta solidarietà contro l'oppressione degli stranieri dominatori; ha eliminato molti degli inciampi che ostacolavano la circolazione degli uomini e delle merci; ha fatto estendere entro il territorio di ciascun nuovo Stato alle popolazioni più arretrate le istituzioni e gli ordinamenti delle popolazioni più civili¹⁵.

Non hanno potuto far a meno di rilevare come:

La nazione non è ora più considerata come lo storico prodotto della convivenza di uomini che, pervenuti grazie ad un lungo processo ad una maggiore unità di costumi e di aspirazioni, trovano nel loro stato la forma più efficace per organizzare la vita collettiva entro il quadro di tutta la società umana; è invece divenuta un'entità divina, un organismo che deve pensare solo alla propria esistenza ed al proprio sviluppo, senza in alcun modo curarsi del danno che gli altri possano risentirne. La sovranità assoluta degli stati nazionali ha portato alla volontà di dominio di ciascuno di essi, poiché ciascuno si sente minacciato dalla potenza degli altri e considera suo «spazio vitale» territori sempre più vasti, che gli permettano di muoversi liberamente e di assicurarsi i mezzi di esistenza, senza dipendere da alcuno¹⁶.

Si rendeva dunque necessario pensare più in grande del singolo stato nazione, e delle derive autoritarie che esso sembrava destinato ad intraprendere: si rendeva necessario pensare ad un contesto comune europeo.

¹⁵ Ernesto Rossi e Altiero Spinelli (1941), *Per un'Europa libera e unita. Il manifesto di Ventotene*, (Roma: Pubblicazioni del Senato della Repubblica Italiana, 2017), 11; disponibile presso il sito internet: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/Per_unEuropa_libera_e_unita_Ventotene6.763_KB.pdf.

¹⁶ Ibid. 13.

Il problema che in primo luogo va risolto e fallendo il quale qualsiasi altro progresso non è che apparenza, è la definitiva abolizione della divisione dell'Europa in stati nazionali sovrani. [...] Gli spiriti sono già ora molto meglio disposti che in passato ad una riorganizzazione federale dell'Europa. La dura esperienza degli ultimi decenni ha aperto gli occhi anche a chi non voleva vedere [...] Tutti gli uomini ragionevoli riconoscono ormai che non si può mantenere un equilibrio di stati europei indipendenti¹⁷.

Fu solo sei anni dopo la prima pubblicazione ufficiale del Manifesto di Ventotene (1944), però, che il processo di integrazione europea acquisì concreta rilevanza politica. L'occasione si presentò il 9 maggio 1950 a Parigi quando l'allora ministro degli esteri francese, Robert Schuman, propose alla Germania e agli altri stati europei la nascita di un nuovo soggetto politico transnazionale.

Tale intervento aveva la finalità di introdurre un mercato comune di carbone e acciaio. L'obiettivo di tale proposta, come lo stesso politico francese non mancò di sottolineare, era quello di costruire una pace duratura nel continente europeo che consentisse, al contempo, di assicurare una certa stabilità economica. A tal proposito fu lo stesso Schuman a dire:

La fusione delle produzioni di carbone e di acciaio assicurerà subito la Costituzione di basi comuni per lo sviluppo economico, prima tappa della Federazione europea, e cambierà il destino di queste regioni che per lungo tempo si sono dedicate alla fabbricazione di strumenti bellici di cui più costantemente sono state le vittime.

La solidarietà di produzione in tal modo realizzata farà sì che una qualsiasi guerra tra la Francia e la Germania diventi non solo impensabile, ma materialmente impossibile. La creazione di questa potente unità di produzione, aperta a tutti i paesi che vorranno aderirvi e intesa a fornire a tutti i paesi in essa riuniti gli elementi di base della produzione industriale a condizioni uguali, getterà le fondamenta reali della loro unificazione economica¹⁸.

Economia, prosperità, materie prime e, soprattutto, pace tra le nazioni: il processo di integrazione europea non poteva iniziare sotto auspici migliori.

4.2 La costruzione dell'Europa

La Dichiarazione di Schuman fu solo il primo passo del lungo percorso che portò all'istituzione di quella che oggi conosciamo come Unione Europea (fino al 2009 Comunità Europea). A seguito, infatti, di quella importante dichiarazione compiuta dal ministro Francese il 9 maggio 1950 a Parigi, non più tardi di un anno dopo, il 18 aprile 1951, la capitale della Francia fu teatro di un altro importante evento storico: la firma del Trattato che istituisce la Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA) da parte di Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi. A questa prima Comunità, il cui assetto istituzionale ha rappresentato una sorta di "modello" intorno a cui sviluppare il processo di integrazione europea, se ne aggiungeranno altre due sei anni dopo. Il 25 marzo 1957, infatti, gli stessi sei Stati firmarono a Roma due distinti Trattati:

1. il Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea (CEE);

¹⁷ Ibid. 49-51.

¹⁸ Robert Schuman (1950), *Dichiarazione di Schuman*, https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_it.

2. il Trattato che istituisce la Comunità dell'Energia Atomica (CEA o "Euratom")¹⁹.

Attraverso queste tre Comunità (CECA, CEE ed Euratom), formalmente distinte tra di loro

prende dunque le mosse un disegno unitario, volto principalmente a dar vita nel territorio dei sei stati fondatori ad un mercato comune basato sulla libera circolazione delle persone, delle merci, dei servizi e dei capitali e caratterizzato da condizioni di concorrenza non falsate né da comportamenti degli attori economici, né dall'azione dei poteri pubblici. A questo obiettivo principale si affiancava la previsione di alcune politiche comuni, identificate in quel primo momento dalla politica agricola, dalla politica commerciale e dalla politica dei trasporti, nonché dai settori di competenza della CECA e dell'Euratom: i prodotti carbosiderurgici e l'energia nucleare²⁰.

In buona sostanza, dunque, l'idea alla base di queste prime comunità europee era quella di costruire la pace e, al contempo, favorire il benessere economico.

Costruito formalmente intorno ad una prospettiva di tipo economico, il processo di integrazione europeo conteneva fin dal principio, infatti, una marcata caratterizzazione di natura politica. Quest'ultima, già presente negli obiettivi delle comunità europee, ebbe uno sviluppo più significativo a partire dal 7 Febbraio del 1992 quando a Maastricht venne firmato il Trattato sull'Unione Europea (TUE), universalmente riconosciuto anche come "Trattato di Maastricht". Questo Trattato, infatti, non si limita ad ampliare le competenze delle comunità appena menzionate, ma le riorganizza e le ricolloca all'interno di un "edificio" nuovo e più grande: la Comunità Europea (CE) – oggi Unione Europea (UE). Ad essere precisi, le Comunità europee preesistenti non vengono cancellate; al contrario esse divengono parte costituente della CE insieme a due ulteriori settori di cooperazione tra gli stati membri:

- > la Cooperazione in materia di Politica Estera e Sicurezza Comune (PESC);
- > la Cooperazione in materia di Giustizia e Affari Interni (GAI).

Il processo di integrazione europea, dopo Maastricht, viene così ad identificarsi con questo nuovo edificio che:

si regge, secondo una suggestiva immagine subito invalsa nel linguaggio comune, su tre «pilastri»: il primo pilastro o pilastro comunitario, composto dalle [tre] Comunità europee, il secondo pilastro, costituito dalla PESC, ed il terzo pilastro, formato dalla GAI²¹.

Con un'immagine suggestiva, potremmo rappresentare tale, riorganizzazione del processo di integrazione europea, nel modo seguente:

¹⁹ Occorre peraltro notare come, nell'intervallo di tempo tra l'istituzione della CECA e quella della CEE e dell'Euratom vi fu anche il tentativo fallito di dar vita ad una Comunità Europea di Difesa (CED), il cui Trattato istitutivo, firmato a Parigi il 27 maggio 1952, non fu ratificato dalla Francia e non entrò quindi in vigore. Tuttavia, occorre anche notare come, negli ultimi anni, vi è stato una comune dichiarazione di intenti, favorita dall'attuale Alto Rappresentante per la Politica Estera e la Sicurezza Comune (PESC), da parte degli stati dell'Unione Europea per favorire un lento processo di integrazione militare. L'operazione, ancora in stato embrionale, è stata salutata da un cauto ottimismo dalle istituzioni europee. Per un primo approfondimento si consiglia la lettura del sito ufficiale del parlamento europeo e, in particolare, del seguente link: <http://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/security/20190612STO54310/difesa-l-ue-sta-creando-un-esercito-europeo>.

²⁰ R. Adam, A. Tizzano (2010), *Lineamenti di Diritto dell'Unione Europea 2^a ed.* (Torino: Giappichelli), 1-2.

²¹ Ibid. 4.



Con il Trattato di Maastricht, peraltro, non ci si limita di certo a riorganizzare formalmente il funzionamento dell'Unione Europea, ma ne vengono rafforzati anche i contenuti. Un esempio sugli altri è l'introduzione della nozione di Cittadinanza dell'Unione Europea (cd. Cittadinanza Europea) quale *status* comune a tutti i cittadini degli Stati Membri. Quest'ultima, non si sostituisce alle singole cittadinanze nazionali, ma si aggiunge ad esse arricchendole di nuovi e specifici diritti quali ad esempio:

- > il diritto alla libera circolazione e soggiorno nei territori dell'unione;
- > il diritto all'elettorato attivo e passivo alle elezioni europee e comunali nel paese di residenza;
- > la protezione diplomatica e consolare da parte di ciascuno Stato membro;
- > l'iniziativa legislativa popolare;
- > il diritto di petizione al parlamento europeo;
- > il diritto di rivolgersi al mediatore europeo;
- > il diritto di scrivere alle istituzioni europee nella propria lingua ufficiale, ricevendone una risposta nella stessa lingua.

Tali e tante furono le trasformazioni a partire da Maastricht che, complice anche il costante allargamento degli stati membri dell'unione Europea (dovuto soprattutto alla caduta del Muro di Berlino del 1989), si rese necessario 'adattare' i meccanismi di funzionamento dell'UE ad un probabile incremento massiccio del numero di Stati membri.

Al termine, dunque, di un percorso negoziale innovativo che vide coinvolti rappresentanti dei governi, dei parlamenti nazionali, del Parlamento europeo e della Commissione Europea, il 29 ottobre 2004 venne firmato a Roma il Trattato che adotta una Costituzione per l'Europa. L'obiettivo di tale trattato, destinato a sostituire interamente i Trattati esistenti, era quello di dare vita, ad una nuova Unione Europea che, pur nel segno di una certa continuità giuridica che facesse salvi il diritto preesistente e la giurisprudenza della Corte di Giustizia, desse un carattere costituzionale al processo di integrazione europea.

Tale progetto, però, fu abbandonato a seguito di due referendum negativi in Francia e Paesi Bassi che ne bocciarono la ratifica, rendendo di fatto inutile tale trattato.

Ciò che, invece, non fu inutile furono i contenuti del Trattato di Roma del 2004. Questi ultimi, infatti, divennero la base di partenza di una nuova conferenza intergovernativa che condusse in pochi anni alla redazione e alla firma, il 13 dicembre 2007 a Lisbona, di un nuovo trattato di revisione, intitolato "Trattato di riforma", ma ormai noto con il nome di "Trattato di Lisbona". Anche in questo caso, a dire il vero, vi fu un processo travagliato di ratifica dal momento che la prospettiva di una sua entrata in vigore venne, almeno inizialmente, minata dall'esito negativo di un referendum svoltosi nella Repubblica d'Irlanda. Tuttavia, nonostante il 'no' irlandese, la

procedura di ratifica non si arrestò e, con l'approvazione di «una serie di garanzie giuridiche intese a rispondere alle preoccupazioni del popolo irlandese creando così le premesse per una nuova loro consultazione sul trattato»²², da parte dei Capi di Stato e di Governo degli stati Membri (il 18 e il 19 giugno 2009) la Repubblica di Irlanda ebbe modo di poter indire un secondo referendum (il 2 ottobre 2009) che, grazie all'esito positivo, sbloccò definitivamente il processo di ratifica del Trattato di Lisbona che entrò, dunque, in vigore a partire dal 1 dicembre 2009.

Pur senza riprendere le prospettive “costituzionali” del Trattato di Roma, il Trattato di Lisbona portò ad un risultato in buona parte simile dal punto di vista della sostanza. A fronte infatti dell'abbandono di tutti quegli elementi che potevano astrattamente evocare l'idea di una costituzione o di uno stato federale, il nuovo Trattato confermò il venir meno della Comunità Europea come entità giuridica a sé stante e ridusse l'intero processo dell'integrazione europea alla sola Unione Europea. Inoltre, a fronte di una vera e propria rivoluzione istituzionale e sostanziale, si sottolineano i seguenti importanti cambiamenti:

- > Il consiglio dei Ministri Europei diviene Consiglio dell'Unione Europea.
- > Viene istituito il Consiglio Europeo e posto al suo vertice un Presidente del Consiglio Europeo.
- > I due trattati fondamentali divengono il Trattato sull'Unione Europea (TUE) e il Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea (TFUE).

Questi ultimi, in particolare rivestono un'importanza capitale per l'attuale assetto istituzionale dell'UE.

In particolare, si segnala come l'Art. 1 TUE è molto esplicito nell'affermare che l'Unione Europea non è uno stato con sovranità autonoma, ma gestisce dei poteri attribuiti dagli stati.²³ Tant'è vero che, non essendo un vero e proprio Stato, ma una libera unione tra stati, è possibile recedere ex Art. 50 TUE dall'UE stessa mediante un Accordo di recesso (come sta succedendo nel caso della Brexit)²⁴.

Ovviamente, l'Unione Europea «*si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze*» (Art. 2 TUE). Per perseguire tale obiettivo, infatti, essa non solo riconosce e garantisce una serie di diritti di sua stessa creazione, ma, ex Art. 6 TUE, «*riconosce [anche] i diritti, le libertà e i principi sanciti nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea del 7 dicembre 2000, adattata il 12 dicembre 2007 a Strasburgo, che ha lo stesso valore giuridico dei trattati*».

Vi è, anzi, un'esplicita decisione dell'Unione Europea atta ad aderire alla Convenzione Europea per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali (CEDU), tutelata, come vedremo nel prossimo paragrafo, dal Consiglio d'Europa. In altre parole, con il riconoscimento dell'efficacia diretta della CEDU, l'Unione Europea si è formalmente impegnata a riconoscere, tutelare e, in un certo senso, inglobare parte degli obiettivi dell'altra grande istituzione internazionale di respiro europeo: il Consiglio d'Europa di cui parleremo più avanti. Per il momento concentriamo la nostra attenzione sulla struttura istituzionale della Unione Europea.

²² Così le premesse delle Conclusioni della Presidenza in occasione del Consiglio Europeo del 18 e 19 giugno 2009.

²³ In questo senso recita, infatti, l'Art.1 par. 1 TUE: «*Con il presente trattato, le ALTE PARTI CONTRAENTI istituiscono tra loro un'UNIONE EUROPEA, in appresso denominata "Unione", alla quale gli Stati membri attribuiscono competenze per conseguire i loro obiettivi comuni*».

²⁴ A tal proposito, l'art. 50, par. 1 TUE statuisce che «*Ogni Stato membro può decidere, conformemente alle proprie norme costituzionali, di recedere dall'Unione*».

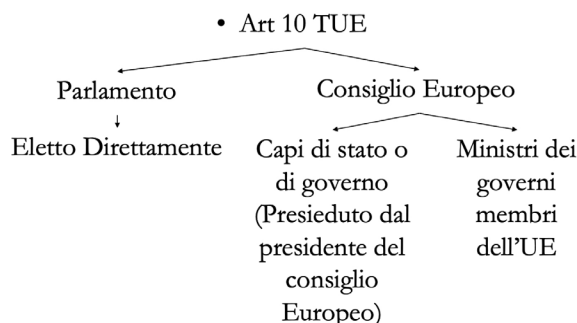
4.3 La situazione contemporanea: l'Unione Europea

Non è facile delineare in poche righe il quadro istituzionale dell'Unione Europea. Qui ci limiteremo a tratteggiare i caratteri fondamentali. Secondo l'Art. 13, par. 1, comma 2 del TUE l'UE dispone di «*un quadro istituzionale che mira a promuoverne i valori, perseguirne gli obiettivi, servire i suoi interessi, quelli dei suoi cittadini e quelli degli Stati membri, garantire la coerenza, l'efficacia e la continuità delle sue politiche e delle sue azioni*».

Di questo quadro istituzionale fanno parte, in primo luogo, le istituzioni elencate dal comma 2 dello stesso Art. 13, par. 1 TUE:

- > Il Parlamento Europeo;
- > Il Consiglio Europeo;
- > Il Consiglio dell'Unione Europea (o "Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea");
- > La Commissione europea;
- > La Corte di Giustizia dell'Unione europea;
- > La Banca centrale europea (BCE);
- > La Corte di conti.

La formulazione dell'Art. 13 TUE legittima un'accezione più ampia di «*quadro istituzionale*», tale da ricomprendere tutte le agenzie ed istituzioni operanti nell'ambito dell'Unione Europea. Tuttavia, nel corso di questo lavoro, analizzeremo solo alcuni di questi organismi. In particolare, a partire dall'Art. 10 TUE si può vedere come l'organizzazione stessa dell'UE sia particolarmente diversificata. Se, infatti «*l cittadini sono direttamente rappresentati, a livello dell'Unione, nel Parlamento europeo*», è altrettanto vero che «*Gli Stati membri sono rappresentati nel Consiglio europeo dai rispettivi capi di Stato o di governo e nel Consiglio dai rispettivi governi, a loro volta democraticamente responsabili dinanzi ai loro parlamenti nazionali o dinanzi ai loro cittadini*» (Art. 10 par 1 TUE). Il quadro può essere rappresentato schematicamente nel seguente modo:

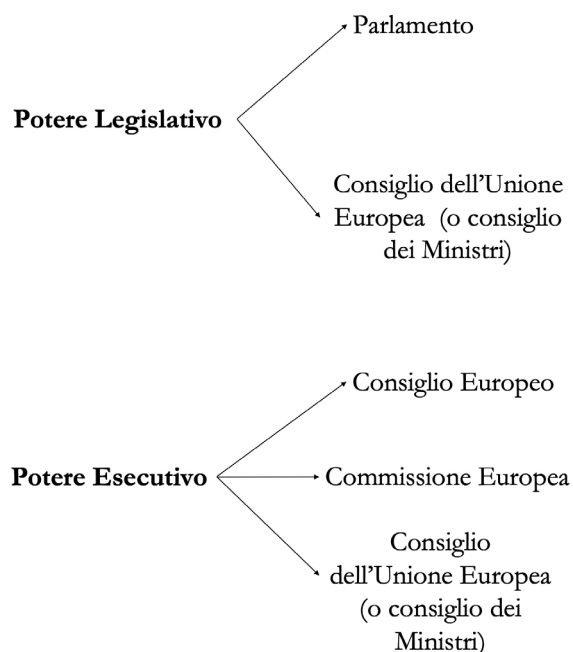


A tal proposito, preme sottolineare che qualora il Consiglio Europeo si riunisse solo con riferimento a determinate aree tematiche (come, ad esempio, economia, esteri o mercato) esso non sarebbe chiamato Consiglio Europeo, ma Consiglio dell'Unione Europea (o "Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea")²⁵.

²⁵ Va da sé che, stante la divisione per aree tematiche vi saranno diverse formazioni del "Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea". A tal proposito, ad

Nel quadro delle rispettive attribuzioni ciascun organismo gode di un potere di auto-organizzazione che dev'essere rispettato tanto dagli Stati membri, quanto dagli altri organi dell'Unione Europea. Va inoltre notato, come, salvo per il potere Giurisdizionale che è quasi interamente esercitato dalla Corte di Giustizia dell'Unione europea per la quasi totalità delle materie di competenza dell'UE, il Potere Legislativo e quello Esecutivo sono esercitati da più di un organo.

Difatti, è ormai risaputo che mentre il potere legislativo è esercitato dal Parlamento (spesso su proposta della Commissione) e dal Consiglio dell'Unione Europea, il potere esecutivo è appannaggio del Consiglio Europeo, il Consiglio dell'Unione Europea e, soprattutto, la Commissione Europea. Schematicamente tali poteri possono essere rappresentati nel seguente modo:



Ovviamente, la prassi istituzionale invalsa è soggetta a cambiamenti, dipendendo, a volte, dal personale carisma dei membri delle istituzioni stesse. Cionondimeno, l'attuale assetto istituzionale dell'Unione Europea pare essere frutto di delicati equilibri tra gli organi appena elencati.

Quanto poi agli atti legislativi dell'Unione Europea, occorre notare come essi si dividono in tre macro-categorie:

- > I Regolamenti
- > Le Direttive
- > Le Decisioni.

Schematicamente, potremmo introdurre tali atti nel modo che segue:

esempio, con il termine "Consiglio Ecofin" si indica il Consiglio Economia e Finanza. Quest'ultimo non è altro che una delle possibili formazioni in cui si riunisce il Consiglio dell'Unione Europea. In particolare, dunque, nella formazione Economia e Finanza il consiglio è composto dai Ministri delle Finanze degli stati membri.

Regolamento	→	<ul style="list-style-type: none"> • ha portata generale. • è obbligatorio in tutti i suoi elementi • è direttamente applicabile in ciascuno degli Stati membri
Direttive	→	<ul style="list-style-type: none"> • Non sono direttamente applicabili • Vincolano gli stati membri quanto ai risultati da raggiungere

A tal riguardo, occorre sottolineare come la Giurisprudenza delle Corte di Giustizia Europea abbia da tempo chiarito che l'attuazione di una direttiva nell'ordinamento nazionale non solo deve avvenire con «le forme più idonee a garantirne l'efficacia reale»²⁶, ma deve anche corrispondere «pienamente alle esigenze di chiarezza e di certezza delle situazioni giuridiche volute»²⁷ dalla direttiva stessa. Inoltre, qualora uno degli Stati membri non abbia ancora convertito in legge nazionale le disposizioni contenute in una Direttiva europea, alla scadenza del termine concesso agli stati per l'attuazione della disciplina europea, nel caso in cui la Direttiva stessa sia sufficientemente chiara e precisa, allora essa potrà esplicare effetti diretti all'interno dell'ordinamento nazionale. Particolarmente interessante è la considerazione secondo cui l'obbligo gravante sugli stati membri di conseguire il risultato prescritto da una Direttiva:

non si esaurisce con la trasposizione formale di questa nell'ordinamento nazionale da parte degli organi normativi, ma si impone anche agli altri organi dello Stato, i quali sono perciò tenuti a garantire, nell'ambito di loro competenza, l'applicazione effettiva della direttiva.²⁸

Essendo, dunque, un obbligo generale che grava su tutti gli organi dello Stato, non stupisce che una delle forme di tutela per i singoli cittadini sia l'interpretazione conforme alla Direttiva Europea della normativa nazionale da parte del giudice di merito. Una Direttiva non attuata nello Stato membro, in altre parole, può esplicare comunque i suoi effetti tra i cittadini per mezzo dell'interpretazione conforme compiuta dai tribunali. Adesso vediamo più da vicino la struttura del Consiglio d'Europa.

4.4 Il Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa mira al raggiungimento di un risultato importantissimo: promuovere la democrazia, i diritti umani e l'identità culturale all'interno di un territorio attualmente molto più vasto di quello dell'Unione Europea. Gli stati membri di tale organizzazione, infatti, sono 47, 19 stati membri in più di quanti non ne conti l'Unione Europea. Certo, è vero che ogni singolo stato dell'Unione Europea è attualmente membro anche del Consiglio d'Europa, eppure quest'ultimo, è bene ricordarlo, è estraneo a tutte le istituzioni e agli organismi dell'Unione Europea e, per tale motivo, va considerato come un'organizzazione internazionale distinta da quest'ultima.

Non è facile spiegare in poche righe il ruolo, l'importanza e il funzionamento degli organi che

²⁶ Sentenza dell'8 aprile 1976, causa 48 del 1975, *Royer*, 497.

²⁷ Sentenza del 6 marzo 1980, causa 102 del 1979, *Commissione c Belgio*, 1486.

²⁸ R. Adam e A. Tizzano, op. cit., 153.

compongono il Consiglio d'Europa. Ai nostri fini, infatti, considereremo il Consiglio d'Europa come un' importante istituzione internazionale atta a favorire il dibattito tra le nazioni sui problemi sociali dell'Europa. Per adempiere a questi scopi essa si serve dei seguenti organi:

- > Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa;
- > Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa;
- > Congresso dei Poteri locali e Regionali d'Europa (CPLRE);
- > Segretario generale del Consiglio d'Europa;
- > Conferenza delle Organizzazioni Internazionali non Governative;
- > Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (o "Corte EDU" o "CEDU");
- > Commissione europea per la Democrazia attraverso il Diritto (altrimenti nota con il nome "Commissione di Venezia").

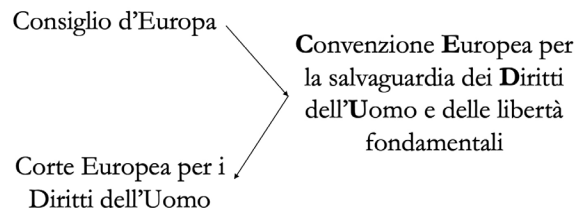
Di questi, i più importanti sono sicuramente l'Assemblea Parlamentare e la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. In particolare, l'Assemblea Parlamentare con sede a Strasburgo è un organo composto da 630 Membri – di cui 315 effettivi più 315 cd. "supplenti". Ciascun membro è nominato dai parlamenti nazionali e non direttamente dai cittadini, rendendo così l'Assemblea un organo frutto di un'elezione di 2° livello (i cittadini votano i parlamenti nazionali che votano i membri dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa). L'Assemblea ha principalmente due compiti:

- > Organizzare conferenze e convegni
- > Elaborare e approvare testi di indirizzo politico

Tuttavia, occorre notare che, nonostante l'apparente importanza di tale ultimo compito, i testi approvati dall'assemblea non sono immediatamente vincolanti per i paesi membri di quest'istituzione internazionale. Al contrario, perché abbiano una certa efficacia nei singoli paesi membri, occorre che i governi nazionali presentino ai rispettivi parlamenti i testi approvati dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa. Solo i parlamenti nazionali, infatti, hanno il potere legislativo adatto a rendere vincolante i provvedimenti adottati dall'Assemblea Parlamentare. Dunque, qualora, ad esempio, l'Assemblea adottasse una risoluzione in tema di diritti umani e salvaguardia delle minoranze, quest'ultima non sarebbe immediatamente efficace né, tantomeno, vincolante nel territorio italiano fintanto che non si sia espresso al riguardo il parlamento italiano.

Più incisivo invece, sembra essere il potere della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. Quest'ultima infatti, nata solo 10 anni dopo la fondazione del Consiglio d'Europa (1959), si riunisce a Strasburgo con una certa cadenza periodica (a partire, dal 1998) ed ha una funzione sia giurisdizionale che consultiva.

Com'è noto infatti, al cuore stesso del Consiglio d'Europa vi è una ormai famosa Convenzione internazionale adottata un anno dopo l'istituzione del Consiglio d'Europa (1950): "La Convenzione Europea per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali" (CEDU). Quest'ultima però, lungi dall'essere un mero elenco di statuizioni di principi, è dotata di un meccanismo giurisdizionale permanente che consente a ogni individuo di richiedere la tutela dei diritti ivi garantiti, attraverso il ricorso alla Corte Europea dei diritti dell'uomo. Schematicamente dunque:



Ovviamente, è necessario sottolineare come:

Il sistema CEDU è basato sul principio del ricorso individuale. Una controversia può essere instaurata innanzitutto da una persona fisica e, per ormai costante interpretazione giurisprudenziale, nonostante la formulazione non precisa dei due testi ufficiali [...] in merito allo status di "vittima", le persone giuridiche possono invocare in proprio violazioni di diritti umani anche non strettamente attinenti a diritti economici. Ricorrente può essere uno Stato membro, ipotesi che attiene per lo più a casi di guerre, [...] o situazioni belligeranti parificabili²⁹

Importante è sottolineare come ogni singolo cittadino degli stati membri abbia ormai da tempo riconosciuta la facoltà di adire singolarmente la Corte EDU. Tuttavia, almeno per quanto riguarda la posizione dei cittadini Italiani, occorre notare come sia possibile fare esaminare il proprio caso dalla Corte in questione solo qualora siano già stati esperiti tutti i gradi di giudizio nazionali. Solo una volta che tutte le corti italiane si saranno pronunciate sulla questione oggetto della controversia sarà possibile adire efficacemente la Corte EDU. In caso contrario, infatti, quest'ultima si troverebbe costretta a "rimandare" il caso innanzi all'opportuna Corte nazionale.

4.5 Il ruolo e le specificità italiane

Si è soliti sostenere che la tutela dei "diritti" sia un elemento fondamentale di ogni Costituzione. Ogni singolo potere costituzionale, anzi, sarebbe da ricondurre a questo specifico scopo: tutelare le libertà fondamentali dei cittadini.

Anche la Costituzione italiana, da questo punto di vista, non fa eccezione; essa «*riconosce*» fin dal principio i «*diritti inviolabili dell'uomo*», ma sottolinea al contempo come quest'ultimo debba essere considerato «*sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità*» (Art 2 Cost).

Scopo dell'ordinamento Costituzionale Italiano, dunque, non risiede più nella semplice garanzia negativa di talune prerogative individuali, ma si propone invece di «*rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana*» (Art. 3, comma 2, Cost.).

Nell'età contemporanea i diritti non sono più attribuiti all'uomo in quanto tale, bensì alla persona intesa come quel soggetto immerso in una rete di relazioni, esperienze e bisogni. Secondo la nostra Costituzione, anzi, la Repubblica e tutti i poteri, pubblici e privati, devono essere impegnati in una coordinata e complessa azione di tutela dell'individuo e di garanzia del pluralismo sociale.

²⁹ P. Gori (2010), *Organizzazione del lavoro nella Corte EDU: riforme e buone prassi per l'Italia*, Questione giustizia, n° speciale, url = http://questionegiustizia.it/speciale/2019/1/organizzazione-del-lavoro-nella-corte-edu-riforme-e-buone-prassi-per-l-italia_48.php#_ftnref10

Per questo motivo le posizioni soggettive principali vengono esplicitamente definite in tal modo. Si pensi a tal riguardo alla Libertà Personale (Art 13 Cost.), alla Libertà del Domicilio (Art. 14 Cost.) o al Diritto alla Difesa (Artt. 24 e 111 Cost.). Si tratta, come si può notare fin da un primo sguardo, di libertà e principi intimamente connessi con l'individuo e la sua sfera di azione privata.

Tali diritti, tuttavia, non sono i soli ad essere tutelati. Vi sono, in effetti, altri diritti che, pur sforniti della relativa "aggettivazione" di "inviolabile", o testualmente riferiti ai soli cittadini, rivestono un'importanza incommensurabile nell'ottica del diritto costituzionale. Ci riferiamo, in particolare, a tutti quei diritti come, ad esempio, quello alla libertà Religiosa (Art 19 Cost.), alla libertà di manifestazione del Pensiero (Art. 21 Cost.) o, più semplicemente, il Diritto di Associarsi (Art. 18 Cost.) che, pur non rientrando strettamente nella sfera privata del cittadino, rivestono un ruolo fondamentale per lo sviluppo della sfera sociale di ciascun individuo.

Vi sono, infine, ulteriori e diverse posizioni soggettive che, pur non rientrando nelle precedenti categorie elencate, godono di una sorta di *favor* agli occhi della Repubblica Italiana stessa. Essi sono per lo più diritti di natura giurisprudenziale, riconosciuti come tali dalla Corte Costituzionale. Si pensi, a tal proposito, al cd. Diritto all'unità Familiare (sentenza n. 28 del 1995 della Corte Costituzionale) o al Diritto a contrarre Matrimonio (sentenza n. 27 del 1969 della Corte Costituzionale). Entrambi i diritti appena menzionati sono sicuramente da ritenere tutelati dalla nostra Costituzione e dalla Repubblica, eppure chiunque cercasse un espresso riconoscimento testuale all'interno delle fonti di rango costituzionale è destinato a rimanere deluso: si tratta, come detto, di diritti di natura giurisprudenziale basati sulla Costituzione, ma non espressamente previsti.

Certo, parte della dottrina sostiene che sarebbe lo stesso Art. 2 della Costituzione a garantire la possibilità di un Catalogo Aperto dei Diritti. Questo perché l'articolo in questione, lungi dall'essere una mera formula di chiusura, sarebbe una vera e propria clausola generale capace di implementare il catalogo dei diritti a seconda dell'evoluzione del contesto socioculturale italiano ed europeo.

Il riferimento a una dimensione sovranazionale, peraltro, non è casuale. La Costituzione Italiana, infatti, non è la sola fonte normativa che si occupa di tutelare i Diritti dei cittadini italiani. Da molto tempo, anzi, si assiste alla nascita e all'implementazione di accordi o convenzioni internazionali che si propongono di obbligare gli Stati che vi aderiscono a proteggere un determinato catalogo di diritti (il più delle volte definiti umani o fondamentali). A questo proposito, sono esempi di tali trattati:

- > La Convenzione Europea per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali (Roma, 1950)
- > Il Patto internazionale sui diritti civili e politici (New York, 1966)
- > Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (promulgata nel 2000, adottata il 12 dicembre 2007 a Strasburgo)

Tali documenti, anzi, sono così importanti ed hanno un'efficacia così pregnante che nelle cd. sentenze gemelle del 2007 (sentenza n. 347 del 2007 e sentenza n. 348 del 2007) la Corte Costituzionale ha affermato un importante principio secondo il quale nel caso in cui un giudice italiano ritenga che la legislazione italiana violi gli standard sovranazionali di tutela, allora il giudice *a quo* dovrà, innanzitutto, verificare se il conflitto sia componibile in via interpretativa e, successivamente, qualora tale verifica non andasse a buon fine (e non potendosi applicare direttamente la norma sovranazionale), dovrà adire alla Corte Costituzionale. Spetterà a quest'ultima infatti:

1. verificare che il contrasto tra le normative sovranazionali e nazionali in tema di diritti sussista

e non sia superabile in via interpretativa;

2. verificare che, qualora non sia possibile superare il contrasto in via interpretativa, le norme sovranazionali non siano in contrasto con la Costituzione;
3. dichiarare, nel caso non vi sia contrasto tra le norme sovranazionali e la Costituzione, l'incostituzionalità della normativa italiana per contrasto all'Art. 117, comma 1, Cost.³⁰.

La Corte Costituzionale, in altre parole, ha saputo creare intorno alle situazioni giuridiche tutelate dal diritto sovranazionale una solida rete di protezione, che, almeno in principio, assicura una forma effettiva di garanzia per quelle situazioni.

³⁰ Tale comma, in effetti, recita: «La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali».

5

Trentino Alto Adige/Südtirol: la specialità nella convivenza

Mauro Marcantoni

Presentazione

La storia, quella più antica e quella più recente, ha provveduto a trasmettere un patrimonio di culture, di eventi, di modi di convivere e di organizzarsi istituzionalmente, che va riconosciuto nelle sue peculiarità e studiato nel suo divenire. Tuttavia, questo prezioso patrimonio, che è l'anima dell'Autonomia di cui gode il Trentino, nella più ampia cornice regionale, va anche costantemente e responsabilmente riattualizzato. In altri termini, questo patrimonio di sensibilità e di conoscenze, che sta a cavallo tra passato e futuro, per la sua stessa natura va rinegoziato giorno per giorno, in un "presente scorrevole" che è nel contempo il punto di arrivo e di partenza di ciò che siamo e che intendiamo diventare come istituzioni e come comunità. È un terreno cruciale e fondativo su cui deve esercitarsi virtuosamente anche la scuola, per il ruolo insostituibile che ha nella formazione dei giovani e dei cittadini e nell'accompagnarli lungo il delicato percorso che connette passato e futuro.

Tutto questo non può prescindere da un'appropriata conoscenza della storia, in particolare di quella recente, che ha portato da un lato, l'Autonomia e le sue istituzioni all'attuale assetto giuridico-funzionale e, dall'altro, il Trentino al contesto sociale, economico e ambientale in cui oggi viviamo e operiamo. Per consentire un primo passo in questa direzione, si propone una sintetica, ma completa, carrellata delle circostanze, dei fatti, dei problemi incontrati e delle soluzioni adottate nel corso del fondamentale periodo che va dal Primo Statuto di Autonomia del 1948 ai primi anni Duemila.

Introduzione

"Autonomia", per una comunità o per un territorio, significa "governarsi da sé": darsi delle leggi e rispettarle. Essere indipendenti, dunque, ma anche pienamente responsabili. L'Autonomia delle due Province autonome, nel comune quadro della Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol, risponde pienamente a queste peculiarità. Non è una prerogativa concessa da altri, o gentilmente calata dall'alto, e neppure è una fetta di potere strappata alla pervasiva centralità dello Stato: è un modo di essere che va riconosciuto non concesso.

Se partiamo da questo presupposto, l'Autonomia di cui disponiamo non è solo un insieme di tutele giuridico-istituzionali, pur importanti, ma è soprattutto un patrimonio condiviso di storia, di riferimenti, di cultura, di diritti e doveri da capitalizzare e da reinvestire in termini di sviluppo, nostro e del resto del Paese.

Una responsabilità di cui dobbiamo farci carico a cominciare dalla consapevolezza che l'Autonomia non può essere considerata buona e meritata per definizione. Se ben gestita può sortire risultati eccezionali, come è stato per le vicende che fino ad oggi hanno coinvolto l'intera realtà regionale. Simmetricamente, se mal capita o mal gestita, produrrebbe l'effetto contrario, come confidiamo non debba mai accadere.

Stiamo quindi parlando di un potere collettivo che è dentro la comunità e che per esprimersi positivamente ha bisogno – anche e soprattutto nei tempi difficili che stanno davanti a noi – di responsabilità e di valori, di capacità di autogoverno, di generosità e di senso civico: è un bene comune che tutti sono chiamati a costruire cominciando dal sapere cos'è, da dove viene e

perché oggi ne possiamo parlare con orgoglio e voglia di futuro.

Conoscere l'autonomia è quindi un'esigenza fondamentale sia per capire lo speciale contesto istituzionale in cui è inserita la comunità trentina, sia per favorire un'interazione attiva e responsabile con questo contesto.

Qualche antefatto storico

Come è noto nell'oltre un secolo di appartenenza all'impero austroungarico, iniziato con il Trattato di Vienna del 1815, il Trentino, il Sudtirolo e il Tirolo godevano di una particolare autonomia. La Dieta di Innsbruck, che ne reggeva le sorti, era titolare di significative prerogative di autogoverno, le scuole e la giustizia erano amministrare nelle lingue locali, gli statuti comunali e le consuetudini delle Magnifiche Comunità garantivano inoltre ai residenti particolari diritti di sfruttamento delle risorse naturali dei territori di appartenenza. Tuttavia, anche se in un contesto relativamente privilegiato per il tempo, i trentini, di lingua e cultura italiane, manifestavano la loro insofferenza per il fatto di essere minoranza ed esigevano tutele maggiori, arrivando a rivendicare, attraverso i movimenti irredentisti, la volontà di diventare parte dello Stato italiano. Alla fine della prima guerra mondiale, con l'annessione all'Italia dell'intera regione, la situazione si capovoltò: la minoranza linguistica e culturale minacciata divenne quella tedesca.

Con il Trattato di Saint Germain nel 1919, all'Italia non venne infatti imposta nessuna condizione rispetto alla tutela dei neoterritori acquisiti del Sudtirolo e del Trentino.

Re Vittorio Emanuele, nel suo discorso del 1° dicembre 1919, garantì comunque alle nuove province «una scrupolosa salvaguardia delle istituzioni locali e dell'amministrazione autonoma».

L'avvento del fascismo rese però vani questi propositi. In Trentino il centralismo del regime si tradusse nella totale soppressione di tutte le forme di autonomia. Molti comuni vennero accorpati e al posto dei Consigli e delle Giunte comunali vennero nominati dei Podestà, vennero occupate tutte le espressioni del mondo economico, tutte le voci libere vennero ridotte al silenzio. Nel 1926 il *Nuovo Trentino*, il giornale rifondato da Degasperis nell'immediato dopoguerra, venne chiuso.

In Sudtirolo il regime fascista avviò una politica di italianizzazione attraverso il massiccio insediamento di italiani provenienti da altre regioni. Nelle scuole fu proibito l'insegnamento della lingua tedesca. Gli insegnanti di madrelingua tedesca furono sollevati dal servizio oppure trasferiti. Medesima sorte toccò agli altri dipendenti pubblici di lingua tedesca: furono licenziati e sostituiti con dipendenti di lingua italiana. Fin dal 1923 venne introdotta la toponomastica italiana per paesi e città e, nello stesso tempo, fu vietata la denominazione *Tirol*. Il tedesco fu completamente bandito dalla vita pubblica.

Nel 1939 fu stipulato un accordo tra Hitler e Mussolini comunemente conosciuto con il termine "Opzioni". Obiettivo dell'accordo era risolvere una volta per tutte la questione dell'Alto Adige, chiedendo ai tirolesi di lingua tedesca o ladina, abitanti in Sudtirolo o nelle zone mistilingue della provincia di Trento, di optare in modo inequivocabile e irrevocabile se rimanere italiani, e restare appunto come *Dableiber* ("restanti") in Alto Adige, o diventare cittadini germanici e conseguentemente trasferirsi in Germania.

Fu una delle pagine più tristi e drammatiche della storia recente del Sudtirolo. Anche se le fonti ufficiali di parte italiana e tedesca sono divergenti quanto alle cifre effettive, si calcola che su una popolazione di circa 230 mila abitanti quasi 170 mila (circa il 75%) optarono per il Reich, mentre poco meno di 30 mila abitanti optarono per l'Italia. Gli altri non esercitarono il diritto di opzione. Nel 1942 quasi 75 mila sudtirolesi si erano trasferiti in area tedesca, soprattutto nel Nord Tirolo e nel Vorarlberg. Anche circa 25 mila trentini delle zone mistilingue optarono per la Germania. A rallentare le operazioni di esodo intervenne però lo scoppio della seconda guerra mondiale.

A seguito dell'armistizio firmato dall'Italia con gli alleati l'8 settembre 1943, l'intera regione venne di fatto annessa al Terzo Reich, come "zona d'operazioni delle Prealpi" (*Operationszone Alpenvorland*, in tedesco, che comprendeva anche il Bellunese). Per il Trentino si trattava, nella sostanza, di una vera e propria annessione al Reich hitleriano, mentre per la stragrande maggioranza dei sudtirolesi si trattava di un vero e proprio "ritorno a casa", nel grembo della Grande Madre tedesca. In quel momento, in Sudtirolo, la frattura fra *optanti* e *Dableiber* (coloro che avevano optato per l'Italia) diede luogo a un clima di sopraffazione, con episodi generalizzati di tragico revanscismo, sotto la spinta delle *Ortsgruppenleitungen* naziste: i *Dableiber* vennero considerati traditori.

5.1 Gli anni del Dopoguerra, tra intese e "fuochi"

5.1.1 Il Patto Degasperi-Gruber e il primo Statuto del 1948

All'indomani della fine del secondo conflitto mondiale, istanze autonomistiche emersero – o, meglio, riemersero – prepotentemente sia in Trentino sia in Alto Adige. Con accenti però sensibilmente diversi. In Alto Adige prevalsero infatti le spinte secessioniste: vennero raccolte 155 mila firme per ottenere l'annessione all'Austria. Le istanze trentine, invece, si concentrarono sul riconoscimento per tutta la regione di un'autonomia speciale in ragione delle sue secolari tradizioni di autogoverno. Tali istanze furono raccolte, in particolare dalla Associazione Studi Autonomistici Regionali (Asar), un movimento che ebbe, almeno inizialmente, un grande seguito popolare e che aveva come obiettivo l'autonomia regionale entro lo Stato italiano da Ala al Brennero, compresa la zona ladina dell'Ampezzano.

Un primo orientamento sulla questione ancora aperta del confine italo-austriaco venne definito il 14 settembre 1945, durante la prima sessione del Consiglio dei Ministri degli Esteri delle quattro potenze vincitrici (Usa, Urss, Gran Bretagna e Francia). L'Austria, che già in precedenza aveva avanzato formale richiesta di plebiscito per l'Alto Adige, si spinse sino al punto di chiedere la rettifica del confine del Brennero e l'annessione del territorio sudtirolese. Il Consiglio dei Ministri degli Esteri, dopo aver respinto questa richiesta – e così anche una richiesta successiva che prevedeva minori rettifiche territoriali –, il 24 giugno 1946 decise in via definitiva di mantenere immutato il confine del Brennero.

A farsi carico delle aspettative e delle speranze delle popolazioni della regione fu il neo eletto Presidente del Consiglio Alcide Degasperi, personalità trentina che si era già distinta per il suo carisma durante il periodo austro-ungarico. Degasperi era consapevole che la questione altoatesina stava al centro di delicati equilibri internazionali. E sapeva anche che l'Italia, in quell'ambito, non poteva recitare una parte di primo piano, visto il disastroso ruolo avuto nel corso del conflitto. La sola strada era quella di giungere a un'intesa con l'Austria, che in effetti si concretizzò in quello che è passato alla storia come Accordo di Parigi o Accordo Degasperi-Gruber.

L'Accordo, firmato a Parigi il 5 settembre 1946 da Degasperi e dall'allora Ministro degli Esteri austriaco Karl Gruber, fu recepito nei trattati di pace il 10 febbraio del 1947. Unico nel suo genere in Europa, prevedeva l'impegno dell'Italia a garantire, con misure speciali, lo sviluppo etnico, culturale ed economico della popolazione altoatesina di lingua tedesca (tra le altre cose, venivano ripristinate le scuole in lingua tedesca e sancita la parificazione delle lingue). La clausola più importante riguardava però la concessione di un potere legislativo e amministrativo autonomo.

Con un'interpretazione estensiva dell'Accordo, che avrebbe in seguito originato non pochi contrasti tra Bolzano e Trento, il quadro di applicazione dell'autonomia venne a essere quello

regionale, allargando quindi l'autonomia anche al Trentino.

La Repubblica italiana si adeguò ai dettati dell'Accordo, inserendo il Trentino-Alto Adige tra le regioni autonome della propria Costituzione. Nel 1948 fu approvato il primo Statuto speciale, che definiva i termini dell'autonomia, dotando di ampie e significative competenze la Regione. Alle due Province – Trento e Bolzano – venivano invece attribuite competenze minori, che riguardavano in particolare la tutela dello sviluppo culturale e civile della minoranza di lingua tedesca (scuola, bilinguismo, usi e costumi, istituzioni culturali, manifestazioni artistiche, tutela del paesaggio, assistenza). Le competenze relative all'agricoltura, al turismo, all'industria, ai lavori pubblici, alle concessioni idroelettriche ecc. – venivano invece attribuite prevalentemente alla Regione (con l'eccezione dell'urbanistica e dei piani regolatori, dell'artigianato, dell'edilizia popolare e delle fiere e mercati). Vi si affermava la piena parità dei diritti di tutti i cittadini, appartenenti a qualunque gruppo linguistico. Si stabiliva inoltre il trasferimento alla provincia di Bolzano dei comuni della Bassa Atesina e dei paesi a larga maggioranza tedesca di Proves, Senale, Lauregno, San Felice e Anterivo.

I sudtirolesi non furono soddisfatti dello statuto: temevano infatti che la dimensione regionale – dove loro erano in minoranza rispetto alla popolazione di lingua italiana – avrebbe finito per vanificare le aspirazioni all'autogoverno e alla tutela dell'identità culturale della popolazione di lingua tedesca. I trentini invece raggiungevano il loro obiettivo storico, all'interno di un quadro regionale composito, nel quale peraltro l'autonomia dei sudtirolesi era garantita da un accordo internazionale. La Regione Trentino-Alto Adige nasceva, in ogni caso, con un'ambiguità di fondo che ne avrebbe condizionato pesantemente, e sin dai primi passi, l'attività.

5.1.2 Dall'iniziale accordo al contrasto tra Democrazia cristiana e Volkspartei

Nel 1948 si svolsero le prime elezioni regionali. Lo Statuto prevedeva che i consiglieri regionali venissero eletti nei due collegi provinciali. A Trento la Democrazia Cristiana e a Bolzano la SVP (*Südtiroler Volkspartei*) – il Partito di raccolta del gruppo di lingua tedesca – ottennero rispettivamente 17 e 13 consiglieri regionali su 46. La prima esperienza regionale si basò dunque su un'alleanza tra DC e SVP, che diede vita a una Giunta regionale presieduta dal democristiano Tullio Odorizzi.

In un primo tempo l'intesa parve funzionare, anche perché la precaria situazione economica e sociale delle due province, uscite stremate dalla guerra, richiedeva il tempestivo utilizzo delle risorse che il nuovo assetto autonomistico metteva a disposizione. Odorizzi indicò nella "buona amministrazione" il principio guida della propria esperienza di governo. Coerentemente con questo principio, l'investimento iniziale della Regione si concentrò sui lavori pubblici e sull'agricoltura che costituiva ancora la principale fonte di occupazione e di reddito, sebbene di fatto arretrata e caratterizzata da bassa produttività.

Già a metà degli anni '50, però, i rapporti tra i due maggiori partiti in Regione cominciarono a incrinarsi, e l'iniziale collaborazione lasciò il posto a un clima di sospetto e diffidenza reciproca. Il principale elemento di contrasto era rappresentato dall'applicazione dell'articolo 14 dello Statuto, che riguardava il trasferimento della gestione amministrativa delle competenze legislative dalla Regione alle Province. La Volkspartei interpretava l'articolo in una prospettiva di massimo trasferimento di tali competenze alle Province, la DC invece – più propensa a mantenere uno stretto contatto con il Governo italiano – insisteva sui benefici amministrativi e sulle semplificazioni burocratiche garantite dall'autonomia.

Non si trattava in effetti di uno scontro tra due diverse interpretazioni giuridiche, bensì, più profondamente, tra due diverse concezioni dell'autonomia: mentre per la Volkspartei la funzione degli istituti autonomistici doveva essere essenzialmente quella di difesa del carattere etnico delle popolazioni sudtirolesi di lingua tedesca, larga parte della DC trentina riteneva invece che

essi costituissero – secondo le parole di Luigi Dalvit, capogruppo DC in Consiglio regionale – «una fondamentale premessa per una buona amministrazione locale, per lo sviluppo di un'educazione civica, per la formazione di una classe dirigente di cittadini coscienti e consapevoli e per la liberazione del nostro popolo dalle depressioni che lo umiliano».

Sul piano politico il primo strappo si verificò nel 1955, quando, a seguito di un conflitto scoppiato con il Presidente della Giunta regionale Tullio Odorizzi circa l'applicazione dell'articolo 14. nel campo dell'agricoltura, Hans Dietl decise clamorosamente di dimettersi dal relativo assessorato regionale. La dura presa di posizione di Dietl era testimonianza di un malessere profondo e anticipava – simbolicamente – le azioni future della Volkspartei.

Già da tempo, d'altra parte, nella popolazione sudtirolese serpeggiava un diffuso malcontento. In particolare da quando, il 28 ottobre 1953, dalle pagine del *Dolomiten*, il canonico Michael Gamper aveva lanciato l'allarme riguardo alla sopravvivenza del gruppo etnico sudtirolese. Secondo Gamper, dall'inizio del 1946 alla fine del 1952 la popolazione del Sudtirolo era cresciuta di circa «50 mila immigrati provenienti da quel meridione che ci è estraneo». Stando ai suoi calcoli, nel giro di un decennio i sudtirolesi sarebbero diventati minoranza nel loro stesso Paese, tanto che egli non esitò a parlare di *Todesmarsch*, «marcia della morte»: «Quella che noi sudtirolesi stiamo compiendo dal 1945 è una marcia verso la morte, a meno che non venga la salvezza dell'ultima ora». Anche se in seguito quelle cifre, effettivamente impressionanti, si rivelarono non veritiere, l'allarme lanciato da Gamper ebbe, in quel momento, un effetto dirompente. Da allora in poi, e per molto tempo, la paura di venire schiacciati dominò la politica sudtirolese.

A surriscaldare un clima già di per sé acceso furono però anche, in quegli anni, gli sviluppi internazionali. Nel maggio del 1955 l'Austria aveva sottoscritto con le potenze vincitrici del secondo conflitto mondiale – e ancora occupanti – il Trattato di Stato, che le consentiva di riacquistare la propria sovranità, e con essa maggiori possibilità di manovra sulle questioni oltre frontiera. Il Trattato, in realtà, vincolava l'Austria a un regime di stato neutrale, all'interno delle frontiere del 1938, e vietava esplicitamente qualunque politica di accrescimento territoriale. Ciò tuttavia non le impedì di porre la questione sudtirolese al centro della propria azione di politica estera, e di intervenire a sostegno delle rivendicazioni dei «fratelli separati» con azioni e prese di posizione sempre più dirette, arrivando in più di un'occasione a evocare il diritto dell'autodeterminazione per il Sudtirolo.

5.1.3 La controversia sui poteri delle due Province

Agli inizi del 1956 le tensioni tra SVP e DC si acuirono ulteriormente. Gli esponenti della Volkspartei accusavano la classe politica trentina di amministrare la Regione senza tener conto dei bisogni e delle istanze della minoranza sudtirolese. Al centro della diatriba stavano sempre l'interpretazione e l'applicazione dell'articolo 14 dello Statuto, il cui testo recita: «La Regione esercita normalmente le funzioni amministrative delegandole alle Province, ai Comuni e ad altri enti locali». Nell'interpretazione della SVP la norma stabiliva che *normalmente*, ossia regolarmente, la Regione doveva delegare alle due Province le proprie competenze amministrative, assicurando così a esse una maggiore e specifica autonomia. La SVP dava di fatto una lettura storico-politica della norma, che sarebbe stata una sorta di «compensazione» per la mancata realizzazione di un'autonomia esclusivamente provinciale – la regione del Tirolo del sud –, nello spirito dell'Accordo Degasperi-Gruber. Secondo quest'ottica, il mancato rispetto della norma doveva essere considerato come una violazione a tutti gli effetti dello Statuto di autonomia ed era pertanto impugnabile al pari di qualsiasi altra violazione. La classe politica trentina rifiutava una simile interpretazione, opponendo una lettura essenzialmente giuridica della norma. Odorizzi, in particolare, insisteva sul fatto che le competenze e le funzioni amministrative

dovevano rimanere alla Regione, che poteva sì delegarle ma solo entro limiti ben definiti. Nel tentativo di risolvere la controversia, venne istituita un'apposita Commissione consiliare presieduta dal democristiano Remo Albertini, la quale però, nel giugno del 1956, chiuse i propri lavori senza aver raggiunto alcun risultato condiviso.

A quel punto, l'unica sede in grado di dirimere la questione restava la Corte Costituzionale. Allo scopo di interpellarla, DC e SVP individuarono di comune intesa una sorta di *escamotage*. La Volkspartei avrebbe presentato una proposta di legge in materia di agricoltura analoga a quella per la quale l'anno prima si era dimesso l'assessore Dietl. La DC, astenendosi, ne avrebbe consentito l'approvazione, confidando però nel fatto che il Governo Segni l'avrebbe successivamente impugnata dinanzi alla Corte Costituzionale.

Così in effetti avvenne. Il disegno di legge "Delega alle Province di Trento e di Bolzano di funzioni amministrative nelle materie agricoltura e foreste" venne approvato dal Consiglio regionale. Il Governo, come previsto, lo respinse e lo rinviò al Consiglio regionale, il quale lo approvò nuovamente. A quel punto il Governo fece ricorso alla Corte Costituzionale.

Nel frattempo, sul piano internazionale, i rapporti tra Italia e Austria si erano fatti tesi. Nel luglio 1956 il Cancelliere austriaco Raab, in occasione della presentazione del nuovo Governo al Parlamento, affermò che «non tutte le disposizioni del trattato di Parigi erano state attuate» e invitò il Governo italiano a rispettare nella forma e nella sostanza l'Accordo Degasperi-Gruber, al fine di assicurare la sopravvivenza del gruppo etnico sudtirolese. Si trattava di una presa di posizione che in seguito sarebbe stata più volte ribadita, con toni di crescente radicalizzazione. Significativamente, come Sottosegretario agli Esteri di quel Governo – con l'incarico speciale di trattare gli affari tirolesi –, venne nominato il professor Franz Gschnitzer, uno dei fondatori dell'associazione irredentista tirolese *Bergisel-Bund*, il cui obiettivo dichiarato era la riannessione all'Austria del Sudtirolo.

L'Austria riaprì così la questione altoatesina, inviando nell'ottobre del 1956 un Memorandum al Governo italiano, dove ribadiva in modo circostanziato le proprie accuse e chiedeva l'istituzione di una commissione mista italo-austriaca per l'esame di tutte le pendenze ancora irrisolte.

5.1.4 Le prime bombe e il cambio ai vertici della SVP

In questo clima di crescente ed esasperata conflittualità si verificarono alcuni episodi di violenza che destarono grande preoccupazione. Nella notte tra il 20 e il 21 settembre 1956, a Settequerce, vicino a Bolzano, furono fatti saltare con la dinamite alcuni piloni della ferrovia Bolzano-Merano, mentre a Bolzano, presso la caserma Huber, fu fatto scoppiare un potente ordigno. Solo per una fortunata combinazione di circostanze non vi furono vittime. Due settimane più tardi, la notte del 6 ottobre, una bomba scoppiò, sempre a Bolzano, davanti alla porta dell'oratorio Don Bosco, dove il giorno seguente si sarebbe dovuto svolgere il XII Congresso provinciale della Democrazia Cristiana. Nei mesi successivi gli attentati si moltiplicarono in tutto l'Alto Adige. Il 27 ottobre e il 2 novembre vennero scoperte delle bombe sul treno Monaco-Merano. Il 4 dicembre a S. Valpurga d'Ultimo venne distrutto un traliccio. Naturalmente l'eco sulla stampa nazionale ed estera fu enorme, creando imbarazzo non solo nella classe politica trentina, ma anche nel Governo centrale.

A fine novembre si svolsero le elezioni regionali. A condizionarne gli esiti, più ancora che le vicende locali, furono tuttavia gli eventi internazionali. Le elezioni si tennero infatti a poche settimane di distanza dalla brutale repressione dell'insurrezione ungherese da parte dei carri armati sovietici. Un evento che, per l'inusitata violenza, suscitò una vasta riprovazione, destinata a colpire anche il PCI di Palmiro Togliatti, che aveva sostenuto la necessità dell'intervento sovietico in Ungheria.

Subito dopo le elezioni Odorizzi attivò le consultazioni e in tempi relativamente rapidi poté

annunciare l'accordo con la Volkspartei, che dimostrò un atteggiamento conciliante e collaborativo, anche perché proprio in quel periodo il Governo nazionale si apprestava a rispondere al Memorandum austriaco dell'ottobre precedente. La risposta giunse in effetti ai primi di febbraio 1957, ma per i sudtirolesi si rivelò una cocente delusione: Roma respinse, con una nota, tutte le accuse di inadempimento, pur accettando di prendere in considerazione ulteriori misure a favore della minoranza tedesca. Anche questa concessione era vincolata, per altro, a una condizione: che le trattative avvenissero solo attraverso i normali canali diplomatici, e non mediante la creazione di commissioni di esperti. Il che comportava di fatto che dalle trattative venissero esclusi i sudtirolesi.

Nel frattempo, agli inizi del 1957, un'operazione delle Forze di polizia aveva portato alla cattura di tutti gli esecutori degli attentati dei mesi precedenti. Si trattava, in verità, di una piccola organizzazione, composta da meno di venti persone, tutte ree confesse. Dagli interrogatori emerse chiaramente la responsabilità del *Bergisel-Bund* e della Volkspartei tirolese. La Volkspartei reagì aspramente, mentre a Innsbruck il Sottosegretario agli Esteri Gschnitzer evocò nuovamente l'ipotesi di plebiscito per l'Alto Adige.

Ai primi di marzo, venne emanata la tanto attesa sentenza della Corte costituzionale sulla questione dell'articolo 14., una sentenza che costituì un'ulteriore, cocente delusione per i sudtirolesi. La Corte, infatti, dette un'interpretazione assai restrittiva circa la portata di quell'articolo, dunque in piena discordanza con l'interpretazione che ne dava la Volkspartei. Con il risultato di radicalizzare ancora di più l'atteggiamento del Partito di lingua tedesca. Infatti, con sentenza del 9 marzo 1957 dichiarò l'illegittimità costituzionale della legge, dando in tal modo sostanzialmente ragione a Odorizzi e alla classe politica trentina. Per le aspirazioni sudtirolesi fu un colpo durissimo.

A fine maggio si svolse il X Congresso della Volkspartei. La vecchia classe dirigente del Partito di lingua tedesca – di estrazione cattolico-liberale moderata e costituita in larga parte da *Dableiber*, venne rimossa e sostituita dagli esponenti della corrente più intransigente e radicale, costituita per lo più da ex optanti. Tema dominante del Congresso fu il categorico rifiuto di dipendere dalla Regione e la rivendicazione dell'autonomia integrale per il Sudtirolo. La nuova classe dirigente della SVP, guidata da Silvius Magnago, si apprestava, dunque, a guardare più a Innsbruck e a Vienna che a Roma.

5.2 “Los von Trient” e il ricorso all'ONU

5.2.1 Il proclama di Castel Firmiano

Un primo indizio degli effetti di questo cambio di rotta all'interno della SVP lo si ebbe quando, in occasione del voto di fiducia alla coalizione di governo guidata da Adone Zoli – chiamato a sostituire a maggio di quell'anno 1957 il dimissionario Antonio Segni –, la SVP, contravvenendo a quella che era stata fin lì la sua linea in Parlamento, votò contro.

Lo scontro più duro con Roma si verificò tuttavia in autunno, sulla spinosa questione dell'edilizia popolare. In precedenza, il 15 giugno 1957, il Consiglio provinciale di Bolzano aveva approvato una legge in materia edilizia, che prevedeva l'assegnazione degli alloggi popolari sulla base della cosiddetta proporzionale etnica, che consentiva di riservare una quota di alloggi per la popolazione di lingua tedesca. Magnago era convinto che una simile modalità di assegnazione – che teneva conto della differenza proporzionale, in termini quantitativi, tra i due gruppi etnici presenti sul territorio – fosse necessaria per il mantenimento dell'identità culturale della minoranza sudtirolese. La legge, però, venne respinta dal Governo, con la motivazione che non erano ancora state emanate le norme di attuazione dello Statuto in materia. Cionon-

nostante, il 15 ottobre 1957, il Governo annunciò lo stanziamento di due miliardi e mezzo di lire per la costruzione di alloggi popolari a Bolzano. Uno stanziamento cospicuo, all'interno del piano settennale per l'incremento dell'edilizia popolare, che la Volkspartei interpretò come «una misura straordinariamente grave, per proseguire l'italianizzazione della città di Bolzano e con ciò dell'intero Tirolo Meridionale».

Si arrivò così allo strappo del 17 novembre 1957, quando dalla spianata e dalle balze sotto Castel Firmiano tutto il Sudtirolo – come titolò il *Dolomiten* il giorno seguente – proclamò il «*Los von Trient*» (via da Trento), dichiarando così, in modo esplicito e inequivocabile, quanto era stato preannunciato nei mesi precedenti: il rifiuto della Regione e la volontà di ottenere l'autonomia integralmente provinciale.

Alla manifestazione presero parte oltre trentamila persone. Davanti a quella platea gremita, Silvius Magnago pronunciò un discorso duro, anche se nel complesso misurato.

Castel Firmiano segnò di fatto una svolta nella politica della Volkspartei e l'inizio di una crisi della Regione che nel tempo sarebbe diventata irreversibile.

Le tensioni e le diffidenze etniche ebbero il sopravvento sulle ragioni iniziali di collaborazione tra DC e Volkspartei, sebbene i due partiti – occorre ricordarlo – fossero accomunati da un'identica matrice cristiano-sociale, di derivazione mitteleuropea e tedesca. La rigida difesa della *Deutschtum* – in presenza di quelli che venivano individuati dalla nuova dirigenza della Volkspartei come effettivi rischi di *Vermischung* (commistione), di *Verwelschung* (imbastardimento), se non addirittura di *Assimilierung* (assimilazione) – era però diventata, per il Partito sudtirolese, un obiettivo politico imprescindibile, da perseguirsi anche, se necessario, attraverso la richiesta di sostegno e protezione da parte dell'Austria. Nell'immediato, le reazioni di parte italiana si limitarono a una tiepida preoccupazione, tutta orientata a tentare di comprendere il nuovo *status* dei rapporti politici tra Trento e Bolzano. Ci vollero mesi prima che ci si rendesse conto del significato e della portata politica della svolta di Castel Firmiano.

In quello scorcio di 1957, intanto, si verificarono nuovi episodi di terrorismo. Verso la fine di novembre una carica esplosiva fece saltare in aria la tomba di Ettore Tolomei a Montagna. Pochi giorni dopo altre esplosioni colpirono a Trento la Fossa dei Martiri al Castello del Buonconsiglio e il Mausoleo dedicato a Cesare Battisti. Apparve da subito evidente che ci si trovava di fronte a un salto di qualità delle azioni terroristiche: i responsabili di questi nuovi attentati non erano più focoli sprovveduti, ma gente ben addestrata nell'uso degli esplosivi. La scelta stessa degli obiettivi, per il loro carico simbolico, rispondeva chiaramente a una precisa strategia sul piano psicologico e propagandistico. Era entrato in azione il BAS, *Befreiungsausschuss Südtirol* (Movimento per la liberazione del Sudtirolo), un'organizzazione clandestina, fondata agli inizi del 1956 da Sepp Kerschbaumer, che contava, tra i suoi militanti, non solo altoatesini di lingua tedesca, ma anche austriaci, venuti a dare manforte alla causa del Sudtirolo.

5.2.2 «Il tempo delle cortesie è finito»

Col passare del tempo le conseguenze della svolta di Castel Firmiano divennero sempre più evidenti. A fine gennaio 1958 il senso di questo cambiamento in atto fu ribadito in Consiglio regionale dal capogruppo della Volkspartei Peter Brugger, con una frase eloquente, a metà strada tra la dichiarazione programmatica e la minaccia: «Il tempo delle cortesie è finito». Le critiche dei sudtirolesi nei confronti della classe dirigente DC si fecero via via più aspre e frequenti. Bersaglio delle polemiche della SVP divenne, in particolare, il Presidente della Giunta regionale Tullio Odorizzi, al quale veniva rimproverata un'eccessiva accondiscendenza verso il potere centrale romano – e addirittura, secondo Magnago, una scarsa fede autonomista –, oltre che una totale sordità rispetto alle denunce del Partito altoatesino circa i pericoli di snazionalizzazione e di assimilazione del popolo sudtirolese.

In quello stesso periodo, i rappresentanti della Volkspartei in Parlamento presentarono una proposta di legge costituzionale che prevedeva l'istituzione di una nuova Regione autonoma, il *Südtirol*, con attribuzioni di competenze addirittura superiori a quelle della Regione Trentino-Alto Adige. La "legge Tinzi" – come fu chiamata, dal nome di uno dei suoi estensori – non venne mai discussa. A rileggerla oggi, appare però un documento emblematico del nuovo corso imboccato dalla politica sudtirolese dopo il proclama del *Los von Trient*.

A livello internazionale, intanto, i colloqui italo-austriaci, dopo la risposta italiana del febbraio 1957 al Memorandum austriaco, proseguivano senza reali prospettive d'intesa. I due Paesi restavano di fatto arroccati a difesa delle rispettive posizioni. L'Austria insisteva sulla necessità di un'autonomia integrale, territorialmente delimitata, per il Sudtirolo; l'Italia, da parte sua, riteneva invece che lo Statuto di autonomia avesse sostanzialmente attuato l'Accordo di Parigi, nell'ambito dell'ordinamento interno allo Stato.

In primavera, nel maggio 1958, si svolsero le elezioni politiche nazionali. Erano gli anni in cui si consumava la crisi definitiva del cosiddetto "centrismo", ossia di quell'esperienza di governo – fondata sull'alleanza tra Democrazia Cristiana e partiti "laici" di centro (Partito liberale, Partito repubblicano e Partito socialdemocratico) – che aveva caratterizzato lo scenario politico della Repubblica nei primi anni del dopoguerra.

Nel giugno successivo, Amintore Fanfani costituì un Governo sostenuto dalla DC e dai socialdemocratici – con l'appoggio esterno dei repubblicani –, che fu definito di centro-sinistra, anche se in realtà poteva essere considerato solo un'anticipazione di quella che sarebbe stata, in seguito, l'effettiva esperienza del centro-sinistra, con la partecipazione al governo del PSI. Dopo i colloqui avuti con Fanfani, i parlamentari della Volkspartei decisero di astenersi dal voto al nuovo Governo, assumendo sostanzialmente un atteggiamento di attesa.

Sulla natura e sull'esito di quei colloqui si scatenarono in quelle settimane – in assenza di informazioni precise – voci incontrollate. In regione, il quotidiano *Alto Adige* non esitò a lanciare, dalle proprie colonne, allarmi di stampo nazionalistico, insinuando il dubbio che tra Fanfani e i rappresentanti della SVP fossero state discusse "concessioni" alla popolazione di lingua tedesca dell'Alto Adige fortemente lesive nei confronti della popolazione di lingua italiana.

5.2.3 La SVP all'opposizione in Regione

All'inizio del 1959 il "tempo delle cortesie" da parte della SVP, ossia delle azioni politiche all'insegna della moderazione e dell'attesa, cessò definitivamente. Quando, a metà gennaio, dopo una lunga trattativa, il Governo emanò le attese norme di attuazione sull'edilizia popolare, la Volkspartei giudicò inaccettabile il provvedimento, che accoglieva sì il criterio dell'assegnazione degli alloggi sulla base della proporzionale etnica, ma lasciava allo Stato la competenza in materia di INA casa (che rappresentava di fatto più del 60% di tutta l'edilizia pubblica). La questione dell'edilizia popolare era particolarmente sentita dai sudtirolesi, i quali ritenevano fosse – o potesse diventare – lo strumento a servizio di una politica di snazionalizzazione del Sudtirolo. Non per caso, come si è visto, era stato proprio un cospicuo finanziamento statale a favore dell'edilizia popolare a innescare, due anni prima, il movimento di protesta che aveva portato al proclama del *Los von Trient*. Il 31 gennaio 1959 il Partito sudtirolese decise dunque di rompere la collaborazione con la DC e di passare all'opposizione.

La Regione imboccò così una strada che col passare del tempo si sarebbe dimostrata irreversibile. Da parte trentina c'era il timore che l'eccessivo radicalismo della SVP, inasprendo i rapporti tra la Regione e Roma – già di per sé tesi, dopo gli avvenimenti dei mesi precedenti –, avrebbe potuto costituire un rischio per la sopravvivenza stessa dell'autonomia regionale. Odorizzi, in particolare, appariva preoccupato ancora più che in passato di difendere i fragili equilibri istituzionali. La Giunta da lui guidata si dimostrava tuttavia ogni giorno più debole.

Verso la fine di febbraio vennero discusse, in Consiglio Regionale, due distinte mozioni di sfiducia nei confronti della Giunta Odorizzi: una della Volkspartei e una seconda delle sinistre. La crisi, allora, fu evitata solo grazie all'intervento dei partiti di opposizione: le destre e i socialisti, infatti, non votarono la mozione di sfiducia della Volkspartei; la mozione delle sinistre, viceversa, non fu votata dalla SVP (dal momento che si presentava come un documento fortemente critico, oltre che nei confronti della DC, anche nei confronti dello stesso Partito sudtirolese).

La Giunta Odorizzi riuscì dunque a respingere questi attacchi e a rimanere in carica. Dopo il passaggio della Volkspartei all'opposizione, la Giunta non disponeva tuttavia più di una maggioranza. Odorizzi decise allora di rivolgersi alle destre e al Partito popolare trentino tirolese. Quando, nel giugno successivo, la Volkspartei presentò un'altra mozione di sfiducia, i voti del Movimento sociale italiano furono determinanti per non far cadere la Giunta. Si arrivò, quindi, a una situazione paradossale: per salvare la Giunta venne chiesto l'appoggio di quei partiti – il Movimento sociale e il Partito liberale – che più si erano opposti alle autonomie regionali. Ma la situazione era paradossale anche, e soprattutto, sotto un altro aspetto: un'autonomia che era nata essenzialmente per tutelare la minoranza di lingua tedesca veniva ora gestita unicamente dalla parte italiana, dato che in Giunta non vi erano più rappresentanti del gruppo etnico tedesco. Senza contare che i voti missini a sostegno della Giunta Odorizzi non potevano non richiamare alla memoria dei sudtirolesi i misfatti compiuti dal fascismo durante il Ventennio e la sua feroce politica di repressione. Anche larghe fasce della DC trentina trovarono indecoroso e politicamente inaccettabile quel compromesso.

L'Austria – che i responsabili sudtirolesi provvedevano a mantenere informata sugli sviluppi della politica regionale – non rimase a guardare. Nel settembre del 1959 il nuovo Ministro degli Esteri austriaco Bruno Kreisky dichiarò alla XIV Assemblea Generale delle Nazioni Unite che l'Italia non aveva dato integrale applicazione all'Accordo Degasperi-Gruber e che solo la concessione di una specifica autonomia alla Provincia di Bolzano avrebbe potuto adeguatamente tutelare le minoranze di lingua tedesca. Se ciò non fosse avvenuto, l'Austria, l'anno successivo, avrebbe sottoposto la questione all'ONU.

Il 1959 si stava dunque chiudendo con una situazione carica di tensione, sia a livello interno che a livello internazionale. A esacerbare ulteriormente il clima, rinfocolando in Alto Adige gli opposti nazionalismi, contribuirono in quei mesi le celebrazioni *hoferiane*. Nel 1959 ricorreva infatti il centocinquantenario della rivolta dei tirolesi contro le truppe napoleoniche e i loro alleati bavaresi. Da Innsbruck e dal Tirolo del nord i festeggiamenti si trasferirono anche in Sudtirolo, con manifestazioni a cadenza settimanale in tutti i centri abitati, dai più grandi ai più piccoli.

5.2.4 Il Piano Kessler

Agli inizi del 1960 la DC tentò ripetutamente di riannodare le fila del rapporto con la Volkspartei, che però rimase ferma sulle proprie posizioni, forte anche dell'appoggio assicurato dall'Austria.

In questa situazione di sostanziale stallo, grande risalto ebbe una lettera pastorale inviata ai primi di febbraio dal vescovo di Bressanone monsignor Giuseppe Gargitter. Gargitter ribadiva il «diritto-dovere di ogni popolo di difendere il proprio patrimonio etnico e culturale», ma nel contempo sottolineava anche i doveri delle minoranze verso lo Stato; approvava e appoggiava la «ricerca di una giusta autonomia», ma biasimava lo spirito eversivo nazionalistico che avvelenava e rischiava di vanificare quella ricerca. Con riferimento alle alleanze politiche, avvertiva, inoltre, che «è un dovere dei partiti cristiani respingere la collaborazione con le forze marxiste». Quello del vescovo di Bressanone era un chiaro monito – rivolto non soltanto al Partito di lingua tedesca, ma anche ai cattolici trentini – ad accantonare i motivi di contrasto e

a riprendere al più presto il dialogo interetnico.

Un primo significativo passo in tale direzione fu la presentazione del cosiddetto *Piano Kessler*, un insieme di misure lungamente dibattute all'interno della DC e illustrate da Bruno Kessler – capogruppo DC in Consiglio regionale – nella seduta del 26 febbraio 1960, quando ancora viva era l'eco delle parole di monsignor Gargitter. La novità del Piano Kessler consisteva in primo luogo nelle aperture politiche riguardo agli ambiti di applicazione dello Statuto di autonomia.

Addirittura venivano proposte delle modifiche allo Statuto – superando così il tabù della sua intangibilità –, che avessero lo scopo di garantire, meglio di quanto non fosse accaduto in passato, la salvaguardia dei diritti della minoranza di lingua tedesca.

In secondo luogo, il piano Kessler si poneva l'obiettivo del rilancio dell'economia regionale, da attuarsi con mezzi ordinari e anche straordinari, che andavano dagli investimenti infrastrutturali – a cominciare dall'Autostrada del Brennero, all'epoca ancora in sospenso –, al sostegno del credito alle imprese, alla meccanizzazione agricola, agli investimenti nel settore dei lavori pubblici e a una politica di qualificazione della manodopera attraverso un sistema d'istruzione professionale all'avanguardia. Bisogna considerare che, alla fine degli anni '50, l'agricoltura costituiva ancora, in termini occupazionali, l'ossatura del sistema economico regionale. Questo benché si dimostrassero sempre più pesanti le conseguenze dei fenomeni di urbanizzazione, con lo spostamento dalla campagna alla città di masse di lavoratori che né il nascente settore industriale né il settore dei servizi erano in grado di assorbire. Il Piano Kessler rappresentava di fatto il primo progetto organico di ripensamento della politica economica regionale. Ciononostante – o forse proprio a causa del suo carattere innovativo –, il Piano Kessler incontrò impreviste resistenze. Dal punto di vista degli equilibri politici, ebbe infatti come conseguenza immediata il ritiro dell'appoggio alla Giunta da parte dei missini e dei liberali. La Volkspartei, da parte sua, respinse il Piano Kessler, attestandosi ancora una volta su posizioni di assoluta intransigenza, con la richiesta di un'autonomia separata per il Sudtirolo.

La Giunta Odorizzi si ritrovò quindi senza una maggioranza, e quando, ai primi di maggio una mozione di sfiducia presentata dai socialisti venne votata da tutti i partiti, ad eccezione della DC, l'apertura della crisi divenne inevitabile.

Odorizzi fu quindi costretto, per la prima volta, a dimettersi. Nelle settimane seguenti le trattative tra la Volkspartei e la DC non portarono ad alcuna soluzione condivisa. Alla fine, l'8 giugno, Odorizzi venne rieletto Presidente, con i voti determinanti del MSI. La Volkspartei ritirò allora i propri rappresentanti dai lavori del Consiglio regionale e la Giunta finì con il rimanere ingabbiata in un sostanziale immobilismo sia politico che operativo, per un tempo tuttavia relativamente breve, data l'imminenza delle elezioni regionali nell'autunno successivo.

5.2.5 La risoluzione dell'ONU

In quei primi mesi del 1960 anche la situazione politica nazionale appariva quanto mai incerta e confusa. A fine aprile, infatti, il governo guidato dal democristiano Fernando Tambroni – che era succeduto al Governo Segni – ottenne la fiducia grazie ai voti determinanti degli esponenti del Movimento sociale italiano, provocando un'ondata di indignazione e moti di piazza in tutto il Paese.

Proprio Tambroni, a maggio, decise di riprendere il negoziato con l'Austria, proponendo formalmente al Cancelliere Raab di sottoporre la "Questione altoatesina" alla Corte internazionale di Giustizia dell'Aja, data l'inconciliabilità delle rispettive posizioni di Austria e Italia. L'Austria però era ormai intenzionata a rivolgersi all'ONU, trasferendo la vertenza altoatesina dal livello giuridico a quello politico, con l'obiettivo di pervenire all'autodeterminazione o, come minimo, a un nuovo accordo internazionale. A ottobre di quell'anno – su richiesta dell'Austria – la

Questione altoatesina venne in effetti iscritta all'ordine del giorno dell'Assemblea generale dell'ONU.

Secondo l'Austria, la popolazione altoatesina di lingua tedesca rappresentava una «minoranza austriaca in Italia». L'ONU, che esaminò la questione da un punto di vista giuridico, respinse questa lettura, e parlò invece di «status dell'elemento di lingua tedesca nella provincia di Bolzano», rimuovendo così ogni possibile appiglio per una rivendicazione territoriale. La risoluzione finale del 31 settembre 1960, approvata all'unanimità dall'Assemblea generale dell'ONU, accolse dunque sostanzialmente le tesi italiane, anche se legittimò l'Austria a occuparsi del Sudtirolo. Italia e Austria venivano invitate a riprendere i negoziati per risolvere i contrasti relativi all'applicazione dell'Accordo di Parigi. In caso di esito insoddisfacente delle trattative, veniva inoltre raccomandato loro di cercare una soluzione mediante qualsiasi strumento previsto dalla Carta dell'ONU, incluso il ricorso alla Corte di Giustizia.

Per il Sudtirolo, che aveva sperato in un verdetto favorevole all'autodeterminazione, fu una nuova fortissima delusione. Le ripercussioni si fecero sentire anche a livello politico, tuttavia il mondo dell'imprenditoria altoatesina, in particolare, cominciò a pensare che la politica separatista della Volkspartei e la sua scarsa attenzione alle questioni economiche stessero all'origine del mancato impulso allo sviluppo industriale e, più in generale, della persistente stagnazione. Le trattative per la formazione della nuova Giunta iniziarono subito. La Volkspartei, fedele alla linea dettata a Castel Firmiano, dichiarò di non voler partecipare alla Giunta. A precise condizioni, tuttavia, sarebbe stata disposta ad attenuare la propria opposizione e a rientrare in Consiglio regionale. Tali condizioni erano: la presenza nella Giunta del Partito Popolare Trentino Tirolese, la pronta attuazione del Piano Kessler e il definitivo allontanamento di Odorizzi. Finalmente, dopo una lunga e complessa trattativa, ai primi di gennaio del 1961, in un clima complessivamente meno conflittuale, venne eletta la nuova Giunta. Era composta, oltre che dalla Democrazia Cristiana, dal Partito liberale, dal Partito socialdemocratico e dal Partito Popolare Trentino Tirolese, ed era presieduta da Luigi Dalvit, che succedeva a Odorizzi. Finiva così la prima esperienza regionale, che Odorizzi – figura indubbiamente carismatica, cui anche gli avversari da ultimo riconobbero buona fede e onestà nell'azione amministrativa – aveva in certo senso impersonato.

5.2.6 Le bombe accompagnano i colloqui internazionali

A livello internazionale erano iniziati i colloqui tra Italia e Austria, organizzati con l'obiettivo di dare attuazione alla Risoluzione dell'ONU. Nell'incontro tenutosi a Milano a fine gennaio 1961, l'Italia, nell'intento di superare la controversia, propose di ampliare i poteri della Provincia di Bolzano, all'interno però del quadro autonomistico regionale. L'Austria, la cui delegazione registrava una forte rappresentanza del *Bergisel-Bund*, replicò chiedendo la completa autonomia per la sola Provincia di Bolzano. Le posizioni dei due Paesi risultarono dunque, ancora una volta, inconciliabili.

A poche ore dalla chiusura dei colloqui tra Austria e Italia, si verificarono nuovi episodi terroristici. A Ponte Gardena, già il 31 gennaio, una bomba a orologeria fece saltare la statua equestre dedicata al «genio del lavoro italiano» (il «duce di alluminio», come veniva sprezzantemente chiamata dai sudtirolesi). Il giorno seguente toccò alla casa-museo di Ettore Tolomei, a Gleno. Migliaia di volantini, che invitavano a battersi per l'autodecisione, comparvero in tutta la provincia. Il 4 febbraio furono sabotate le linee ferroviarie a Ora e a Merano. A Ora, solo il pronto intervento di un custode ferroviario riuscì a evitare che uno scambio manomesso facesse deragliare il treno passeggeri in arrivo. Qualche giorno dopo, a Vandoies, venne incendiato un camion dell'esercito.

Dalle indagini delle Forze dell'ordine emerse chiaramente un coinvolgimento di matrice austria-

ca. I manifestini risultarono essere stati stampati a Innsbruck. Inoltre, fu scoperto un notevole movimento di assegni del *Bergisel-Bund* destinati a finanziarie attività sovversive in Sudtirolo. A marzo il nuovo Cancelliere austriaco Gorbach fece in modo che Gschnitzer – la personalità più compromessa sulla questione dell'autodeterminazione – non venisse riconfermato alla carica di Sottosegretario agli Esteri. Al suo posto venne nominato Ludwig Steiner, uomo politico di orientamenti assai più moderati. Si trattò di un provvedimento che in Italia, in quel momento, venne visto come un gesto di conciliazione da parte del governo austriaco.

Pochi giorni dopo l'inatteso cambio ai vertici della politica estera austriaca, il nuovo Presidente della Regione Dalvit, nel suo discorso in Consiglio regionale dell'11 aprile 1961, in occasione della presentazione del programma della nuova Giunta, espresse la ferma volontà di favorire una convivenza pacifica tra i gruppi linguistici, anche attraverso la ripresa del dialogo con la Volkspartei.

La situazione restava tuttavia contraddittoria. Di lì a poco, infatti, i colloqui internazionali registrarono una nuova battuta d'arresto. L'incontro a Klagenfurt del 24 e 25 maggio tra le delegazioni italiana e austriaca, guidate dai Ministri degli Esteri Segni e Kreisky, si rivelò del tutto infruttuoso. In quell'occasione, venne comunque fissato un nuovo incontro per il mese successivo a Zurigo.

5.3 Dalla “Notte dei fuochi” al “Pacchetto Saragat-Kreisky”

5.3.1 La “Notte dei fuochi”

Nella notte tra l'11 e il 12 giugno si celebra, in Alto Adige, la notte del Sacro Cuore, in ricordo della resistenza tirolese contro le truppe napoleoniche. Sulle montagne, è tradizione accendere falò a forma di croci e aquile, ben visibili dal fondovalle. Proprio nella notte del Sacro Cuore del 1961 numerose esplosioni squassarono le valli e la città di Bolzano, gettando la popolazione nel panico. Cadde diversi tralicci dell'alta tensione. Due linee ferroviarie e tre condotte forzate di centrali idroelettriche furono danneggiate. Intere zone di Bolzano restarono al buio. Il bilancio finale fu di almeno una cinquantina di attentati, con trentasette tralicci abbattuti e ingentissimi danni materiali. Ci fu, inevitabilmente, anche un morto: un cantoniere di Salorno, dilaniato da un ordigno posto sotto un albero, lungo la statale del Brennero. L'intento dei dinamitardi era quello di far cadere l'albero sulla strada, ripristinando così simbolicamente il confine meridionale del Tirolo. Sempre a Salorno, un disastro fu evitato per pura casualità, in quanto il treno che sarebbe dovuto transitare lungo la linea ferroviaria danneggiata dagli attentatori rimase invece bloccato a causa dell'interruzione dell'energia elettrica.

Poiché l'obiettivo era il ritorno del Sudtirolo all'Austria, non si voleva, evidentemente, una soluzione pacifica della vertenza tra Austria e Italia che, proprio a giugno, avrebbero dovuto riprendere a discutere la questione dell'Alto Adige. L'impressione in Italia, e anche all'estero, fu enorme.

Il 13 giugno, all'indomani di quella che sarebbe stata ricordata come la “Notte dei fuochi”, il Ministro dell'Interno Mario Scelba convocò al Viminale i massimi esponenti della Volkspartei – il Presidente Magnago e i parlamentari di lingua tedesca – e l'onorevole democristiano Berloff, il quale proprio in quell'occasione avanzò per la prima volta l'ipotesi di definire una sede in ambito nazionale, a larga partecipazione, in cui avviare un confronto diretto su tutti i problemi dell'Alto Adige.

Nei giorni successivi si assistette a una quasi totale militarizzazione dell'Alto Adige. In un clima da stato di guerra, arrivarono i primi battaglioni mobili. A Bolzano sette alberghi vennero requisiti e trasformati in caserme. Fu imposto l'obbligo del visto di ingresso per i cittadini austriaci. Con ordinanza del Presidente del Consiglio Fanfani venne inoltre istituito una sorta di coprifuoco. Fu vietato, in particolare, l'avvicinamento notturno a tutti gli obiettivi sensibili – tralicci, linee

ferroviarie, ponti, postazioni militari e installazioni industriali: i militari avevano l'ordine di sparare contro chiunque non avesse risposto all'alt. Quest'ultima misura provocò, a Sarentino e a Malles, l'uccisione di due contadini che si erano avvicinati inavvertitamente a postazioni vigilate. Tra i sudtirolesi iniziarono a serpeggiare dubbi sull'operato della Volkspartei e della sua dirigenza, a cui veniva imputato di non aver preso le distanze in modo sufficientemente netto dal terrorismo. Si cominciò a notare, inoltre, che in un periodo nel quale l'Italia stava vivendo gli anni del miracolo economico, la provincia di Bolzano registrava invece una sensibile diminuzione del reddito. E le cose, a causa degli attentati, potevano solo peggiorare. Le attività turistiche, in particolare, correvano il pericolo di subire un forte ridimensionamento.

L'insoddisfazione diffusa ebbe delle ripercussioni anche all'interno del Partito sudtirolese, arrivando al punto di minacciarne la coesione. L'ala moderata accusò l'ala più intransigente di sostanziale indifferenza nei confronti dei problemi economici e sociali. Proprio in quei giorni si avviò un processo che avrebbe portato alla nascita, di lì a qualche settimana, di *Aufbau* (ricostruzione), una corrente di indirizzo moderato interna al Partito, che di fatto metteva a rischio, per la prima volta nella sua storia, la configurazione della SVP come *Sammelpartei* (Partito di raccolta). La Volkspartei dovette dunque rivedere in parte la propria linea politica, assumendo una posizione più conciliante. Già al Congresso del 19 giugno gli attentati furono apertamente condannati.

5.3.2 La grande retata

Le ripercussioni della "Notte dei fuochi" si fecero sentire anche a livello internazionale. Quando, il 24 giugno, Austria e Italia si ritrovarono a Zurigo per riprendere il dialogo sulla "Questione altoatesina", le loro posizioni risultarono ancora più distanti di quanto non fossero apparse nel precedente incontro di primavera. Roma accusò Vienna di mantenere un atteggiamento ambiguo nei confronti del terrorismo. Anche i recenti attentati risultavano infatti essere stati organizzati al di fuori dei confini italiani, con materiali di comprovata provenienza austriaca. L'Italia pretese che l'Austria si impegnasse a mettere in atto efficaci misure preventive contro il terrorismo e cooperasse con l'Italia nella ricerca dei responsabili. Da parte sua, l'Austria obiettò che il Governo di Roma non disponeva di prove sufficienti per sostenere le sue accuse. Inoltre, accusò a propria volta l'Italia di aver adottato, all'indomani degli attentati, misure di controllo poliziesco indiscriminate ed eccessive.

Vista l'inconciliabilità delle posizioni, il Ministro degli esteri Kreisky dichiarò chiusa la fase dei negoziati bilaterali – prevista dalla prima parte della Risoluzione ONU dell'ottobre del 1960 – e, appellandosi alla seconda parte della Risoluzione, propose formalmente la nomina di una commissione internazionale di inchiesta. L'Italia respinse la proposta austriaca: il negoziato bilaterale, secondo Roma, non poteva, né doveva ritenersi esaurito. Per l'Italia, d'altra parte, la sola sede eventualmente idonea per risolvere la controversia, nel caso in cui non si fosse trovato un accordo, sarebbe stata, data la centralità delle questioni giuridiche, la Corte internazionale di giustizia.

L'intento, nemmeno troppo velato, di Vienna era invece quello di ritornare all'ONU e di pervenire a una modifica della risoluzione dell'anno precedente che – sull'onda del clamore suscitato dagli ultimi episodi di terrorismo – tenesse maggiormente conto delle tesi austriache. Il 7 luglio si verificò una nuova grande offensiva terroristica. Questa volta non in Sudtirolo, ma nell'alta Lombardia, ai confini con la Svizzera, e in Trentino, al confine con la provincia di Verona. Nella notte, una serie di esplosioni bloccò le linee ferroviarie del Sempione e del Brennero. Fortunatamente i convogli in transito furono fermati appena in tempo per evitare rovinosi deragliamenti. L'11 luglio, poi, una seconda ondata di attentati colpì le stazioni ferroviarie di Como, Novara e Verona.

Dopo il totale fallimento delle trattative a Zurigo, la ripresa degli atti terroristici aggravò ancor di

più i rapporti tra Italia e Austria. Nei mesi di luglio e di agosto ci fu, tra i due Paesi, un ricorrente scambio di note. L'Italia invitava nuovamente l'Austria ad astenersi da qualsivoglia forma di sostegno morale e materiale alle organizzazioni terroristiche, insistendo perché cooperasse nella ricerca dei responsabili. In una nota del primo agosto, l'Austria rispose emblematicamente che «la propaganda a favore del diritto di autodecisione non poteva essere in contrasto con il diritto, essendo tale principio sancito dalla Carta dell'ONU». Due settimane prima, infatti, l'Austria aveva deciso di ricorrere nuovamente all'ONU, con la richiesta – formulata il 18 luglio – di iscrivere all'ordine del giorno dell'Assemblea generale la questione dello Statuto della minoranza di lingua tedesca dell'Alto Adige.

Alla metà di luglio, intanto, i carabinieri riuscirono a portare a compimento una grande operazione di polizia, che sarebbe stata poi ricordata come la “grande retata”. Dalle indagini emerse che i terroristi erano stati addestrati in una scuola di sabotaggio appositamente allestita a Innsbruck. Decine e decine di persone vennero arrestate: tra gli altri, il Segretario generale della Volkspartei Hans Stanek – che teneva nascosto nella propria abitazione un pacco di manifestini identici a quelli lanciati in occasione degli attentati alla ferrovia del Sempione –, una decina di membri dell'esecutivo della Volkspartei, e numerosi appartenenti agli *Schützen*, ufficiali superiori e soldati semplici. Nel corso delle perquisizioni, vennero inoltre ritrovati oltre due tonnellate di esplosivi, alcuni chilometri di miccia, migliaia di detonatori, congegni a orologeria, munizioni e armi di vario tipo. Per l'organizzazione terroristica fu un colpo durissimo.

Così, dopo oltre un mese di stato di allarme, che aveva creato fortissimi disagi e tensioni sia a livello politico sia civile, gli attentati cessarono. Sempre più urgente appariva tuttavia la necessità di trovare una soluzione politica alla questione altoatesina.

5.3.3 La Commissione dei 19

Su iniziativa del Ministro dell'Interno Mario Scelba, il 1° settembre del 1961 venne istituita una Commissione che aveva il compito di studiare tutte le questioni aperte sull'Alto Adige.

La Commissione – che era composta da rappresentanti dello Stato, della Regione, delle due Province e dei tre gruppi linguistici (italiano, tedesco, ladino) – venne detta “dei 19”, per via del numero dei suoi componenti.

Fin dall'inizio vennero affrontate questioni di capitale importanza per la SVP, quali la scuola, la proporzionale e l'uso della lingua, con risultati e prospettive del tutto promettenti. Nel giugno 1962 le sedute della Commissione dei 19 si tennero sia a Roma sia a Trento e Bolzano: il confronto fu serrato e approfondito e coinvolse, oltre ai rappresentanti di tutti i partiti politici, anche numerosi sindaci, nonché le associazioni di categoria e i sindacati, che poterono presentare delle memorie scritte sui vari argomenti.

La Volkspartei, in un documento che sottopose al vaglio della Commissione, avanzò la proposta di istituire una Regione autonoma del Tirolo del Sud in Alto Adige, e una seconda Regione, sempre autonoma, in Trentino, ciascuna dotata di proprie specifiche competenze in campo legislativo, amministrativo e finanziario, mentre le questioni di interesse comune sarebbero state esaminate da apposite assemblee riunite. Tuttavia, tale proposta fu respinta categoricamente. Nel 1963 venne istituita una speciale Sottocommissione per la revisione dell'ordinamento autonomistico che affrontò con grande impegno tutte le questioni relative ad un nuovo impianto statutario fondato su un massiccio trasferimento di poteri e di competenze dalla Regione alla Provincia di Bolzano.

A conclusione dei lavori, dopo oltre 200 riunioni, il 10 aprile 1964 la Commissione consegnò al Governo presieduto da Aldo Moro la proposta di un “Pacchetto di misure a favore delle popolazioni altoatesine” suddiviso in tre capitoli:

Misure a favore delle minoranze linguistiche; Ordinamento autonomistico regionale; Tutela dei

diritti linguistici e garanzie costituzionali.

Una sintesi complessa, ma basata su pochi presupposti essenziali: l'effettivo riconoscimento di uguali diritti ai diversi gruppi linguistici, la piena ed effettiva compartecipazione di tutti i gruppi al potere autonomo locale e l'introduzione di strumenti idonei a favorire lo sviluppo economico, culturale e sociale dei gruppi linguistici, in uno spirito di reciproca collaborazione. I lavori della Commissione ebbero il grande merito di mutare radicalmente la natura dei rapporti dai gruppi linguistici italiano e tedesco passando da una situazione di conflitto aperto ad una prospettiva di seria e costruttiva collaborazione.

5.3.4 Il vertice di Ginevra e l'istituzione della Commissione mista

Alla conclusione dei lavori della Commissione dei 19, l'Austria si affrettò a chiedere l'organizzazione di un vertice tra il Ministro degli Esteri italiano e il proprio Ministro. Nei mesi precedenti si erano verificati peraltro alcuni cambiamenti rilevanti. Innanzitutto, a Vienna c'era stato l'avvicendamento tra il Cancelliere Gorbach e Yoseph Klaus, un altro esponente del Partito popolare austriaco. Questo cambio al vertice avrebbe avuto un peso non trascurabile sull'evoluzione della questione sudtirolese. Così come anche il fatto che l'Austria, che ambiva da qualche tempo a entrare nella Comunità europea, avrebbe dovuto assumere per questo, a livello internazionale, una linea politica e diplomatica più conciliante.

Il vertice si svolse a Ginevra il 25 maggio del 1964. I protagonisti furono Saragat e Kreisky, due personaggi di spicco della socialdemocrazia europea. Saragat ribadì che l'Italia aveva adempiuto in modo esaustivo agli obblighi derivanti dall'applicazione dell'Accordo Degasperi-Gruber. Per quanto concerne le proposte della Commissione dei 19 sostenne, inoltre, che non potevano essere discusse con l'Austria, trattandosi di un'iniziativa autonoma dell'Italia. Pur esprimendo il proprio disappunto, Kreisky si limitò a controbattere che nei fatti l'Italia non aveva ancora dato piena attuazione all'Accordo di Parigi. Il clima complessivo dell'incontro, in ogni caso, favorì un parziale riavvicinamento tra i due Paesi. Kreisky ritirò la pregiudiziale austriaca relativa alla costituzione della Regione autonoma del Sudtirolo – in linea con la posizione assunta dai sudtirolesi nella Commissione dei 19 –, ma propose contestualmente l'istituzione di una Commissione mista di esperti.

La proposta di Kreisky venne accettata da Saragat, che vide in essa l'occasione per superare definitivamente la controversia sull'Accordo di Parigi. La decisione fu accolta invece con molte riserve da coloro che avevano fatto parte della Commissione dei 19, i quali temevano che l'integrale trasferimento a livello internazionale del confronto in merito alla "Questione altoatesina" avrebbe avuto come effetto quello di vanificare il confronto diretto tra lo Stato e la minoranza destinataria della tutela. Un confronto considerato essenziale per la convinta adesione da parte della minoranza stessa.

Ai primi di agosto, in occasione del dibattito che si svolse alla Camera sulla fiducia al Governo Moro, l'onorevole Scelba sollevò inaspettatamente la questione dell'operato della Commissione mista, che, a suo avviso, stava riducendo le raccomandazioni della Commissione dei 19 a materia di negoziato con l'Austria. Moro – che nel suo discorso programmatico si era augurato di «poter pervenire alla constatazione dell'estinzione della controversia» con l'Austria – si preoccupò di tranquillizzare Scelba e quanti, come lui, nutrivano dubbi sull'operato della Commissione mista. Precisò che il compito degli esperti era quello di appurare se l'attuazione sul piano interno delle misure proposte dai 19 avrebbe potuto portare finalmente alla chiusura della controversia con l'Austria. Controversia che, per l'Italia, costituiva ormai un pesantissimo fardello che nuoceva alla sua stessa immagine a livello internazionale. Assicuro, inoltre, che i negoziati in corso non avrebbero avuto come effetto l'assunzione da parte dell'Italia di impegni internazionali maggiori rispetto a quelli previsti dall'Accordo di Parigi.

L'8 agosto i vescovi di Trento e di Bressanone, Alessandro Maria Gottardi e Giuseppe Gargitter, diedero la notizia ufficiale circa la modifica dei confini tra le due Diocesi, facendole combaciare con quelli istituzionali: dopo secoli Bolzano, la val Venosta e la Bassa Atesina passavano dalla Diocesi di Trento alla nuova Diocesi di Bolzano-Bressanone. Una decisione maturata da tanto tempo, che in quel momento veniva a costituire una vera e propria anticipazione sulle scelte, ormai prossime e scontate, relative al nuovo ordinamento autonomistico.

5.3.5 Il riacuirsi del terrorismo

Dopo un silenzio prolungatosi per alcuni mesi, ad agosto del 1964 il terrorismo riprese a farsi sentire. Il 27 agosto, a Perca, in val Pusteria, un ordigno esplosivo investì in pieno un automezzo militare, ferendo gravemente quattro alpini. Il 30 agosto un vice brigadiere della Guardia di Finanza venne ferito da uno sconosciuto a cui aveva intimato l'alt. Il 2 settembre colpi d'arma da fuoco vennero esplosi contro il presidio della Guardia di Finanza a Passo del Rombo. Il giorno successivo, infine, un gruppo di terroristi assaltò la caserma dei carabinieri di Selva dei Molini, in val Aurina. Un carabiniere venne ferito a morte.

Aveva preso avvio la fase più efferata del terrorismo altoatesino, di matrice neonazista e pan-germanista. Il catalizzatore del movimento era diventato Norbert Burger. Sotto la sua spinta il BAS cambiò radicalmente la propria natura, divenendo un vero e proprio movimento di estrema destra. Mutarono l'ispirazione, le tecniche e gli obiettivi delle azioni terroristiche. Se prima i bersagli privilegiati erano i tralicci dell'alta tensione e i simboli della oppressione fascista, ora si cominciava a sparare all'uomo e a cercare le stragi.

Il mattino del 7 settembre 1964 – il primo giorno dei negoziati tra Kreisky e Saragat a Ginevra – arrivò la notizia che in un fienile della val Passiria era stato rinvenuto il cadavere di Louis Amplatz. Negli ambienti altoatesini scattò immediatamente la tentazione di farne un eroe, caduto sul campo di battaglia mentre difendeva il diritto all'autonomia per i sudtirolesi. Più di cinquemila persone parteciparono ai suoi funerali. Già nei giorni successivi, però, cominciarono a trapelare notizie – riportate sia dalla stampa italiana sia da quella austriaca – sulle oscure circostanze nelle quali Amplatz era stato ucciso. A sparargli, nella notte del 6 settembre in una baita in val Passiria, era stato l'austriaco Christian Kerbler, figura quanto mai ambigua e spregiudicata, probabilmente al soldo dei servizi segreti italiani. Kerbler aveva ferito nella circostanza anche Georg Klotz, ma questi era riuscito a fuggire in Austria, dove aveva rilasciato un dettagliato resoconto dell'accaduto. I tentativi di catturare Kerbler non portarono ad alcun esito, e sull'intera vicenda non si riuscì a fare completa chiarezza neanche in seguito.

Le azioni terroristiche, intanto, non conobbero sosta. Il 9 settembre cinque carabinieri rimasero feriti in un attentato in val Pusteria, sulla strada Rasun-Anterselva. Il 10 un altro carabiniere rimase ferito nel corso di una sparatoria, sempre in val Pusteria, a Montassilone di Gais. Il 9 ottobre, poi, si verificò la morte in Alta val Venosta di un altro terrorista, il venticinquenne Friederich Rainer, che rimase dilaniato dallo scoppio della carica di tritolo destinata a distruggere l'Ossario degli alpini caduti nella Prima guerra mondiale. Gli attentati continuarono di fatto fino a dicembre, quando – il 5 dicembre – a Verona venne distrutto il monumento a Carlo Ederle. Naturalmente, in quelle settimane l'attenzione della stampa italiana sulla vicenda altoatesina si fece estremamente viva, con commenti e prese di posizione piuttosto dure nei confronti di Austria e Germania, cui veniva imputata una responsabilità – morale, se non materiale – nella recente *escalation* di attentati.

Le bombe e le polemiche non avevano, tuttavia, interrotto il lavoro delle diplomazie. Grazie al lavoro della Commissione mista, le posizioni di Italia e Austria registrarono proprio in quel periodo un sensibile avvicinamento.

5.3.6 Il pacchetto Saragat-Kreisky

Il 16 dicembre, a Parigi, nel corso di una conferenza tra i Ministri Saragat e Kreisky – tenuta segreta per evitare il riflesso di azioni terroristiche –, si arrivò addirittura alla definizione di un'ipotesi di intesa globale tra i due Paesi. Si trattava di quello che sarebbe passato alla storia come «Pacchetto Saragat-Kreisky», senza dubbio un importante risultato diplomatico, nelle relazioni italo-austriache.

Un'importante novità, introdotta in quell'ipotesi di intesa globale, concerneva la definizione degli obblighi reciproci di Italia e Austria. L'Italia avrebbe dovuto adottare, sul piano interno, tutta una serie di misure – in larga parte quelle già previste dalla Commissione dei 19 – mentre l'Austria, da parte sua, avrebbe dovuto rilasciare la cosiddetta “quietanza liberatoria”, subito dopo l'annuncio delle misure al Parlamento da parte del Governo italiano. Una Corte arbitrale avrebbe vigilato, al fine di accertare se questo fosse effettivamente avvenuto nell'arco di quattro anni.

Restava però da verificare se quelle ipotesi di soluzione potevano essere condivise dai diretti interessati, i sudtirolesi.

A Parigi Kreisky si era riservato di dare una risposta definitiva alla proposta di Saragat, condizionandola al consenso del suo Governo e al parere dei sudtirolesi. L'8 gennaio 1965 si incontrò dunque a Innsbruck con una delegazione della Volkspartei. Si trattò di una riunione infuocata, in cui i sudtirolesi, senza tanti complimenti per il Ministero degli Esteri austriaco, esclusero la possibilità di aderire all'ipotesi presentata da Saragat e Kreisky, dichiarandosi insoddisfatti, in particolare, per la mancata attribuzione di nuove competenze alla Provincia di Bolzano.

Al Governo austriaco non restò che prendere atto del diniego e comunicare la propria risposta negativa all'Italia. Cosa che Vienna fece il 30 marzo 1965, avanzando contestualmente la richiesta di riaprire la discussione su tredici delle misure non accolte. Nella sua risposta dell'8 aprile, il Governo italiano si dichiarò disposto a riprendere i contatti bilaterali, a condizione che la nuova impostazione delle trattative comportasse la caduta dei vincoli precedentemente stabiliti (soprattutto quello relativo all'istituzione di una Corte arbitrale per garantire, in sede internazionale, l'attuazione da parte dello Stato italiano delle misure previste: l'Italia preferiva infatti rimettersi al parere della Corte internazionale dell'Aja, così come previsto dalle raccomandazioni dell'ONU e dalla Convenzione europea per controversie relative ad accordi bilaterali).

Sta di fatto, comunque, che per tutto il 1965 e parte del 1966 ci fu una stasi nelle trattative internazionali. Fu questo l'effetto più immediato e dirompente del *no* della Volkspartei alla proposta Saragat-Kreisky. E non mancarono, per questo, polemiche sull'atteggiamento della Volkspartei. Lo stesso Kreisky attribuì il *no* del Partito sudtirolese a mere ragioni di schieramento politico (Kreisky era socialista, mentre la SVP era strettamente collegata al Partito popolare austriaco). Magnago, dal canto suo, si sforzò di smentire decisamente questa tesi: l'unica ragione del rifiuto, secondo lui, era l'impossibilità, da parte della Volkspartei, di rinunciare a quelle istanze che non erano state prese in considerazione nella proposta Saragat-Kreisky (e che sarebbero, in effetti, state accolte nel 1969 con l'approvazione del Pacchetto finale).

5.4 Dalle stragi all'approvazione del Pacchetto

5.4.1 L'incontro tra Moro e Klaus a Cavalese

Il 10 gennaio del 1965, a due giorni dall'incontro di Innsbruck, venne diffusa la clamorosa notizia della pubblicazione del testamento di Luis Amplatz. Si trattava di un documento compromettente, in cui venivano chiamati in causa direttamente, tra gli altri, Kreisky e il capo della

polizia nordtirolese. Kreisky negò ogni cosa, ad eccezione di un colloquio avuto con Klotz, nel febbraio del 1959, in cui tuttavia sostenne di aver cercato di mettere in guardia il giovane sudtirolese e i suoi compagni rispetto alla scelta del terrorismo come via politica.

Il fatto, in ogni caso, contribuì a prolungare lo stallo nella trattativa internazionale tra Austria e Italia. L'ipotesi Saragat-Kresky venne abbandonata. A consentire la ripresa del confronto diplomatico tra i due Paesi fu, alcuni mesi più tardi, un incontro non ufficiale tra il Presidente del Consiglio Aldo Moro e il Cancelliere austriaco Josef Klaus, tenutosi il 26 agosto a Cavalese.

Quel giorno – il 26 agosto 1965 – sarebbe stato ricordato, d'altra parte, anche per un altro fatto. A Sesto Pusteria un gruppo di terroristi si avvicinò alla caserma dei carabinieri di Sesto e sparò all'interno. Due carabinieri furono feriti a morte. Prima di allora, le morti erano state per lo più accidentali, benché prevedibili, come nel caso degli attentati alle linee ferroviarie o agli istituti scolastici. In questa circostanza, invece, l'obiettivo dei terroristi era stato senza dubbio quello di uccidere. Le indagini sull'efferata azione avrebbero portato all'identificazione di quattro giovani della valle Aurina cui fu attribuita anche l'uccisione, avvenuta l'anno prima, di un carabiniere.

La condanna dell'accaduto da parte dell'opinione pubblica e delle parti politiche fu unanime, ma non sembrò sortire alcun effetto. Gli episodi terroristici continuarono senza tregua. Il 13 settembre venne assaltata la caserma degli alpini di Resia. Il 15 settembre toccò alla caserma dei carabinieri di Selva dei Molini; nella stessa giornata, sempre nelle vicinanze di Selva dei Molini, fu danneggiato un edificio dell'Enel.

Il 13 ottobre 1965 alla Camera si svolse un importante dibattito sulla politica estera italiana, nel corso del quale il Presidente del Consiglio Aldo Moro si soffermò a lungo sulla Questione altoatesina, ribadendo quanto aveva già sostenuto nel suo discorso di inizio mandato. In particolare, si disse deciso a utilizzare le conclusioni della Commissione dei 19 come base per ogni futura riflessione sulle misure da adottare all'interno dell'ordinamento italiano. Confermò, inoltre, il proposito di trovare un accordo con l'Austria riguardo alle modalità di chiusura della controversia. Infine, assicurò l'impegno del Governo nella lotta – a tutti i livelli – contro il terrorismo, dicendosi sicuro di poter contare sulla «piena ed effettiva collaborazione tra i servizi di sicurezza» di Italia e Austria.

La strategia dei terroristi, però, mirava proprio a sabotare ogni tentativo di accordo tra i due Paesi sulla questione sudtirolese.

5.4.2 Moro e il principio di “pariteticità” tra Trento e Bolzano

Anche il 1966 fu segnato da terribili fatti di sangue che ebbero l'effetto di frenare nuovamente, e drasticamente, le trattative tra Austria e Italia. Il primo gravissimo episodio si verificò il 23 maggio, a passo Vizzate, a soli trecento metri dalla frontiera. Entrando in un rifugio alpino che era stato requisito – così come altri lungo il confine – per essere adibito a caserma, un finanziere fu investito da una fortissima esplosione e morì sul colpo. Pochi giorni dopo l'accaduto l'Italia dichiarò non gradita la presenza dell'ex Ministro degli Esteri austriaco Kreisky a Bolzano, in occasione di un comizio organizzato dal *Soziale Fortschrittspartei*. Ciononostante le diplomazie di Italia e Austria continuarono a incontrarsi a Londra, in riunioni riservate, che andarono avanti fino a luglio.

Il 25 luglio il BAS tornò a colpire, a San Martino di Casies. Con una tecnica analoga a quella usata nell'attentato contro i carabinieri a Sesto Pusteria l'anno precedente, i terroristi, appostati dietro uno steccato, spararono più di cinquanta colpi di fucile mitragliatore contro tre finanzieri che stavano rientrando in caserma a tarda ora, due di essi rimasero uccisi e il terzo gravemente ferito.

Il Cancelliere Klaus inviò un messaggio di cordoglio a Moro. L'attentato non fu però condannato da tutti con la medesima risolutezza.

Il 3 agosto un potente ordigno esplosivo deflagrò all'interno del Palazzo di Giustizia di Bolzano, dando il via a una drammatica *escalation* di attentati dinamitardi. Non ci furono vittime, ma l'effetto mediatico fu enorme.

Il 9 settembre, si verificò uno degli episodi più brutali dell'intera stagione del terrorismo altoatesino, passato alla storia come la "strage di Malga Sasso". Nelle vicinanze del Brennero, la caserma della Guardia di Finanza di Malga Sasso saltò in aria dopo che ben venticinque chili di esplosivo, collocati con un congegno a tempo nel tubo di scarico di un gruppo elettrogeno, erano esplosi e avevano innescato alcune bombe a mano custodite nel fabbricato. Due finanziari, morirono sul colpo, mentre altri cinque rimasero gravemente feriti di cui uno a morte. Ancora sotto choc per quella tragedia, il 12 settembre 1966 prese avvio in Parlamento, prima alla Camera e poi al Senato, un lungo dibattito, introdotto da un articolato intervento del Presidente Moro, il quale, dopo aver ricordato i caduti e invitato l'Austria a una piena collaborazione nella lotta al terrorismo, fece una circostanziata ricapitolazione dei precedenti relativi alla controversia altoatesina – a partire dall'Accordo Degasperi-Gruber – e comunicò al Parlamento i più importanti punti delle ipotesi – perciò non ancora impegni – cui si era pervenuti. Si soffermò, in particolare, sulla necessità di mantenere in vita la Regione Trentino-Alto Adige, e ribadì la necessità di tutelare, nell'ambito provinciale, i gruppi linguistici di minoranza, affinché fosse assicurata la piena parità di diritti fra tutti i cittadini e il più equo e corretto esercizio dei poteri autonomi. Di grandissima rilevanza per il Trentino furono in quel dibattito le affermazioni di Moro – pronunciate in maniera solenne e formale – circa il principio di piena pariteticità tra la Provincia di Bolzano e quella di Trento nel previsto trasferimento dei poteri e delle competenze dalla Regione alle Province. Alla Camera il dibattito si concluse con la votazione di un ordine del giorno – cui aderirono anche i deputati della Volkspartei – che autorizzava il Governo a proseguire sulla strada delle trattative con l'Austria, ma nel contempo lo impegnava a ottenere dall'Austria e dalla Germania piena collaborazione nel contrasto al terrorismo.

5.4.3 Gli incontri tra Moro e Magnago

Il mese di settembre 1966 fu funestato da altri conflitti a fuoco, in un crescendo di tensione che portò alla tragica uccisione di un sudtirolese, colpito da un alpino per non essersi fermato all'alt intimatogli lungo una linea ferroviaria. L'episodio fu duramente stigmatizzato dalla Volkspartei, che parlò polemicamente del "grilletto facile degli italiani", con riferimento anche ad altri incidenti simili avvenuti in passato.

Il 20 ottobre il Presidente Moro ricevette Magnago. Si trattò di un incontro estremamente importante, che segnò in certo modo una svolta nei rapporti tra Volkspartei e Governo centrale. Magnago ebbe l'opportunità di prospettare a Moro le ragioni per le quali i sudtirolesi si attendevano un'estensione delle misure autonomistiche in vari settori (scuola, collocamento al lavoro, controllo anagrafico, credito ecc.), oltre che l'attribuzione alla Provincia delle competenze in materia economica. Da quell'incontro, Magnago – per sua stessa ammissione – uscì con la convinzione che si potesse giungere a una conclusione positiva dell'annosa questione altoatesina.

Poco prima di Natale, in un contesto che rimaneva di estrema tensione, ci fu un nuovo intervento pubblico del vescovo Gargitter, che denunciò con grande forza i rischi dell'estremismo intransigente e del nazionalismo, e lanciò un accorato appello a proseguire nelle trattative cercando un'intesa tra le parti, anche a costo di sacrifici.

Il 20 gennaio del 1967 Magnago ebbe un nuovo proficuo incontro con Moro, durato con suo grande stupore, più di tre ore. Il giorno successivo sottopose all'esame del direttivo della Volkspartei i risultati del colloquio. I contrasti interni che ne seguirono – con Dietl che si dimise dall'incarico di vice Presidente – sorpresero lo stesso segretario, che era tuttavia convinto che si dovesse proseguire sulla strada del confronto con lo Stato.

Magnago era d'altra parte consapevole che le soluzioni ipotizzate dalla Volkspartei dovessero essere discusse e condivise con il Governo austriaco. Verso la fine di febbraio, a Innsbruck, venne convocato un vertice di altissimo livello, dove, oltre alla folta delegazione sudtirolese, erano presenti anche il Cancelliere federale Klaus, il Ministro degli Esteri Toncic-Soriny e il Ministro dell'Interno Hetzenauer. I dibattiti che vi si svolsero furono alquanto animati, ma non portarono a risultati concreti. Per la Volkspartei essi ebbero ad ogni modo il valore di un confronto preliminare sulle decisioni che il Partito, tra mille contrasti, si stava apprestando a prendere. Il 23 marzo, infatti, dopo aver esaminato a fondo tutte le questioni più controverse, l'esecutivo della SVP approvò una risoluzione a maggioranza (una maggioranza, in realtà, assai risicata, con 29 voti favorevoli, 24 contrari e 2 astenuti) che raccomandava al Congresso l'accettazione del Pacchetto, per quanto venisse sottolineato che esso non conteneva «*tutte le competenze necessarie per una effettiva autonomia*». Nella risoluzione venivano inoltre invitati i governi di Austria e Italia a riprendere le trattative.

5.4.4 La strage di Cima Vallona

In un nuovo incontro a Innsbruck, alla metà di aprile, Vienna si dimostrò finalmente disponibile a prendere in considerazione la tesi italiana che indicava la Corte dell'Aja come sede competente per la composizione di future controversie. Si trattava di un'apertura importante, su un punto considerato cruciale dal Governo italiano. Ancora una volta, però, la strada del dialogo era destinata a interrompersi bruscamente.

Il 31 maggio, a Linz, il processo a Norbert Burger e ad alcuni suoi compagni si concluse con l'assoluzione di tutti gli imputati da parte di una giuria popolare. Il verdetto fu accolto dagli estremisti con una manifestazione di solidarietà a Burger. La reazione di Fanfani fu durissima: in un comunicato venne addirittura adombrata la possibilità di una interruzione a oltranza delle trattative con Vienna.

Il 25 giugno, a meno di un mese dalla sentenza di Linz, si verificò un nuovo gravissimo episodio terroristico. Presso Cima Vallona, in provincia di Belluno, al confine tra Austria e Italia, in un agguato architettato con freddezza e crudele lucidità, persero la vita quattro militari italiani. Il Governo italiano reagì anche in questo caso in modo molto risoluto, inoltrando al Governo austriaco una durissima nota di protesta. Contestualmente, Fanfani incaricò gli ambasciatori italiani a Bonn e a Parigi di comunicare a Francia e Germania che l'Italia non avrebbe dato il suo assenso all'apertura di trattative per l'ingresso dell'Austria nelle Comunità europee sino a quando il Governo austriaco non si fosse dimostrato realmente collaborativo nella lotta al terrorismo. In Alto Adige l'episodio suscitò da subito orrore e riprovazione. La Volkspartei giudicò l'attentato un gravissimo colpo sulla strada della pacificazione.

L'Austria, che rischiava di venire isolata anche sul piano internazionale, fu quindi costretta a cambiare strategia e ad adottare, finalmente, efficaci misure nei confronti del terrorismo. Il 22 luglio venne arrestato Norbert Burger, il quale, qualche giorno prima, aveva rilasciato un'intervista al settimanale tedesco *Der Spiegel*, dichiarandosi pronto a predisporre nuovi attentati. Nel frattempo, in Italia, dal 25 al 27 luglio, si svolse alla Camera un dibattito sulla "Questione altoatesina", nel corso del quale venne ribadita la ferma decisione di porre il veto all'inserimento dell'Austria nelle Comunità europee.

5.4.5 Il "Calendario operativo"

Gli ultimi mesi del 1967 furono contrassegnati da timidi passi avanti nelle trattative tra Austria e Italia, oltre che, soprattutto, da quelle che sarebbero risultate essere, in seguito, le estreme

drammatiche code della stagione terroristica. Il fatto più grave ed efferato accadde a Trento, il 30 settembre. Due poliziotti, Filippo Foti e Eduardo Martini, morirono nel tentativo di allontanare dai binari della stazione – affollata di gente – una valigia piena di esplosivo rinvenuta sull'*Alpen Express*. Solo dopo la deflagrazione, ci si rese conto che i due poliziotti avevano eroicamente evitato, con il sacrificio delle loro vite, una terribile strage.

Dopo una pausa forzata, dovuta alle elezioni politiche in Italia, la seconda metà del 1968 fu caratterizzata da un'evidente intensificazione delle trattative nazionali e internazionali, portate avanti su più tavoli. Dopo alcuni mesi di "ping-pong" apparentemente inconcludente da un tavolo all'altro, un'accelerazione decisiva si ebbe a ottobre, quando i Ministri degli Esteri italiano e austriaco si incontrarono a New York.

In quell'occasione Kurt Waldheim, il nuovo Ministro degli Esteri austriaco, tenne all'ONU un discorso improntato alla moderazione e alla fiducia. Sui contenuti dell'autonomia da concedersi alla minoranza del Sudtirolo l'intesa era stata sostanzialmente raggiunta, mentre restava aperta la questione procedurale relativa alla chiusura della vertenza internazionale. Il clima positivo lasciava presagire che si fosse finalmente vicini a una soluzione.

Un ulteriore decisivo passo in tal senso fu l'accordo sull'adozione da parte dei due governi del cosiddetto "Calendario operativo", uno strumento innovativo nell'ambito dei rapporti internazionali tra Stati, che avrebbe potuto costituire l'ancoraggio internazionale a garanzia delle intese raggiunte sul piano interno tra il Governo e la minoranza sudtirolese (per lo meno sino alla "quietanza liberatoria" e alla conclusione della controversia davanti all'ONU). Esso, infatti, non costituiva di per sé un accordo tra i due Paesi, ma piuttosto un'intesa sulla procedura da seguire per pervenire alla conclusione della controversia. Tale procedura era basata su atti autonomi, che dovevano essere compiuti parallelamente – secondo un calendario concordato – da ciascuna delle due parti. L'obiettivo era quello di giungere in ultimo alla "quietanza liberatoria", e alla conseguente comunicazione all'ONU dell'avvenuta chiusura della controversia. Il "Calendario operativo" rappresentava, in sostanza, una garanzia molto flessibile – per l'Austria, anzitutto, ma anche per l'Italia –, che consentiva a ciascuno dei due Paesi di non procedere oltre, nell'assolvimento degli impegni assunti, se la controparte avesse contravvenuto a quanto pattuito.

Le trattative, a tutti i livelli, si protrassero per buona parte anche dell'anno successivo, il 1969, che sarebbe stato ricordato come l'anno del Pacchetto. Quelle interne, tra Governo italiano e Volkspartei, portarono alla definizione del Pacchetto di 137 misure a favore delle popolazioni altoatesine. Le trattative tra Italia e Austria, invece, consentirono di stabilire tempi e modalità del "Calendario operativo". Una delle questioni di maggior rilievo, all'interno del "Calendario operativo", era quella riguardante la tempistica con cui si sarebbe dovuta attivare la competenza della Corte internazionale di giustizia dell'Aja, per la composizione di eventuali future controversie. L'accordo su questo punto fu trovato solo poco prima di raggiungere l'intesa globale: si decise, allora, che tale competenza sarebbe scattata subito dopo il rilascio della "quietanza liberatoria", e dopo la notifica all'ONU relativa alla definitiva chiusura della controversia.

5.4.6 L'approvazione del Pacchetto.

Il 21 ottobre 1969, dopo due giorni di dibattito e di aspro confronto interno, il Direttivo della Volkspartei arrivò al voto finale sul Pacchetto e sul "Calendario operativo": 41 furono i voti a favore, 23 i contrari e 2 le astensioni. Magnago – la sua linea – ottenne, dunque, oltre il 62% dei consensi. A un mese di distanza, il 22 novembre, quando si tenne il Congresso del Partito, l'affermazione di Magnago non fu tuttavia così netta: al termine di un dibattito tesissimo, i voti a favore di Magnago si assestarono, infatti, su un ben più risicato 52,9%. Si era, in ogni caso,

a una svolta storica.

Secondo quanto previsto dall'Accordo Degasperi-Gruber, anche il Consiglio regionale fu chiamato a esprimersi sul Pacchetto. Il 27 novembre, attraverso l'intervento dei rappresentanti dei vari gruppi consiliari, una larga maggioranza espresse il proprio voto favorevole. Non mancarono tuttavia rilievi di segno negativo. Ci fu chi fece notare che, relativizzando il ruolo della Regione, si rischiava di fallire l'obiettivo più importante: quello di rendere il Trentino-Alto Adige «ponte e anello nel cuore di Europa, esempio di operosa concordia in un continente ancora diviso da odi e rivalità». Da più parti vennero, inoltre, avanzate riserve verso quella che sembrava essere un'inevitabile conseguenza del Pacchetto: l'avvallo di atteggiamenti discriminatori nei confronti della minoranza italiana della provincia di Bolzano. In particolare, l'introduzione di un rigido principio di separazione nella scuola, sembrava contrastare con l'obiettivo di favorire il confronto e lo scambio culturale.

Gli eventi avevano però ormai subito un'irresistibile accelerazione. Il 30 novembre, a Copenaghen, Moro e Waldheim firmarono l'intesa complessiva. Si decise che il "Calendario operativo" – che da quel momento assunse tale denominazione ufficiale – avrebbe preso avvio il 1° gennaio 1970. Il 2 dicembre, a Vienna, venne siglato l'accordo preliminare sul trattato riguardante il Tribunale internazionale. Tra il 3 e il 5 dicembre la proposta globale per l'Alto Adige, presentata dal Presidente del Consiglio Rumor, prima alla Camera e poi al Senato, fu approvata con il voto favorevole del Centro sinistra e dalla Volkspartei, mentre PCI, PSIUP e PLI si astennero. Parallelamente, il Governo di Vienna riferì i risultati della trattativa con l'Italia al *Nationalrat*, da cui – con 83 favorevoli contro 79 contrari – fu autorizzato a procedere secondo il "Calendario operativo".

A livello nazionale, non restava ora che procedere all'attuazione di ogni singola misura all'interno dell'ordinamento italiano. Un passaggio che si sarebbe rivelato assai complesso.

Tra tutti questi provvedimenti di attuazione, quello più rilevante riguardava la modifica del vecchio Statuto, con il quasi totale trasferimento delle competenze della Regione alle Province. A seguito di questo cambiamento radicale, la Regione avrebbe continuato a esistere, ma con un ruolo ormai molto ridimensionato. Tra le altre importanti innovazioni vanno annoverate l'abrogazione del sistema di finanziamento indiretto della Provincia a opera della Regione (sostituito dalla devoluzione di entrate erariali in misura adeguata «alle nuove competenze provinciali») e la legittimazione della Provincia a impugnare le leggi dello Stato e a sollevare conflitti di attribuzioni nei riguardi dei provvedimenti amministrativi statali davanti alla Corte Costituzionale. Un'ulteriore rilevante novità fu l'attuazione della tutela prevista dal Pacchetto a favore dei ladini della provincia di Bolzano, soprattutto in campo scolastico.

Con l'approvazione del Pacchetto e del connesso "Calendario operativo", frutto dell'intesa tra Austria e Italia, la "lunga marcia" dei sudtirolesi, cominciata nel 1957 giunse così a una tappa decisiva.

5.5 Il secondo Statuto di autonomia e la chiusura della vertenza ONU

5.5.1 Verso il secondo Statuto

Il "Calendario operativo", definitivamente concordato nel vertice di Copenhagen, divenne, per Italia e Austria, lo strumento procedurale attraverso il quale garantire il rispetto degli impegni reciproci assunti, e pervenire così al rilascio della "quietanza liberatoria" da parte dell'Austria e alla definitiva chiusura della controversia. Il Calendario prevedeva diciotto punti, cui avrebbero dovuto corrispondere diciotto atti compiuti da ciascuna delle due parti.

Il quinto punto del "Calendario operativo" prevedeva che il compito di predisporre i provvedi-

menti per l'Alto Adige fosse affidato a un comitato. Il "Comitato dei Nove", come fu chiamato per via del numero dei suoi membri, venne nominato e insediato dal Presidente del Consiglio Rumor già durante il mese di dicembre 1969. In quarantacinque giorni il comitato riuscì ad approntare il disegno di legge costituzionale concernente le modifiche e le integrazioni dello Statuto speciale del Trentino Alto Adige. Con un sorprendente rispetto della tempistica, il disegno di legge venne dunque presentato dal Governo alle Camere il 19 gennaio 1970. Subito dopo l'avvio, l'iter parlamentare subì tuttavia un forte rallentamento a causa di un'improvvisa crisi di Governo, apertasi il 7 febbraio, con le dimissioni del Presidente Rumor, e conclusasi soltanto a marzo con la riconferma dello stesso Rumor a capo di un governo di centro-sinistra.

Nel frattempo, in Austria, le elezioni generali di marzo per il rinnovo del *Nationalrat* videro la vittoria dei socialisti e la nomina di Kreisky alla Cancelleria. Questa nomina fu accolta con un certo timore da parte dell'Italia, che non aveva dimenticato la rigida opposizione di Kreisky alla soluzione offerta da Klaus e da Waldheim alla "Questione altoatesina". Le sue prime dichiarazioni a questo proposito furono però del tutto rassicuranti: il nuovo Governo avrebbe rispettato gli impegni assunti dal Governo dei popolari che lo aveva preceduto. D'altro canto, egli non poteva certo correre il rischio di compromettere l'ingresso dell'Austria nelle Comunità europee, tanto più dopo che l'Italia, ai primi di dicembre 1969, aveva tolto il suo veto.

In quei mesi si verificò anche un importante fatto a livello regionale: nel maggio 1970, pochi mesi dopo l'approvazione del Pacchetto da parte del Parlamento, la Volkspartei rientrò in Giunta regionale, dando vita a una coalizione con la Democrazia Cristiana. Finiva così il lungo periodo della SVP all'opposizione. La linea della moderazione, imboccata da Magnago tra mille difficoltà, aveva infine prevalso. Su questa scelta incise, peraltro, anche l'urgenza, da parte della Provincia di Bolzano, di rivedere gli obiettivi strategici della propria politica economica, in un momento in cui il turismo, in particolare, stava conoscendo un boom senza precedenti. Per farlo occorreva usufruire in maniera tempestiva di tutti gli strumenti messi a disposizione dalla Regione, appannaggio della quale erano ancora – in attesa che entrassero in vigore le previste modifiche statutarie – gran parte delle competenze in campo economico.

5.5.2 La nuova autonomia e la "Questione trentina"

L'iter di approvazione del Secondo Statuto di autonomia fu nel complesso abbastanza rapido, essendo già state a lungo dibattute le questioni principali, sia a livello locale che a livello nazionale. Il 23 gennaio 1971 la Camera dei Deputati approvò in prima lettura il disegno di legge, dando così formalmente avvio alla procedura prevista dall'articolo 138 della Costituzione per l'approvazione delle leggi di carattere costituzionale. Si dovette poi attendere l'autunno per la definitiva approvazione. Con la legge costituzionale n. 1 del 10 novembre 1971 l'Italia ottemperò al nono punto del "Calendario operativo". L'ottavo punto, cui era stata data attuazione in occasione di una visita a Roma del Ministro degli Esteri austriaco Kirchschrager, aveva riguardato la designazione della Corte internazionale dell'Aja quale sede istituzionale idonea per dirimere le eventuali future controversie.

L'11 marzo 1972 venne approvata la legge ordinaria n. 118, sotto la denominazione *Disposizioni a favore delle popolazioni altoatesine*, con la quale si ottemperò al decimo punto del "Calendario operativo".

Il nuovo Statuto di autonomia entrò in vigore sei mesi più tardi, il 31 agosto 1972, con la pubblicazione del Testo Unico n. 670, nel quale le nuove norme, approvate con la legge costituzionale n. 1 del 1971, venivano coordinate con quelle sopravvissute del vecchio Statuto. Per l'autonomia trentina novità speciali non ce ne furono, eccettuata quella – molto significativa – riguardante l'insegnamento della lingua ladina nei comuni dove veniva parlato il ladino (il vecchio Statuto prevedeva solo l'insegnamento della cultura ladina).

Il risultato fu un impianto tripolare in certa misura anomalo rispetto alle tradizionali istituzioni della democrazia rappresentativa locale previste dall'ordinamento italiano, poiché le due Province autonome erano di fatto concepite come due regioni vere e proprie, mentre la Regione veniva quasi totalmente svuotata di competenze, continuando tuttavia a sussistere. Si trattava di un sistema che nasceva chiaramente da aggiustamenti e compromessi, ma che – se fosse stato gestito con equilibrio e lungimiranza – avrebbe potuto garantire in Sudtirolo le condizioni per la pacifica convivenza, e in Trentino ampie possibilità di autogoverno, nella comune cornice regionale.

Va peraltro sottolineato che l'autonomia del Trentino non è un semplice “contrappeso”, creato per bilanciare la portata dell'autonomia provinciale concessa “alla Provincia di Bolzano”. Così come non è un “puntello” per consentire alla Regione di poggiare su due gambe anziché su una sola. La radicata e convinta vocazione autonomista del Trentino e il suo ruolo co-essenziale nella costruzione del secondo Statuto, rende del tutto infondato il sostenere che l'autonomia del Trentino sia un semplice e automatico prolungamento di quella sudtirolese. Dopo la crisi degli anni Cinquanta i trentini si sono riappropriati in pieno della propria, specifica, vocazione autonomistica, che hanno saputo autorevolmente e consapevolmente esprimere prima nel confronto in Commissione dei 19 e di seguito fino all'approvazione finale del Pacchetto. È stato dunque il confronto e l'incontro delle culture autonomistiche – sia dei sudtirolesi che dei trentini – a costruire le condizioni e i contenuti della nuova autonomia.

La piena attuazione delle previsioni statutarie costituiva, dunque, un obiettivo comune per trentini e sudtirolesi, che si ritrovarono finalmente uniti nei rapporti con lo Stato.

5.5.3 L'attuazione del secondo Statuto

I primi anni Settanta rappresentarono, sia per il Trentino che per il Sudtirolo, un periodo di presa di coscienza della nuova autonomia.

Il Trentino, in particolare, era chiamato a «rifondare l'autonomia», secondo la stringente formula usata da Bruno Kessler in un suo discorso del 1973 al Consiglio provinciale, in cui sottolineava l'importanza, accanto alle estese e rilevanti competenze acquisite, anche di un'adeguata, coerente e qualificata assunzione di responsabilità di autogoverno.

La responsabilità cui Kessler faceva appello era anzitutto quella della classe politica, ma anche, più in generale, la responsabilità in capo alla società civile. Si trattava, infatti, per il Trentino di affermare – riappropriandosene – una propria specifica identità, non più vincolata alla questione altoatesina.

In provincia di Bolzano, prendere coscienza della nuova autonomia significava, invece, verificare se i cambiamenti introdotti dal secondo Statuto corrispondessero effettivamente alle attese e alle speranze che ne avevano accompagnato l'approvazione. Non era solo il gruppo di lingua italiana a guardare con apprensione al mutato quadro istituzionale e politico. Nella SVP il gruppo degli oppositori al Pacchetto era ancora piuttosto agguerrito. I nuovi poteri non erano considerati, in generale, garanzia sufficiente contro i pericoli dell'assimilazione; restavano inoltre dubbi legati ai tempi con cui le norme di attuazione previste dallo Statuto sarebbero state attuate.

L'esigenza di una concreta e tempestiva attuazione della nuova autonomia era stata peraltro opportunamente prevista dallo Statuto che, all'articolo 108, raccomandava la formazione di una commissione «paritetica» – fra Stato e Province autonome di Trento e di Bolzano – a cui affidare i lavori di studio sulle norme di attuazione. La composizione di questa commissione fu accuratamente soppesata: dodici membri – da cui la denominazione “Commissione dei Dodici” –, dei quali sei nominati dallo Stato italiano, due dal Consiglio regionale, due dal Consiglio provinciale della Provincia autonoma di Trento e due dal Consiglio provinciale della Provincia

autonoma di Bolzano (tre componenti appartenevano al gruppo di lingua tedesca). All'interno di questa Commissione si prevede inoltre la formazione della "Commissione dei Sei", per le norme di attuazione di competenza della Provincia autonoma di Bolzano, composta appunto da sei membri, di cui tre di nomina statale e tre della Provincia autonoma di Bolzano (uno dei quali appartenente al gruppo linguistico italiano). Il compito delle due commissioni era quello di elaborare proposte condivise dal Trentino, dall'Alto Adige e dal Governo italiano, allo scopo di garantire l'attuazione dello Statuto sia a livello regionale, sia a livello internazionale in vista di una formale conclusione della vertenza davanti all'ONU.

Nelle intenzioni e nelle speranze di trentini e sudtirolesi, i lavori delle commissioni avrebbero dovuto concludersi nel giro di pochi anni. In realtà, come vedremo, si sarebbero protratti – tra interruzioni, crisi del Governo nazionale, ostacoli a livello regionale e internazionale – fino al 1992, quando finalmente si giunse a definire un compendio di norme d'attuazione ritenuto sufficiente per il rilascio della "quietanza liberatoria" da parte dell'Austria. Nel corso degli anni, le due Commissioni riuscirono, in ogni caso, a lavorare con regolarità e diligenza, superando via via le molte difficoltà – soprattutto di natura interpretativa – che si trovarono ad affrontare. Sta di fatto che, già dagli anni 1976-1977, le autonomie di Bolzano e Trento potevano contare su aree di intervento coperte da norme di attuazione per l'80% circa della materia statutaria.

5.5.4 I contenuti della nuova autonomia

Lo Statuto del 1972 assegna alle Province di Trento e Bolzano un'autonomia "speciale", che rappresenta un *unicum* nel quadro legislativo dello Stato italiano. Sebbene l'assetto istituzionale per il territorio regionale sia rimasto formalmente quello "tripolare" (Regione, Provincia di Trento, Provincia di Bolzano), il nuovo Statuto introduce un massiccio trasferimento di competenze legislative dalla Regione e dallo Stato alla Provincia di Trento e alla Provincia di Bolzano, che vengono perciò denominate "autonome", al fine di distinguerle dalle altre province italiane. Dal 1973 – fino al 1988 – la copiosa produzione di norme di attuazione ha posto le basi per l'effettiva attivazione delle competenze autonomistiche, definendo chiaramente le funzioni proprie delle Province autonome. I primi decreti riguardarono, tra le altre cose, il trasferimento alle Province autonome di Trento e di Bolzano dei beni demaniali e patrimoniali dello Stato e della Regione, il disciplinamento dell'esercizio del diritto di voto per le elezioni regionali e comunali, e l'istituzione del Tribunale regionale di Giustizia amministrativa.

A questi interventi normativi di valenza generale, ne seguirono altri più specifici. Così, per quel che riguarda il settore dell'ambiente e del territorio, si stabilì che fossero trasferite alle due Province autonome le funzioni statali e/o regionali in materia di agricoltura e foreste, urbanistica e opere pubbliche, produzione e distribuzione dell'energia idroelettrica, protezione civile. Nel campo della cultura e delle risorse umane, il trasferimento riguardò, invece, le funzioni concernenti la tutela e la conservazione del patrimonio storico, artistico e popolare, lo sviluppo della cooperazione, le attività sportive e, soprattutto, l'istruzione di ogni ordine e grado (compresa l'assistenza scolastica – anche universitaria – e l'edilizia scolastica). Le norme regolarono poi analoghi trasferimenti di competenze nel campo dello sviluppo economico e dei servizi, e nel campo della tutela sanitaria e sociale (che determinarono, nel corso degli anni Settanta e Ottanta, la soppressione delle Mutue, e la costituzione del Servizio sanitario provinciale e delle relative Unità sanitarie locali).

Nel 1976 furono emanate le norme di attuazione su due questioni da sempre considerate cruciali dalla SVP: bilinguismo e proporzionale etnica. Questo secondo principio – in base al quale venivano stabilite delle quote etniche, ovvero dei parametri da utilizzare rigorosamente nelle assunzioni, e nella ripartizione di cariche e uffici, contributi, case popolari – avrebbe dovuto "risarcire" i torti subiti in passato dal gruppo di lingua tedesca. In realtà, la sua rigida

applicazione ebbe come effetto quello di perpetuare e accentuare le ragioni di conflittualità. Gli appelli degli esponenti del gruppo di lingua italiana, che chiedevano un'equilibrata e graduale applicazione della norma, si scontrarono, infatti, con la posizione irremovibile della SVP: per il Partito sudtirolese, la proporzionale doveva essere applicata da subito nella sua interezza. Non minore preoccupazione destava, all'interno del gruppo italiano, la questione del bilinguismo: dal 1977, per accedere ai pubblici impieghi, diventava vincolante possedere il cosiddetto "patentino" di bilinguismo, attestante la conoscenza delle due lingue, italiano e tedesco. In una società bilingue, fondata sulla parificazione tra lingua italiana e lingua tedesca, si trattava chiaramente di un passaggio obbligato, e tuttavia carico di conseguenze, soprattutto per gli italiani residenti in provincia di Bolzano.

A livello politico, la volontà di portare positivamente a termine il "Calendario operativo" era destinata in ogni caso a prevalere sui motivi di contrasto. Un eventuale fallimento degli accordi avrebbe, del resto, avuto riflessi imprevedibili sia a livello internazionale, nei rapporti con l'Austria, sia a livello interno.

5.5.5 Sudtirolo: il malcontento italiano e quello tedesco

Negli anni Ottanta, quando ormai le norme di attuazione erano arrivate a coprire quasi per intero le aree di intervento previste dal nuovo Statuto, in provincia di Bolzano tornò ad acuitarsi il contrasto etnico. Il gruppo linguistico italiano si trovò infatti ad affrontare una situazione del tutto nuova, per la quale era in larga parte impreparato e alla quale faticava ad adeguarsi. Sotto la spinta di un malessere diffuso e generalizzato, vaste aree dell'opinione pubblica italiana cominciarono a mettere in discussione il Pacchetto, arrivando al punto di rifiutarne lo spirito e la filosofia di fondo. Alle elezioni comunali del maggio 1985, questo disagio trovò espressione nella clamorosa *débâcle* dei partiti italiani sostenitori del Pacchetto e nella netta affermazione del Movimento sociale, che in campagna elettorale aveva lanciato una petizione – sostenuta dalla raccolta di numerosissime firme – per l'abolizione delle norme speciali sul bilinguismo e sulla proporzionale etnica. A Bolzano il Movimento sociale divenne il primo partito. In un documento ufficiale elaborato dopo le elezioni, la SVP si limitò a chiedere una maggiore comprensione del significato dell'autonomia da parte degli italiani. Il Partito sudtirolese non volle dunque confrontarsi con le ragioni del malcontento, né riconoscere le contraddizioni che avevano caratterizzato i processi culturali, economici e sociali degli ultimi anni (che pure, occorre ricordarlo, avevano consentito al Sudtirolo di conseguire risultati notevoli nel campo dell'economia e dell'occupazione, grazie anche alle accresciute possibilità finanziarie assicurate dall'allargamento delle competenze provinciali).

In verità, una certa inquietudine serpeggiava in quegli anni anche nel gruppo dirigente della Volkspartei. Innanzitutto perché alcune importanti norme di attuazione dovevano ancora essere emanate: in particolare la norma sull'istituzione del Tar di Bolzano e quella sull'uso della lingua tedesca nei procedimenti giudiziari e nei rapporti con la pubblica amministrazione. In realtà, il ritardo nell'attuazione piena e completa dell'autonomia – oggetto dei malumori e delle frequenti rimostranze da parte della dirigenza della SVP – aveva portato notevoli vantaggi ai sudtirolesi, che poterono beneficiare di un indubbio allargamento dello spirito e della lettera dello Statuto, con l'emanazione di norme di attuazione particolarmente aperte. Questo ritardo era, d'altra parte, imputabile all'oggettiva complessità delle questioni rimaste in sospeso (basti pensare che per quanto riguarda la definizione della questione della parificazione linguistica furono necessarie più di cento sedute della Commissione paritetica dei Sei).

Il malessere interno al gruppo dirigente del Partito era dovuto però anche alle crescenti difficoltà che la SVP incontrava nel proporsi come *Sammelpartei*, ovvero come interlocutore politico unico nella soluzione della questione sudtirolese. A destra della SVP erano nati, infatti, mo-

vimenti e partiti (il *Südtiroler Heimatbund* di Eva Klotz – successivamente trasformatosi nella *Union für Südtirol* – e il *Freiheitliche Partei Südtirols*) che facevano della secessione dall'Italia e dell'autodeterminazione la propria bandiera politica. A sinistra, invece, i Verdi, con Alexander Langer, avevano avviato una lunga battaglia contro le cosiddette «gabbie etniche», e in generale contro l'intera filosofia del Pacchetto, fondata – a detta dei Verdi – non sull'integrazione, ma sulla netta separazione dei gruppi linguistici.

5.5.6 La chiusura della vertenza con l'Austria

Per evitare che si acuissero ulteriormente gli opposti estremismi era necessario chiudere al più presto la controversia, anche a livello internazionale. Il 1988 e il 1989 furono gli anni decisivi. Venne emanata la norma di attuazione sulla parificazione linguistica, e fu approvato dal Consiglio dei Ministri il disegno di legge sul nuovo ordinamento finanziario, che venne in seguito votato e trasformato in legge dal Parlamento.

Nell'autunno del 1988 vi fu un ricambio alla guida della Giunta provinciale con un esponente di nuova generazione che non aveva vissuto i traumi della guerra e delle Opzioni, e nemmeno i conflitti della prima Autonomia. Il nuovo presidente, con un atteggiamento più rispettoso nei confronti della componente di lingua italiana, aprì in modo deciso anche alla collaborazione con i trentini. Il clima politico ne beneficiò.

Ci vollero tuttavia ancora tre anni per definire le ultime questioni. Dopo un iter parlamentare lungo e controverso, su concorde proposta del Governo, della Regione e delle due Province autonome, venne emanata la legge n. 386 del 30 novembre 1989, *Norme per il coordinamento della finanza della Regione Trentino Alto Adige e delle Province autonome di Trento e di Bolzano con la riforma tributaria*. Venne così integralmente sostituito il Titolo VI dello Statuto di autonomia.

Finalmente, nel gennaio del 1992, il Presidente del Consiglio Giulio Andreotti poté comunicare alla Camera che il Pacchetto era stato chiuso, con l'adempimento, da parte italiana, di tutte le misure previste. Le proposte conclusive della Commissione paritetica furono formalizzate in tre specifici decreti legislativi del 16 aprile 1992: il decreto legislativo n. 266, in materia di rapporto tra le leggi statali, regionali e provinciali; il decreto legislativo n. 267, concernente le modifiche a norme di attuazione già emanate e ancora vigenti; e il decreto legislativo n. 268, in materia di finanza regionale e provinciale.

Particolarmente rilevante, poiché sancisce il riconoscimento da parte italiana di una diretta connessione fra il Pacchetto e l'Accordo Degasperi-Gruber, è la formulazione dell'articolo 1 (comma 2) del decreto legislativo n. 266, che recita: «*Le disposizioni del presente decreto relative al rapporto tra atti legislativi e alla potestà statale di indirizzo e coordinamento sono poste a ulteriore garanzia della speciale autonomia, fondata sullo Statuto speciale e ricollegantesi all'Accordo concluso a Parigi il 5 settembre 1946, che prevede la concessione di un potere legislativo ed esecutivo autonomo*».

Di notevole importanza fu però anche il decreto legislativo 16 marzo 1992, n. 268, che riguarda il nodo fondamentale dell'autonomia finanziaria. Non può esservi, infatti, un'autonomia istituzionale forte senza autonomia finanziaria, senza cioè un'adeguata disponibilità di risorse, unita alla possibilità di scegliere liberamente i modi e i criteri per il loro utilizzo.

Nell'aprile del 1992 il Governo italiano inviò una nota formale al Governo austriaco, e l'11 giugno l'Austria consegnò la cosiddetta “quietanza liberatoria” al Segretario generale dell'ONU. Con la successiva notifica alla Corte di Giustizia e al Consiglio d'Europa venne onorato anche l'ultimo punto del “Calendario operativo”. Il 19 giugno successivo i due Governi comunicarono al Segretario generale dell'ONU la chiusura della controversia. Erano passati trentasei anni dall'Accordo Degasperi-Gruber.

5.5.7 La questione finanziaria come concausa del provincialismo autoreferente

Negli anni Novanta, l'autonomia del Trentino-Alto Adige, beneficiò di un regime di entrate eccezionale.

Le ragioni di questo surplus, che fece lievitare i bilanci provinciali di oltre due cifre tra una legislatura e l'altra, erano dovute alla riforma del sistema finanziario, che aveva trovato compimento sul finire degli anni Ottanta e che, ovviamente, avrebbe prodotto i suoi effetti nel decennio successivo.

Più in particolare, con la norma di attuazione del Titolo VI dello Statuto (emanata con d.lgs. 16 marzo 1992, n. 268) si realizzò il completamento del regime finanziario e si procedette a fornire concretezza ad una serie di principi fortemente innovativi, anche in confronto agli ordinamenti delle altre autonomie differenziate.

Poiché la revisione statutaria aveva carattere innovativo, la norma di attuazione dovette prevedere soluzioni altrettanto innovative e articolate, anche relativamente ad elementi di complessità che la puntualizzazione delle regole applicative aveva sollevato.

Pertanto, la norma di attuazione, oltre ad essere una sede tecnica di definizione e puntualizzazione del nuovo ordinamento, costituì il pretesto per qualificare e rafforzare ulteriormente il sistema finanziario della Regione e delle Province, tramite la messa a punto di strumenti utili a garantire oggettività delle relazioni finanziarie, certezza e programmabilità delle risorse, nonché piena autonomia nel loro utilizzo.

Questo nuovo sistema favorì una forte ripresa nell'esercizio concreto delle competenze statutarie, ma ebbe anche qualche controindicazione.

L'incremento consistente di risorse comportò due effetti negativi: il primo fu l'attenuarsi della logica selettiva negli interventi, visto che gli incrementi di bilancio consentivano di mantenere, almeno tendenzialmente, gli impegni già consolidati, ricorrendo – per le innovazioni – alle maggiori risorse disponibili nei bilanci provinciali e regionali; il secondo è dovuto al fatto che questa dovizia di mezzi finanziari incrementò l'autoreferenza e una certa sensazione di autosufficienza, allontanando sensibilmente le attenzioni locali da quelle più ampie del contesto nazionale.

Ragione, questa, che accanto alla prima citata perdita di legami forti con il centro connotò sensibilmente il decennio in termini di autoreferenza e di chiusura in sé stesso del sistema autonomistico provinciale e regionale.

5.6 L'autonomia oltre il duemila

5.6.1 La riforma del Titolo V della Costituzione

La speciale autonomia del Trentino-Alto Adige è stata sottoposta, nei primi anni Duemila, a mutamenti di assetto e di contenuto sempre più accentuati, che hanno finito con il modificare la sua stessa natura e la sua collocazione nel quadro nazionale.

Già nel decennio precedente, quindi prima delle modifiche costituzionali del 2001, a livello nazionale era stato approvato un insieme di riforme, che aveva trasformato radicalmente il sistema delle autonomie.

È sufficiente ricordare la legge n. 81/1993 sull'elezione diretta dei sindaci e dei Presidenti delle Province; la legge delega n. 421/1993 che ha avviato il processo di ammodernamento degli apparati pubblici in termini di efficienza e di distinzione dei compiti tra politica e burocrazia; la legge n. 43/1995 che ha introdotto un nuovo sistema elettorale per le Regioni ordinarie, il

trasferimento di competenze dallo Stato alle Regioni e le modifiche organizzative previste dalle leggi Bassanini.

Nel 1999 è stata approvata la prima modifica della Costituzione ad opera della legge costituzionale n. 1 che ha regolato l'autonomia statutaria delle Regioni ordinarie e l'elezione diretta del Presidente della Giunta regionale.

Le innovazioni introdotte dal provvedimento sono state recepite ed estese alle Regioni a Statuto speciale dalla legge costituzionale n. 2/2001, che ha, tra l'altro, riformato lo Statuto della Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol, affidando alle due Province autonome le competenze sui sistemi elettorali e sulla forma di governo.

A completamento di questa complicata architettura, va citata la legge costituzionale n. 3/2001 che ha radicalmente modificato il Titolo V della Costituzione, nel segno di un ulteriore trasferimento di poteri dallo Stato alle Regioni e alle autonomie locali.

Un ridisegno fondato sul principio di sussidiarietà, che ha riconosciuto maggiori e più ampie competenze legislative alle Regioni, circoscrivendo e indicando puntualmente le materie e gli ambiti di esclusivo intervento del legislatore statale.

Come è evidente, si tratta di una catena di riforme di grande portata che, insieme, hanno perseguito tre obiettivi fondamentali.

In primo luogo, la riorganizzazione delle autonomie regionali e locali su principi di economicità, efficacia ed efficienza. In secondo luogo, la piena attuazione dei principi di sussidiarietà verticale (non deve essere affidato al livello istituzionale superiore ciò che può esser fatto da quello inferiore) e di sussidiarietà orizzontale (non devono fare le istituzioni ciò che può fare la società).

Infine, la razionalizzazione e la stabilizzazione delle forme di governo locali, anche agendo sul sistema elettorale.

5.6.2 L'avvicinamento tra autonomie ordinarie e autonomie speciali

Questo insieme di riforme ha già inciso e inciderà sullo speciale Statuto della Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol, in particolare per quanto riguarda i rapporti con le autonomie ordinarie e quelli tra la Regione e le Province autonome di Trento e di Bolzano.

Nel primo caso le differenze tra autonomie speciali e autonomie ordinarie possono essere legate sempre meno alla quantità e alla qualità delle competenze attribuite.

Anzi, in qualche ambito alle Regioni ordinarie sono state trasferite competenze più ampie e più forti di quelle delle Regioni ad autonomia speciale.

Non a caso, l'art. 3 della legge costituzionale n. 3/2001 stabilisce che le nuove disposizioni costituzionali siano estese anche alle Regioni e Province autonome «per le parti in cui prevedono forme di autonomia più ampie rispetto a quelle già attribuite».

E ancora, le Regioni a statuto ordinario possono chiedere «forme e condizioni particolari di autonomia» non solo nelle materie assegnate alla competenza concorrente fra Stato e Regione, ma anche in quelle dove lo Stato ha competenza esclusiva.

Disposizione, questa, che può ulteriormente assottigliare la distanza tra autonomie ordinarie e speciali.

È paradossale constatare che il decennio apparentemente più promettente, quello che ha aperto il nuovo millennio, durante il quale le autonomie regionali sembravano aver raggiunto la loro massima legittimazione, nei fatti ne abbia segnato il declino.

Un paradosso che ha registrato il suo apice nel 2009, l'anno di approvazione della legge 42, nota come "Legge sul federalismo", che non solo non ha visto il decollo di un nuovo assetto più incentrato sul ruolo delle Regioni, ma esattamente il contrario, per ragioni politiche, finanziarie e, in qualche caso, sotto la spinta di alcune vicende di malaffare che hanno investito

proprio importanti esponenti delle Regioni.

Accanto a questo, la crisi del debito pubblico ha concentrato le attenzioni, talvolta le invidie, sulle Regioni a Statuto speciale, la Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol in prima fila, considerate immotivatamente dotate di troppe risorse finanziarie.

Un insieme di ragioni che ha mutato radicalmente i climi politici che, da aperti all'idea di valorizzare al massimo i territori, sono velocemente scivolati verso un accentuato e sbrigativo centralismo statale.

5.6.3 La contestazione della specialità e le ragioni che la contrastano

Come già ricordato, i primi anni del nuovo millennio hanno accentuato, con punte di vera e propria aggressione, le contestazioni sui privilegi delle autonomie speciali, compresa quella prevista dallo Statuto Trentino-Alto Adige/Südtirol.

Se rispetto agli anni Novanta queste aggressioni potevano avere una fondata ragion d'essere, in quanto le risorse finanziarie erano oggettivamente abbondanti, nel decennio successivo sono calate fino ad arrivare, con il Patto di Milano del 2009, a dotazioni molto più contenute in particolare se si tiene conto della spesa pubblica territoriale consolidata.

Per una corretta valutazione, da considerare non vi è solo il trasferimento ai bilanci provinciali e regionale, ma la spesa complessiva che lo Stato eroga su un certo territorio a qualunque livello, in via indiretta e diretta. Inoltre, è necessario tenere conto che i territori piccoli, di montagna e a bassa intensità di popolazione, hanno livelli di spesa pubblica maggiori che quelli urbani e di pianura: una condizione di disagio ambientale di cui è indispensabile tenere conto anche nell'assegnazione da parte dello Stato delle risorse finanziarie alle autonomie.

Questa nuova intesa, negli anni successivi, è stata messa alla prova da molte questioni che hanno toccato l'assetto finanziario: dalla «*spending review*» al Patto di stabilità, fino al concorso delle autonomie speciali al risanamento delle finanze dello Stato.

Nel difendersi da queste incursioni, pur con alcune diversità di vedute sui sistemi da adottare, le due Province hanno agito congiuntamente e mettendo a fattor comune il peso politico che ciascuna era in grado di esprimere.

5.6.4 L'autonomia si difende anche con le qualità di governo

Come risulta evidente la difesa dell'autonomia non è stata giocata solo sul piano giuridico anche se i risultati in questo senso sono stati ragguardevoli.

Un ruolo sempre maggiore lo hanno avuto la capacità di buon governo e la dimostrazione che le competenze e le risorse a disposizione vengono utilizzate in modo appropriato ed efficiente. In altri termini, a valere nelle negoziazioni con lo Stato è stata sempre più la dimostrazione dell'efficienza e dell'economicità nell'autogoverno e non solo la rivendicazione specificamente giuridica.

Non è un caso che nessuno a livello centrale abbia contestato l'autonomia chiedendo il ritorno allo Stato di competenze trasferite o negando garanzie per le minoranze, né per Trento né per Bolzano.

Le ingerenze statali hanno riguardato, in netta prevalenza, esclusivamente le modalità di gestione delle competenze, essenzialmente per scopi di razionalizzazione finanziaria: scopi che sono difficilmente contestabili sul mero piano della rivendicazione politica identitaria locale e a fronte dei quali solo la vera efficienza dell'autogoverno può essere una difesa credibile.

5.6.5 Il nuovo quadro costituzionale e la necessità di rinforzare le convergenze

L'articolo 116 della Costituzione così come modificato dalla riforma del Titolo V del 2001 ribadisce l'esistenza delle cinque Regioni ad autonomia speciale e, più in particolare, afferma che «la Regione Trentino Alto-Adige è costituita dalle Province Autonome di Trento e Bolzano». Tale disposizione consolida la singolare geografia degli enti legislativi previsti dal nostro Statuto e allo stesso tempo sancisce il ruolo centrale delle Province che diventano elementi costitutivi della Regione. Ciò significa che la Regione viene confermata nella sua esistenza per espressa disposizione costituzionale come ente "derivato" dalle due Province: ente che potrebbe porsi come sede naturale per le questioni di interesse comune. Con questi importanti interventi legislativi, è ragionevole sostenere che l'assetto autonomistico di cui godono le due Province Autonome nel comune quadro regionale possa essere ritenuto compiuto. Quindi, la prospettiva che si apre è quella di una sua piena valorizzazione, non solo guardando agli aspetti legislativi e finanziari, ma anche, e soprattutto, alle capacità di autogoverno. Il tutto, ovviamente, auspicando che l'esperienza autonomistica prosegua positivamente, resistendo al duplice rischio di un'erosione dall'esterno, ad opera della cultura neo-centralista romana, e dall'interno, per il venir meno della capacità di autogoverno in una situazione molto più complessa e ostile rispetto al passato.

In questa prospettiva è fondamentale considerare che la ridotta dimensione delle due province e il fatto di trovarsi su un unico corridoio che dalla pianura padana arriva fino al Brennero, rende essenziale un eccezionale sforzo di cooperazione nell'intento di creare migliori economie di scala e concentrare fruttuosamente le risorse di cui dispongono le due Province, nella convinzione che agire separatamente renda tutti più deboli. Solo in questo modo sarà possibile dare nuovo senso e nuova legittimazione alla nostra specialità statutaria. Una specialità che va quindi rinsaldata attraverso una forte intesa tra le due Province, fondata su tre capisaldi. Innanzitutto, l'assetto tripolare che vede coesistere sullo stesso territorio le due Province e la Regione è uno spazio di "specialità", garantito dalla Costituzione, che non ha uguali in tutto il panorama nazionale. Ciò significa che la capacità di dare un nuovo e sensato ruolo alla Regione è uno dei modi più stimolanti e credibili per dare fiato al nostro particolare assetto statutario e istituzionale. In secondo luogo, la capacità di valorizzare l'esperienza compiuta dall'autonomia con la costruzione di un impianto normativo e di gestione che non solo ha più di mezzo secolo di vantaggio sulle Regioni ordinarie, ma è divenuto parte integrante e sostanziale della nostra particolare configurazione giuridica. Infine, la capacità di intessere un sistema di rapporti transnazionali, che può divenire uno straordinario spazio di sperimentazione di soluzioni istituzionali originali ed avanzate, anche nel più ampio quadro europeo. Uno spazio di sviluppo coerente con le nostre radici storiche, ma anche con la sempre più importante e vitale esigenza di fare concreto e fattivo esercizio di cooperazione transnazionale e di pacifica convivenza.

Parte terza
La ricerca-azione

6

Le Unità di lavoro

Marcella Cellurale

6.1 Format di progettazione

Il modello presentato in questo percorso di ricerca-azione, inserito alla fine di questo capitolo, è un esempio di proposta didattica³¹. Seguendo la prospettiva teorica di Diadori (2006) si è preferito considerare, quale Format di progettazione, l'unità di lavoro (UdL) perché «permette di indicare una pluralità di casi concreti (dalla lezione all'unità didattica, al modulo) e corrisponde meglio al concetto di una progettazione logica e finalizzata, compito imprescindibile dei professionisti della formazione»³². Il Format, sviluppato per IPRASE da Elvira Zuin, è stato adattato dalle formatrici Marcella Cellurale, Catia Civettini e Alma Rosa Laurenti Argento, alla luce degli esiti di percorsi di formazione e di ricerca-azione in didattica per competenze condotti nel contesto trentino.

Formulato secondo una programmazione che valorizza l'approccio per competenze, come previsto dalle *Linee guida per il riordino del sistema di istruzione e formazione* (Dpr 15 marzo 2010) e dai *Piani di Studio nazionali e Provinciali*, quello impiegato vuole essere uno strumento di massima da utilizzare sia in programmazioni individuali sia collegiali, da implementare nelle sue varie parti sulla base dei suggerimenti dei singoli docenti e/o degli obiettivi condivisi da raggiungere.

A seguito del riconoscimento ufficiale della didattica per competenze così come originariamente evidenziato nell'art. 2 del Decreto n. 139 del 22/8/2007³³, noto come *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* che recita: «i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente regolamento, e si applicano secondo le modalità ivi previste» e che «assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio» e in alcune indicazioni ministeriali (cfr. Lettera del Ministro Fioroni che ne esplicita i contenuti) che in più circostanze hanno ribadito che «il quadro normativo va nella direzione della necessaria integrazione dei saperi e delle competenze, che non devono essere considerate come una conoscenza riduttiva del "saper fare"; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle cose apprese e utilizzate»³⁴, la scuola italiana evolve e passa da un approccio comportamentista e cognitivista a quello costruttivista, che implica una rivoluzione nel modo di intendere il sapere.

Di fronte alla complessità di ogni contesto classe, infatti, «teorie didattiche che offrono regole di comportamento o routine meccaniche che linearizzano e semplificano i processi»³⁵ sono risultati strumenti frequentemente impropri. «L'approccio costruttivista consente, invece, di agire contemporaneamente su molti fattori che interessano il processo di apprendimento, assumendone e gestendone la complessità, non solo introducendo nuove forme didattiche

31 Il format al quale si fa riferimento, declinato nei suoi diversi aspetti, si trova alla fine di questo capitolo.

32 Cfr. P. Diadori, M. Palermo e D. Troncarelli (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua* (Roma: Carocci), (sesta ristampa 2018), 305. Si veda anche P. Diadori, *La DITALS risponde 4* (Perugia: Guerra).

33 Cfr. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. (GU Serie Generale n.202 del 31-08-2007).

34 Cfr. Lettera alle scuole del ministro Fioroni (agosto 2007).

35 Cfr. A. Carletti (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie: Nuove applicazioni della didattica costruttivista a scuola* (Trento: Erickson), 14.

ma, soprattutto, ponendosi come elemento aggregatore e integratore di metodologie preesistenti, ricollocandole e riqualificandole all'interno di una visione epistemica che ne valorizza ulteriormente l'uso e ne costituisce la legittimazione e il fondamento»³⁶.

Senza dimenticare l'accesso dibattuto che ha accompagnato il concetto stesso di competenza, la definizione a cui si intende riferirsi in questa sede, attenendosi al quadro normativo europeistico, è la seguente: «la competenza è la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale»³⁷ (*European Qualifications Framework – EQF*), descritta in termini di responsabilità e autonomia.

Per operare in quest'ottica si rende fondamentale procedere per gradi e riporre attenzione ai seguenti passaggi: - non si deve abbandonare del tutto l'insegnamento tradizionale, utile per l'acquisizione dei saperi di base; - bisogna individuare quelle che saranno considerate le conoscenze irrinunciabili, perché in grado di generare nuovi saperi; - infine occorre stimolare negli allievi un metodo di apprendimento attivo, finalizzato alla realizzazione di compiti/attività/prodotti concreti e quindi più facilmente valutabili dal corpo docente in un'ottica di certificazione delle competenze.

6.2 Progettazione didattica

Al fine di guidare i ragazzi nel percorso volto al conseguimento delle competenze connesse al tema *Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina, dall'Europa all'autonomia locale*, indirizzate alla formazione di una coscienza civica e sociale, fondata sulla promozione di atteggiamenti di partecipazione attiva e democratica, sulla crescita personale e la conoscenza dei principi europeistici e di autonomia, i docenti coinvolti nella formazione, nello spirito delle *Linee guida* e dei *Piani di studio Provinciali* ad esse correlati, hanno elaborato alcune UdL su argomenti scelti liberamente da ognuno.

Le UdL hanno avuto quale obiettivo lo sviluppo di competenze, attraverso l'acquisizione delle relative abilità e conoscenze, e la promozione degli atteggiamenti che ne testimoniano il conseguimento. Mutuandone le definizioni dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 - Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, di seguito si riportano i passi a cui si è inteso far riferimento:

Conoscenze indicano il “risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di lavoro o di studio; (...) le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”; Abilità “indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti o risolvere problemi; (...) le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)”; Competenze indicano la “comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale; (...) le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia”³⁸.

³⁶ Ibid.

³⁷ Cfr. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)

³⁸ Ibid.

Effettuata la scelta del tema, assegnato il titolo alla progettazione si è suggerito di procedere con l'individuazione delle competenze, abilità e contenuti idonei a finalizzare l'intervento didattico e a consentire il successo formativo dello studente. Analoga proposta è stata avanzata riguardo alla declinazione delle fasi, della tempistica, delle metodologie, dei materiali e degli strumenti di lavoro, da individuare in conformità con le competenze identificate.

Le indicazioni circa l'utilizzo del Format di progettazione sono state inoltre quelle di favorire, nella trattazione del tema prescelto, la pluridisciplinarietà ovvero il coinvolgimento di più discipline facenti parte del medesimo asse culturale o di assi culturali diversi.

**CITTADINANZA E COSTITUZIONE NELLA SPECIALITÀ TARENTINA
DALL'EUROPA ALL'AUTONOMIA LOCALE**

Titolo del progetto o dell'unità di lavoro (UdL)	Note per la compilazione
Discipline coinvolte	Se la progettazione coinvolge più discipline, in questo spazio sarà sufficiente farne l'elenco
Lettura del contesto (classe destinataria - bisogni formativi/educativi)	In questa sezione è opportuno contestualizzare l'azione in una classe specifica, per far emergere i bisogni formativi (disciplinari) ed educativi (trasversali) cui si intende dare risposta.
Motivazione formativa della scelta	In questa sezione è necessario esplicitare il collegamento tra bisogni formativi emersi e scelte didattiche operate evidenziando la coerenza tra gli stessi.
Durata complessiva	In questa sezione è bene indicare il cronoprogramma anche avvalendosi di diagrammi (Gantt, etc.).
Prerequisiti	In questa sezione è bene esplicitare le conoscenze e le abilità che si ritengono necessarie per affrontare il percorso formativo proposto.

Risultati di apprendimento

Competenze disciplinari

Es. Individuare l'utilità della disciplina nel più ampio contesto delle relazioni socio-economiche, storico-sociali, giuridico-economiche, etc.....

Competenze	Abilità	Conoscenze

Competenze trasversali: indicare quelle su cui si intende lavorare

Oltre agli obiettivi disciplinari, l'attività di insegnamento persegue, in maniera più o meno consapevole, un più ampio spettro di finalità per così dire trasversali. Trasversali perché afferenti a tutte le discipline o al metodo di studio, alle abilità relazionali e sociali degli studenti, e più in generale a tutte quelle abilità spendibili sia nel contesto formale sia non formale e informale.

La conoscenza monodisciplinare fornisce infatti una visione parcellizzata della realtà e non consente di affrontare le problematiche che si presentano strettamente intrecciate tra loro. La vera conoscenza si annida nelle interconnessioni tra le discipline.

Competenze trasversali	Fase/i in cui viene esercitata la competenza
a. comunicazione nella madrelingua	
b. comunicazione nelle lingue straniere	
c. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	

Obiettivi educativi trasversali

d. competenza digitale	
e. imparare a imparare	
f. competenze sociali e civiche	
g. spirito di iniziativa e imprenditorialità	
h. consapevolezza ed espressione culturale	

Descrizione delle attività

Fase 1:

Titolo _____

Tempi - unità di lezione _____

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali

Setting d'aula

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> a file frontali <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	<input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	

Strumenti e tecnologie

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)

Metodologie

Per quanto riguarda la metodologia didattica, gli insegnamenti attivati dovranno tener sempre presente la situazione concreta della classe, mettendo in primo piano l'alunno e il dialogo aperto che occorrerà sviluppare con coerenza e continuità, per il raggiungimento della massima efficacia. L'UdL potrà svolgersi attraverso una serie di fasi che prevedono l'utilizzo di metodologie di volta in volta diverse. Esse tenderanno al coinvolgimento attivo degli studenti nell'analisi e nella risoluzione di problemi.

Nell'ambito delle indicazioni metodologiche si evidenzia, in particolare, il riferimento contenuto nelle Linee guida provinciali per le discipline di indirizzo, secondo cui: - nell'organizzare i percorsi di apprendimento, l'insegnante deve privilegiare la contestualizzazione della disciplina attraverso la simulazione e lo studio di casi reali.

Attraverso lo studio di casi verrà proposta, quindi, agli studenti una situazione problematica reale fornendo a essi anche documenti, immagini o altro materiale utile a una migliore comprensione della problematica. Agli studenti verrà richiesto inoltre di analizzare la situazione proposta, di valutare le possibili soluzioni e di prendere una decisione in merito.

La mediazione didattica, momento importante per il processo di insegnamento-apprendimento, si baserà sui seguenti criteri:

- Far conoscere alla classe obiettivi, metodi e contenuti del percorso formativo;
 - In occasione delle verifiche, esplicitare quali conoscenze, competenze e capacità verranno misurate attraverso le prove;
 - Utilizzare strategie che servono da stimolo positivo alla crescita e all'elaborazione di soluzioni piuttosto che una ricezione passiva dei contenuti della disciplina.
 - Verranno privilegiate lezioni dialogate, lavori di gruppo, analisi e soluzioni di casi.
- I temi possono essere svolti facendo ricorso a eventuali diverse metodologie per sviluppare negli studenti abilità e competenze diverse in funzione degli obiettivi prefissati. Tra queste:
- Brainstorming nei momenti introduttivi e di raccordo tra i vari temi e/o UdL;
 - lezione partecipata;
 - problem solving per lo sviluppo delle capacità logiche, operative e organizzative;
 - esercitazioni di gruppo guidate dal docente volte a sviluppare le capacità relazionali e comunicative del lavorare con gli altri;
 - ricerca e/o analisi guidata di fonti, al fine di consolidare il processo di apprendimento (soprattutto nell'ambito dei riferimenti normativi);
 - ricerca e compilazione di documentazione, allo scopo di consentire all'allievo/a di acquisire strumenti utili alla soluzione di problemi;
 - attività di peer tutoring (soprattutto in fase di recupero e consolidamento), al fine di ricontestualizzare gli apprendimenti e potenziare forme collaborative tra i ragazzi;
 - classe capovolta;
 - debate;
 - lezione interattiva, al termine dell'U.d.L., allo scopo di far riflettere gli studenti sui processi attivati e sul proprio apprendimento;
 - etc...

Da riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

Descrizione Ruoli Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva Strumenti per la valutazione: allegare la griglia di osservazione/di valutazione/prova di verifica formativa, altro utilizzate																																				
Fasi 2, ecc.: qualora il progetto si sviluppi in più fasi utilizzare il format indicato per la Fase 1																																				
Fase finale --> VERIFICA SOMMATIVA: allegare il testo utilizzato e le rubriche valutative																																				
Indicazioni per la realizzazione																																				
Note																																				
Valutazione dell'UdL	strumento di riflessione per la ri-progettazione																																			
<p><i>L'azione valutativa per accertare la competenza terrà conto sia dei processi sia del prodotto finale. La prova verrà valutata utilizzando i descrittori di livello che vengono riportati nella tabella sottostante.</i></p> <p><i>Sarà di tipo formativo e servirà, a valutare se il processo di apprendimento è adeguato, contrariamente servirà a intervenire per modificarlo così da perseguire gli obiettivi stabiliti.</i></p> <p><i>Da un punto di vista psicopedagogico dovrà tendere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • a stabilire in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti, tenuto conto dei fattori esterni che ne condizionano la realizzazione; • a definire in quale misura gli obiettivi e i metodi impiegati per raggiungerli debbano essere modificati. <p><i>Da un punto di vista didattico si valuterà il processo formativo rappresentato da:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Livelli di partenza • Obiettivi • Metodologie • Impegno • Interesse • Partecipazione • Condizioni del contesto <p><i>La verifica delle abilità e delle conoscenze verrà effettuata durante le varie fasi e per le attività progettate.</i></p> <p><i>Per ogni attività oggetto di valutazione si deve prevedere l'attivazione di un processo auto valutativo di ogni alunno.</i></p> <p><i>Il processo valutativo va sempre preventivamente condiviso con gli alunni.</i></p>																																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicatore</th> <th>negativo</th> <th>parziale</th> <th>raggiunto</th> <th>Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>coerenza tra bisogni ed esiti formativi</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>adeguatezza materiali utilizzati</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>adeguatezza scelte metodologiche</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>gradimento e partecipazione da parte degli allievi</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicatore	negativo	parziale	raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità	coerenza tra bisogni ed esiti formativi					efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti					efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi					adeguatezza materiali utilizzati					adeguatezza scelte metodologiche					gradimento e partecipazione da parte degli allievi					
Indicatore	negativo	parziale	raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità																																
coerenza tra bisogni ed esiti formativi																																				
efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti																																				
efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi																																				
adeguatezza materiali utilizzati																																				
adeguatezza scelte metodologiche																																				
gradimento e partecipazione da parte degli allievi																																				

Fonte: E. Zuin, a cura di (2013), *I saperi disciplinari nel curricolo per competenze. Teorie, modelli ed esempi di una ricerca-azione partecipata* (Trento: Erickson), format di progettazione adattato da M. Cellurale, C. Civettini, A. R. Laurenti Argento.

7 Le UdL messe in campo

Tatiana Arrigoni, Cinzia Besseghini, Silvia Ciech, Elisa Dacas, Donatella Fait, Loreta Moscon

7.1. Presentazione

Nella presente sezione si riportano le UdL elaborate dalle docenti aderenti al percorso di ricerca-azione e sperimentate nel corso dell'anno scolastico 2018-19.

Il Format di progettazione è stato concepito in modo tale da consentire un progressivo restringimento, e, con ciò, un affinamento, di prospettiva sull'unità descritta, procedendo dal piano generale (descrizione del progetto o dell'unità di lavoro nel suo complesso) a quello particolare (descrizione delle attività specifiche incluse in essa), questo per permettere, in fase di elaborazione progettuale, aggiustamenti e bilanciamenti continui della proposta, e nella sua formulazione finale, coerenza e organicità.

Si è inoltre deciso, a livello di presentazione dell'UdL nel suo complesso, di richiedere una dettagliata descrizione del contesto classe e/o scuola entro il quale la proposta progettata sarebbe andata ad inserirsi (voce: Lettura del contesto, classe destinataria, bisogni formativi/educativi). Con ciò si è fatto sì che gli obiettivi formativi (di carattere trasversale) ed educativi (di natura più prettamente disciplinare) dell'unità fossero precisati alla luce di effettivi dati di realtà, e che ad essi fossero commisurati, in modo da evidenziarne la ragion d'essere e il razionale dell'unità nel suo complesso, come capace di rispondere a concrete esigenze della classe destinataria.

A titolo di esempio, si consideri la descrizione della situazione entro la quale si è calato il progetto "Essere Cittadini. Primi passi di democrazia", attuato in una classe prima dell'I.C. Rovereto EST. Il contesto multiculturale della classe in questione, attraversata da difficoltà nella relazione tra pari, da un lato legate ad una scarsa conoscenza della lingua italiana da parte di un numero consistente di alunni/e, dall'altro a conflittualità associate al carattere indisciplinato di alcuni di essi, è il contesto nel quale è venuto a calarsi un progetto incentrato sul gruppo classe come comunità, e sui presupposti strutturali che possono renderla tale (a livello di diritti e regole, e di rispetto condiviso degli uni e delle altre). Il richiamo a tale situazione fa emergere appieno la ragione d'essere dell'unità in questione e le dà un forte fondamento, in quanto mostra come il percorso intenda rispondere ad una domanda effettiva e urgente. Analogamente l'UdL "70 anni di autonomia", attuata presso l'I.C. di Mezzocorona, incentrata sulla realizzazione di un opuscolo sui luoghi dell'autonomia trentina, e l'effettuazione di una vista guidata a Trento a cura degli alunni, nel ruolo di guide turistiche, è stata proposta ad una classe nella quale competenze di comprensione e analisi di fonti, nonché di comunicazione nella madrelingua, andavano incrementate, includendo l'esercizio di specifiche abilità capaci di contribuire ad esse (ad esempio, comprensione e analisi di testi storici forniti dall'insegnante o disponibili in rete, illustrazione di luoghi significativi della città di Trento).

Per entrambi i piani di descrizione dell'UdL, generale e particolare, nel suo complesso e attività specifiche comprese in essa, si è inoltre richiesto un resoconto che mettesse chiaramente in evidenza le conoscenze, le abilità e le competenze da sviluppare per suo mezzo. Inoltre, si è voluto distinguere esplicitamente tra competenze disciplinari e trasversali, intendendo, queste ultime, nei termini delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente elencate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, e recepite a livello nazionale dal D.M. n. 139/2007. Con ciò si è inteso far sì che la proposta avanzata finisse con l'essere di fatto ancorata a uno sforzo educativo di più ampio respiro, e venisse

consapevolmente intesa come tale dalle docenti proponenti, a vedere la propria attività didattica calata in un orizzonte globale, capace di fornire rinnovata ed efficace motivazione. Obiettivo, almeno, in parte raggiunto, alla luce, ad esempio, della convinta citazione delle parole del Presidente Mattarella, riportata dalle docenti coinvolte, in calce all'unità realizzata presso l'I.C. Rovereto EST.

Il format richiede, altresì, di evidenziare conoscenze, abilità e competenze da sviluppare, compilando una tabella a tre colonne parallele. In questo modo si è voluto restituire alle docenti coinvolte una costante visione sinottica degli obiettivi formativi e educativi dell'unità elaborata e delle attività in essa comprese, quale pronto riferimento da utilizzare non solo per un monitoraggio in itinere del lavoro svolto, ma anche per l'elaborazione di momenti di accertamento degli apprendimenti sia a livello di disciplina sia di competenze. Questi ultimi passaggi sono stati a loro volta intesi come parte integrante di ciascuna attività prevista entro l'UdL elaborata, da presentare esplicitamente, per ogni attività pianificata, in campi dedicati (sia come materiali di verifica sia come griglie di valutazione).

In conclusione, due ulteriori aspetti del formato di descrizione delle UdL che verranno qui di seguito riportate meritano particolare attenzione. In primo luogo, a livello di presentazione delle specifiche attività da svolgere nel corso dell'unità, la richiesta di indicazioni relative all'ambiente di apprendimento entro il quale sviluppare le stesse, come, ad esempio il setting d'aula, indicazioni da fornire selezionando tra una gamma di voci già indicate (ad esempio "aula a ferro di cavallo", "aula ad isole"...). Con ciò il format, oltre a orientare esplicitamente l'attenzione dei docenti su aspetti non secondari, ma talora non sufficientemente curati, dell'attività didattica, ha inteso fungere da strumento propositivo di modalità atte a creare un ambiente di apprendimento partecipativo e collaborativo, magari non previste in anticipo dagli insegnanti coinvolti. In secondo luogo, si noti l'ampio spazio finale, successivo alla descrizione delle attività dell'unità presentata, dedicato alla valutazione della stessa (voce: valutazione dell'unità di lavoro). Tale valutazione, da sviluppare agevolmente assegnando le voci negativo, parziale, raggiunto, fasi di criticità, ad indicatori riportati nelle righe parallele di una tabella (ad esempio: coerenza tra bisogni ed esiti formativi, adeguatezza materiali ...), ha inteso rendere possibile un ritorno finale sull'unità di lavoro, sul suo valore e i suoi limiti. Nella convinzione che, nella distanza della meta-riflessione, nuove consapevolezze possono essere guadagnate, e nuovi spunti per l'avvenire, in un'ottica di costante crescita professionale. Anche in riferimento a ciò, si rinvia alle testimonianze delle insegnanti coinvolte, riportate nelle pagine a seguire, entro gli appositi campi del formato.

7.2 Progettualità e sperimentazione delle istituzioni scolastiche



CITTADINANZA E COSTITUZIONE NELLA SPECIALITÀ TRENTINA. DALL'EUROPA ALL'AUTONOMIA LOCALE

PROGETTO *Essere cittadini. Primi passi di democrazia*, SSPG “D. Chiesa” - IC Rovereto Est, Anno Scolastico 2018-19

a cura di Silvia Ciech e Donatella Fait

Premessa

I veloci cambiamenti in atto nel mondo e i rispettivi nuovi scenari socio-culturali interrogano la Scuola sui temi della convivenza civile e democratica.

Essere cittadini. Primi passi di democrazia corrisponde all'obiettivo di fornire un'educazione di qualità che mette al centro la persona, la quale apprende in un contesto di relazioni e scambi che richiede responsabilità, rispetto e condivisione di valori, prospettive, esercizio dei diritti e assunzione dei doveri.

Tale progetto, condotto dalle insegnanti Silvia Ciech e Donatella Fait, nato da una riflessione metacognitiva su quanto proposto dai docenti Mauro Marcantoni e Paolo Sommaggio durante il *Corso Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina. Dall'Europa all'autonomia locale*, ha coinvolto gli alunni della Classe Prima, sezione E della Scuola Secondaria di Primo Grado “D. Chiesa” dell'IC Rovereto Est nell'a.s. 2018-19.

Si articola in attività (giochi interattivi, visita alla mostra *Io, io ... e gli altri?*, pratiche riflessive e metacognitive, incontro con il Sindaco ecc.) dentro e fuori la scuola attuate con metodologia diversificata (cooperative learning, *peer to peer*, dialogo interattivo...) in modo da far fronte ai bisogni educativi emergenti, rispettando la diversità degli stili di apprendimento individuali, a creare nuove prospettive di pensiero, motrici di cambiamento comportamentale e relazionale in grado promuovere una maggiore partecipazione di cittadinanza attiva.

Si avvale di una forte alleanza con gli enti locali: ACCRI di Trento, Assessorato all'istruzione, formazione e ricerca del Comune di Rovereto, la Biblioteca Civica “G. Tartarotti”, IPRASE nella convinzione che “tessere trame” sia oggi più che mai importante per far sì che la Scuola diventi spazio di democrazia.

Tale lavoro didattico si è intersecato con *Un diritto e... un rovescio*, progetto per l'intercultura proposto e realizzato dall'8 al 21 ottobre 2018 dalla referente prof.ssa Donatella Fait. Tale intersezione ha il merito di aver valorizzato ulteriormente la progettazione qui presentata ponendo l'attenzione sulla tematica della cittadinanza attiva come richiesto dai docenti Mauro Marcantoni e Paolo Sommaggio durante il *Corso Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina dall'Europa all'autonomia locale* (IPRASE 2018/2019) e sollecitato a più riprese dal MIUR nelle ultime dichiarazioni.

Con il presente lavoro di ricerca-azione, sia pur modesto e limitato, ci auguriamo di aver dato input a nuove ricerche-azioni, da attivare magari già nel prossimo anno scolastico, giacché l'emergenza educativa è “una cosa seria” che non ci può scivolare addosso come fosse acqua.

È “cosa della comunità” a cui tutti siamo chiamati a far fronte. Nessuno escluso.

Titolo del progetto o dell'unità di lavoro (UdL)

ESSERE CITTADINI. PRIMI PASSI DI DEMOCRAZIA

Prof.ssa Silvia Ciech, docente di italiano, storia e geografia; Prof.ssa Donatella Fait, insegnante di religione Cattolica

Prima parte (Fasi 1-3)

- *Andando dritto*
- *Comunicando, collaborando, condividendo*
- *Regole, ma non troppe*

Seconda parte (Fasi 4-5)

- *Le regole della nostra città in uno slogan*
- *Scopriamo la Costituzione*

Discipline coinvolte: Italiano, Storia e Educazione alla Cittadinanza, Religione cattolica, Scienze motorie

Contesto sociale-organizzativo dell'IC Rovereto Est

Questo lavoro di ricerca-azione è stato svolto presso l'Istituto Comprensivo Rovereto Est nella Scuola Secondaria di Primo grado³⁹ “D. Chiesa”, Tale Istituto Comprensivo fa parte della Comunità della Vallagarina e si contraddistingue per il suo vasto bacino d'utenza, che si estende sul territorio di ben quattro Comuni: Rovereto, Vallarsa, Trambileno e Terragnolo. L'Istituto è costituito da cinque plessi: quattro scuole primarie e la SSPG. La scuola primaria “Regina Elena” (che ospita una sezione a indirizzo Montessori) e la SSPG “D. Chiesa” sono collocate nel centro della città e presentano un numero maggiore di alunni; gli altri plessi, situati sui pendii adiacenti o nelle valli limitrofe, ne hanno un numero più limitato, talora organizzato in pluriclassi. Inevitabilmente la diversa collocazione geografica delle famiglie incide sulle caratteristiche dei nostri studenti, sui loro bisogni e aspettative. L'ambiente cittadino è caratterizzato da una pluralità di agenzie formative e offerte qualificate, ma anche da un senso di appartenenza meno forte e visibile; inoltre, è coinvolto più direttamente dalle problematiche tipiche del nostro tempo (immigrazione, nuove povertà, bullismo, emarginazione, comportamenti indotti dall'esterno, ecc.). L'ambiente dei piccoli centri, di contro, è contraddistinto da un notevole spirito di aggregazione comunitaria, da minori tensioni sociali, ma anche da più ridotte occasioni culturali.

L'Istituto inevitabilmente ha assunto negli ultimi anni un “nuovo volto”. La percentuale (attualmente del 44%) di alunni di madre lingua non italiana⁴⁰ è in costante ascesa ed è costituita principalmente da stranieri di “seconda generazione”⁴¹, residenti prevalentemente nel centro-storico di Rovereto, negli alloggi popolari. Le aree culturali di appartenenza degli alunni sono inoltre alquanto diversificate: 33 Paesi rappresentati oltre l'Italia.

Per quanto concerne l'aspetto organizzativo del tempo-scuola, l'Istituto è organizzato su cinque giorni nella Scuola Primaria mentre, nella SSPG, tre sezioni lavorano su cinque giorni e due sezioni su sei⁴² per un totale di 30 ore obbligatorie di lezione, a cui si aggiungono le attività opzionali-facoltative (due pomeriggi alla settimana) e il tempo mensa. Le classi sono state formate in modo equilibrato rispetto al numero di alunni, al rapporto maschi-femmine, alla presenza di alunni di recente immigrazione, agli alunni di MLNI e con BES⁴³.

Contesto di Classe (Classe Prima SSPG “D. Chiesa”, IC Rovereto Est)

La classe è formata da 18 alunni, 9 maschi e 9 femmine, tra i quali 9 alunni di madre lingua non italiana che possiedono una sufficiente padronanza della lingua italiana e 2 BES fascia A (L.104/1992). Fin dai primi giorni gli alunni hanno dimostrato generalmente un comportamento educato e rispettoso con i docenti, ma non sempre con i loro pari. Le dinamiche di gruppo a volte sono conflittuali (in particolar modo verso due compagni) e quindi necessitano di una continua attenzione da parte dell'insegnante affinché non incidano negativamente sul clima della classe. La classe, comunque, si sta rivelando abbastanza studiosa e organizzata. Nel complesso gli alunni hanno dimostrato una buona partecipazione alle attività proposte: alcuni intervengono spesso con pertinenza, apportando validi contributi, altri intervengono solo se sollecitati, altri, invece avendo difficoltà nel mantenere un atteggiamento controllato e responsabile, sono irruenti. Quasi tutti gli alunni dimostrano di possedere abbastanza autonomia operativa visibile soprattutto nei lavori di gruppo. La preparazione specifica è buona per 7 alunni, discreta per 5, sufficiente per 3, incerta per 3. Alla classe sono state assegnate 15 ore settimanali di sostegno che saranno svolte soprattutto in contemporaneità con i docenti dell'area logico-matematica e linguistica.

Individuazione dei bisogni:

- di un ambiente di lavoro tranquillo, di ritmi regolari, di norme semplici e condivise;
- di percepire con chiarezza che appartengono a una comunità, perché ciò consente loro di confrontarsi serenamente con tutte le culture che entrano in contatto;
- di misurarsi con persone disponibili all'ascolto, ma fermi nell'esigere il rispetto degli altri, delle regole, dei compiti assegnati;
- di imparare a vivere con gli altri, relazionandosi in modo costruttivo con l'ambiente naturale e sociale di riferimento, gestendo i conflitti e contrastando pregiudizi e atteggiamenti di arroganza;
- di conoscere i principi, le regole e il funzionamento delle più importanti istituzioni per orientarsi nelle necessità della vita quotidiana;

È necessario pertanto da parte dell'insegnante:

- instaurare un rapporto positivo, basato sulla fiducia, atto a indurre un atteggiamento sereno e proficuo;
- stendere con i ragazzi un regolamento di classe;
- richiamare periodicamente la classe a una continua e attenta riflessione sull'importanza di regole condivise, utili per un proficuo ed efficace lavoro in aula;

39 Istituto Comprensivo Rovereto Est: d'ora in avanti IC Rovereto Est; Scuola Secondaria di Primo grado: d'ora in avanti SSPG.

40 Alunni di madre lingua non italiana: d'ora in avanti alunni di MLNI.

41 Alunni stranieri di “seconda generazione”: alunni, figli di genitori stranieri, nati in Italia

42 Questo tempo-scuola andrà a stabilizzarsi nel prossimo Biennio scolastico. Attualmente la SSPG è così organizzata: 3 classi I su 5 giorni e 2 su 6 giorni; 2 classi II su 2 giorni e 3 su 6 giorni; 2 classi III su 2 giorni e 3 su 6 giorni.

43 Alunni BES (Bisogni Educativi Speciali) con disabilità certificata, ai sensi della L.104/1992; con DSA – Disturbi Specifici dell'Apprendimento o con situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali e ambientali.

- promuovere attività didattiche di gruppo che mettano a confronto gli alunni nel rispetto delle diversità culturali, di genere e personali;
- promuovere attività didattiche che favoriscano la maturazione del senso di appartenenza alla scuola e alla comunità in cui si vive;
- fare spesso il punto della situazione, sottolineando il cammino educativo fatto e l'impegno dimostrato.

Meta e motivazione formativa della scelta

La meta di questo progetto educativo-didattico è la formazione del cittadino consapevole e partecipe della vita scolastica e sociale, responsabile e capace di analizzare e conoscere la realtà circostante e di proporre soluzioni concrete (cittadinanza attiva).

La scelta di proporre questo percorso in classe ha una doppia valenza: da una parte l'esigenza di condividere e redigere delle regole di classe partendo dal riconoscimento dei propri diritti e doveri, dall'altra la consapevolezza di appartenere a una comunità che richiede il rispetto del regolamento per una pacifica convivenza civile e per la gestione dei beni comuni.

Durata complessiva: 20 ore

Prerequisiti

- riconoscere la differenza tra desideri e bisogni;
- saper individuare i bisogni primari e secondari dell'uomo.

Risultati di apprendimento:

Competenze disciplinari

Competenza	Abilità	Conoscenze
Italiano <i>Competenza 1</i> Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura. <i>Competenza 2</i> Leggere, analizzare e comprendere testi. <i>Competenza 3</i> Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.	<ul style="list-style-type: none"> • Riferire sull'argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. • Individuare le informazioni principali e secondarie presenti nei testi proposti. • Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi di studio. • Confrontare ed integrare informazioni relative a un argomento ricavabili da più testi. • Produrre una relazione informativa finale sugli argomenti di studio e sulle attività svolte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il criterio logico e cronologico. • I testi di studio (dichiarazione dei diritti umani, regolamento cittadino del comune di Rovereto,...) e in particolare la funzione e le caratteristiche fondamentali. • Elementi e le caratteristiche della relazione informativa.
Storia e educazione alla cittadinanza <i>Competenza 1</i> Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi. Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere nei diritti del bambino codificati in documenti internazionali l'espressione della risposta ai bisogni fondamentali e inalienabili della persona. • Comprendere l'importanza di rispettare delle regole per la convivenza sociale. • Riconoscere i principi che costituiscono il fondamento etico della società. • Approfondire il concetto di democrazia attraverso l'analisi di alcuni articoli della Costituzione Italiana e verificarli in momenti e temi della vita quotidiana. • Attivare relazioni di aiuto e confronto con i compagni. • Riconoscere l'importanza di possedere un regolamento di classe e contribuire alla stesura dello stesso. 	<ul style="list-style-type: none"> • I diritti del bambino • L'importanza del rispetto delle regole • I principi fondamentali della Costituzione Italiana. • ONU, Convenzione sui diritti dell'infanzia. • Documenti e ordinamenti relativi all'ambito locale (regolamento comunale) • I concetti di: costruzione dell'identità personale, identità e appartenenza, bene personale e bene pubblico. • I concetti di: responsabilità – impegno, • compito-incarico, persona-studente.
Religione cattolica <i>Competenza 4</i> Comprendere la risposta etica del Cristianesimo per la maturazione personale e del rapporto con gli altri.	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare e rispettare le diversità di tutti, quale ricchezza per il gruppo/comunità. 	<ul style="list-style-type: none"> • I concetti di: lealtà e rispetto, partecipazione, collaborazione, cooperazione. • I diritti del bambino.
Scienze Motorie <i>Competenza 3</i> Partecipare a giochi di movimento, giochi tradizionali, giochi sportivi di squadra,	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare in forma propositiva al gioco "Diritti di corsa". • Svolgere un ruolo attivo nel gioco 	<ul style="list-style-type: none"> • Gioco cooperativo. • L'importanza delle regole.

rispettando le regole, imparando a gestire con equilibrio sia la sconfitta che la vittoria. Gestire i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità nel rispetto di compagni ed avversari.	utilizzando al meglio le proprie capacità . • Rispettare le regole del gioco.	
---	--	--

Competenze trasversali

Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018	Fase/i in cui viene esercitata la competenza
a) Comunicazione nella madrelingua	Fase 1,2,3,4,5
b) Comunicazione nelle lingue straniere	-
c) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	-
d) Competenza digitale	-
e) Imparare a imparare	Fase 1,2,3,4,5
f) Competenze sociali e civiche	Fase 1,2,3,4,5
g) Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Fase 4,5
h) Consapevolezza ed espressione culturale	Fase 4,5

Descrizione delle attività: **PRIMA PARTE**

Fase 1

Titolo: ANDANDO DIRITTO

Tempi - Unità di lavoro: 2

COMPETENZE DISCIPLINARI	ABILITÀ	CONOSCENZE	COMPETENZE TRASVERSALI
Scienze Motorie: <i>Competenza 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> Partecipare in forma propositiva al gioco <i>Diritti di corsa</i> e <i>Gioco delle caramelle</i>. Svolgere un ruolo attivo nel gioco utilizzando al meglio le proprie capacità. Rispettare le regole del gioco. 	<ul style="list-style-type: none"> Gioco cooperativo. L'importanza delle regole. 	<ul style="list-style-type: none"> Competenze sociali e civiche
Religione cattolica <i>Competenza 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> Accettare e rispettare le diversità di tutti, quale ricchezza per il gruppo/comunità. 	<ul style="list-style-type: none"> I concetti di lealtà e rispetto, partecipazione, collaborazione, cooperazione. I diritti del bambino. 	<ul style="list-style-type: none"> Competenze sociali e civiche

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input checked="" type="checkbox"/> palestra/auditorium ✓ <input type="checkbox"/> outdoor	Altro (specificare) spazi esterni alla Biblioteca civica attigui a quelli espositivi della Mostra Io, io... e gli altri
--	---	---

Strumenti e tecnologie: grandi e piccoli attrezzi (palestra), cartoncini/ diritti dei bambini di vario colore, corde, cartoncini/Stati (Kenya, India, USA, Italia).

Metodologie: metodo attivo di apprendimento, didattica esperienziale e conversazionale.

Descrizione

Fase 1– prima parte

Questa prima fase mira a sensibilizzare i ragazzi al tema dei diritti. Cosa è un diritto? Quali sono? Che cosa significa averli e non vederli violati?

La classe viene suddivisa in gruppi in 4 alunni. Ogni gruppo ha il proprio "ufficio" (es. cerchio).

L'insegnante nasconde in palestra sotto grandi e piccoli attrezzi schede di diverso colore. Su ogni scheda vi è scritta una parola/frase relativa ai principali diritti dei bambini.

L'insegnante spiega le regole del gioco:

- Per ogni squadra possono correre diversi alunni contemporaneamente, ma non si può trasportare più di una scheda alla volta (richiesta di lealtà e rispetto).
- Le schede raccolte sono poi depositate nell'ufficio (cerchio).
- Una volta che i gruppi hanno preso tutte le schede, si passa al momento successivo: ricomporre delle frasi attinenti ai diritti dei bambini.

- Ogni gruppo viene invitato a individuare a quale diritto la frase ricomposta fa riferimento e tutti insieme poi elaborano un elenco dei principali diritti dei bambini (richiesta di collaborazione e cooperazione.)
Dopodiché l'insegnante guida alla comprensione del significato di diritto, diritto negato e diritto garantito/rispettato.

Fase 1– seconda parte

La classe, in uscita sul territorio, visita la *Biblioteca Civica* di Rovereto dove è stata allestita la Mostra *Io, io... e gli altri?*

Gli alunni vengono suddivisi in gruppi nel cortile attiguo agli spazi espositivi. Ogni gruppo rappresenta uno Stato (ad esempio, Kenya, India, USA, Italia...). Se il gruppo rappresenta uno Stato povero ha un numero di componenti maggiore, se ricco minore. Ogni gruppo ha una sua postazione (delimitata da una corda) più o meno distante rispetto all'insegnante. I gruppi che rappresentano gli Stati poveri sono posizionati più lontano mentre quelli ricchi più vicino.

L'insegnante/operatore ACCRI spiega le regole del *Gioco delle caramelle*: al lancio delle caramelle bisogna cercare di prenderle senza uscire dal limite della corda. Chi esce perde tutte le caramelle.

L'operatore ACCRI/insegnante lancia più caramelle ai gruppi più vicini (Italia, Usa) e poche ai gruppi più lontani e numerosi (Kenya e India).

La riflessione su quanto è accaduto nel gioco viene rinviata a conclusione dell'attività laboratoriale in Biblioteca.

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva: elenco dei principali diritti dei bambini e prima riflessione.

Strumenti per la valutazione: osservazione diretta e sistematica da parte dell'insegnante con registrazione dei risultati ottenuti in relazione alle capacità e competenze disciplinari prese in considerazione (cfr. griglia allegata).

Fase 2

Titolo: COMUNICANDO, COLLABORANDO, CONDIVIDENDO

Tempi - Unità di lavoro: 8

COMPETENZE DISCIPLINARI	ABILITÀ	CONOSCENZE	COMPETENZE TRASVERSALI
Italiano <i>Competenza 1</i> <i>Competenza 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Riferire sull'argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico • Individuare le informazioni principali e secondarie presenti nei testi proposti. • Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi di studio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il criterio logico e cronologico • I testi di studio (dichiarazione dei diritti umani, regolamento cittadino del comune di Rovereto,...) e in particolare la funzione e le caratteristiche fondamentali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze sociali e civiche. • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare.
Storia e educazione alla cittadinanza <i>Competenza 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere nei diritti del bambino codificati in documenti internazionali l'espressione della risposta ai bisogni fondamentali e inalienabili della persona. • Comprendere l'importanza di rispettare delle regole per la convivenza sociale. • Riconoscere i principi che costituiscono il fondamento etico della società. • Attivare relazioni di aiuto e confronto con i compagni. • Riconoscere l'importanza di possedere un regolamento di classe e contribuire alla stesura dello stesso. 	<ul style="list-style-type: none"> • I diritti del bambino • L'importanza del rispetto delle regole • I concetti di: responsabilità-impegno, compito-impegno, persona-studente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze sociali e civiche. • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare.

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole ✓	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	Altro spazi espositivi (Biblioteca civica) della Mostra Io, io... e gli altri; aula laboratoriale della Biblioteca - in cerchio
--	--	---

Strumenti e tecnologie: mostra *Io, io... e gli altri?* costituita da 20 pannelli sui diritti dei bambini (è stata realizzata a partire da un'idea di Nicoletta Costa e si avvale del contributo creativo di illustratori e di scrittori di rilievo a livello nazionale tra cui la stessa Nicoletta Costa, Susanna Tamaro, Vivian Lamarque ecc.), buste con tessere dei vari pannelli esposti, cartellette con domande, penne, foto plastificate dei diritti rispettati/negati, fotocopie dei pannelli della mostra, carta e matite colorate, l'Albero o la Catena degli Omini di Carta *Un diritto e ...un rovescio* (cfr. immagine allegata), LIM, documentario/film dell'UNESCO *Vado a scuola*.

Metodologie: metodo attivo di apprendimento, didattica conversazionale.

Descrizione

Fase 2 – prima parte.

La classe viene divisa in coppie ed entrano in Biblioteca per visionare la Mostra *Io, io... e gli altri*.

Ogni coppia si posiziona davanti a un pannello (foto+poesia), lo legge e osserva attentamente.

Ad ogni battito di mano dell'operatore ACCRI/insegnante si muovono in senso orario, in modo che ogni alunno visiti la mostra completa.

Ad ogni coppia viene poi data una scheda da compilare e una busta con un particolare di un pannello. Ogni coppia deve individuare a quale pannello appartiene e compila la scheda (cfr. allegato).

La classe accede all'aula laboratoriale della Biblioteca. Qui le coppie visionano le foto e sono invitate a scegliere quelle corrispondenti al proprio diritto/pannello.

Gli alunni messi in cerchio completano l'attività con la guida dell'insegnante/operatore tornando riflessivamente su quello che hanno provato e visto per raggiungerne consapevolezza e fissarlo a quadri concettuali espliciti:

- Durante il gioco delle caramelle come vi siete sentiti?
- È giusto che solo alcuni gruppi hanno molte caramelle e altri pochi?
- Quali Stati hanno ricevuto poche caramelle? Quali tante?
- Cosa rappresentano le caramelle?

Ogni coppia legge e commenta il proprio pannello presentandolo (scheda). Presenta poi alla classe la foto scelta come corrispondente al proprio diritto, evidenziando se la foto rappresenta un diritto rispettato o negato.

L'insegnante/operatore torna a far riflettere sul concetto di dovere:

- Voi avete questi diritti?
- Chi li garantisce?
- Noi cosa possiamo fare?
- Come proteggere e promuovere i diritti?

Fase 2– seconda parte

Questa fase prende avvio dalla consapevolezza dei diritti per poi giungere alla consapevolezza dei doveri. Educare ai diritti, infatti, vuol dire insegnare a loro a "interiorizzarli", rivendicarli e difenderli, ma anche renderli consapevoli che non ci sono diritti senza doveri da rispettare. Vuol dire, in generale, sollecitare nei ragazzi il senso di responsabilità verso se stessi e verso la comunità globale.

La classe viene divisa in coppie.

L'insegnante consegna ad ogni coppia la sagoma di omino di cartoncino e assegna un diritto.

Ogni coppia è chiamata a riflettere sul dovere corrispondente al proprio diritto. Poi sulla sagoma dell'omino di carta (cfr. immagine allegata, pag) scrive il diritto mentre sul retro il dovere e lo appende sull'albero delle medaglie *Un diritto... un rovescio* collocato in aula (cfr. immagine allegata, pag). In alternativa si può fare una catena di omini di carta da appendere in classe.

È l'occasione per comprendere il diritto di andare a scuola e di avere un'istruzione (art.28 della Dichiarazione dei diritti dei bambini): un diritto per molti negato mentre per noi vissuto solo come dovere. A tal fine viene proiettato il documentario/film dell'UNESCO *Vado a scuola* (regia Pascal Plisson), che racconta la vita di quattro bambini di varie nazionalità alle prese con il loro modo di "andare a scuola".

Gli alunni messi in cerchio commentano "a caldo" quanto hanno visto e provato durante la proiezione del film.

L'insegnante stimola il dibattito con le seguenti domande e richieste di approfondimento:

- Chi sono e dove vivono i protagonisti del documentario?
- Che età hanno?
- In quali famiglie vivono?
- Quali sono le difficoltà, i pericoli, le paure che affrontano ogni giorno durante il viaggio?
- Anche i loro compagni sono costretti alle stesse fatiche?
- Quali diritti intendono raggiungere i protagonisti?
- Quali sono le loro aspirazioni più grandi?
- Riporta sul quaderno una frase, un pensiero che ti ha colpito particolarmente e spiega perché.

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva: la catena degli omini di carta o l'albero *Un diritto e ... un rovescio*.

Strumenti per la valutazione: osservazione diretta e sistematica da parte dell'insegnante con registrazione dei risultati ottenuti in relazione alle capacità e competenze disciplinari prese in considerazione (cfr. griglia allegata, pag.).

Fase 3

Titolo REGOLE, MA NON TROPPE

Tempi - Unità di lavoro: 2

COMPETENZE DISCIPLINARI	ABILITÀ	CONOSCENZE	COMPETENZE TRASVERSALI
Italiano <i>Competenza 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le informazioni principali e secondarie presenti nei testi proposti. • Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi di studio. • Confrontare ed integrare 	<ul style="list-style-type: none"> • I testi di studio (dichiarazione dei diritti umani) e in particolare la funzione e le caratteristiche fondamentali. • Elementi e caratteristiche della relazione informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze sociali e civiche. • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare.

Competenza 3	<p>informazioni relative a un argomento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produrre una relazione (regolamento di classe) informativa finale sugli argomenti di studio e sulle attività svolte. 		
<p>Storia e educazione alla cittadinanza Competenza 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere nei diritti del bambino codificati in documenti internazionali l'espressione della risposta ai bisogni fondamentali e inalienabili della persona. • Comprendere l'importanza di rispettare le regole della convivenza sociale. • Riconoscere i principi che costituiscono il fondamento etico della società. • Attivare relazioni di aiuto e confronto con i compagni. • Riconoscere l'importanza di possedere un regolamento di classe e contribuire alla stesura dello stesso. 	<ul style="list-style-type: none"> • I diritti del bambino • L'importanza del rispetto delle regole • I concetti di: costruzione dell'identità personale, identità e appartenenza, bene personale e bene pubblico. • I concetti di: responsabilità -impegno, compito-incarico, persona-studente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze sociali e civiche. • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare.

Setting d'aula

<p>In aula</p> <p><input type="checkbox"/> a file frontali ✓</p> <p><input type="checkbox"/> a ferro di cavallo</p> <p><input type="checkbox"/> a isole ✓</p>	<p>Fuori aula</p> <p><input type="checkbox"/> laboratorio</p> <p><input type="checkbox"/> palestra/auditorium</p> <p><input type="checkbox"/> outdoor</p>	Altro (specificare)
---	---	---------------------

Strumenti e tecnologie: carta e matite colorate, cartellone

Metodologie: Cooperative Learning

Descrizione:

In questa fase l'attenzione viene posta sull'esigenza della tutela dei diritti anche nella propria classe. Come? Nasce l'esigenza di un regolamento, qualcosa di condiviso e sancito da tutti i compagni di classe. Ognuno ha diritto di pensare, di andare a scuola, di fare liberamente delle scelte, ma per fare ciò ha bisogno di una scuola amica, di una classe accogliente.

Dapprima si consegnano agli alunni matite colorate e fogli di carta.

L'insegnante poi annuncia alla classe che ognuno deve compilare un elenco di regole indispensabili per vivere in una scuola accogliente, che s'impegna a garantire i diritti di ogni ragazzo, che insegna a ciascuno a convivere consapevolmente nella scuola stessa, ma anche nel mondo.

Dopo circa dieci minuti, ogni alunno si trova un compagno con cui confrontare i rispettivi elenchi e comporne una terza che raccolga le migliori idee delle due individuali. Alle coppie viene chiesto di limitare il numero delle regole a quindici. Lavorando sulla lista complessiva i ragazzi numereranno le varie regole, i numeri più alti corrisponderanno alle regole considerate prioritarie e indispensabili, mentre quelle più in basso quelle secondarie e/o complementari alle prime.

Dopo circa dieci minuti, ogni coppia si confronta con un'altra su quali sono le quindici regole più importanti.

Ogni piccolo gruppo (4 persone) limita nuovamente la lista a dodici regole. A sua volta il piccolo gruppo si confronta con un altro, mentre la lista dovrà ridursi a dieci regole.

Ogni gruppo, infine, spiega alla classe quali regole ritiene indispensabili e perché.

Segue la discussione di tutta la classe sulla base delle seguenti domande:

- Quali regole ritieni essenziali per la classe in modo da poter permettere a ciascun ragazzo, indipendentemente dal proprio status sociale, di esercitare il diritto all'istruzione?
- Quali sono le differenze tra le regole a cui avete dato dei numeri bassi e quelle con numeri alti?
- Era facile o difficile decidere cosa è essenziale e cosa non lo è? Come avete fatto a mettervi d'accordo con il vostro compagno?
- Ci sono stati contrasti quando avete provato a fare la lista delle dieci regole necessarie alla creazione di una Classe accogliente?

Dopo il confronto, il gruppo-classe compone un'unica lista complessiva di dieci regole maggiormente condivise: le dieci regole per una *Scuola di tutti e per tutti*.

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva: cartellone del regolamento di classe (cfr. Immagine allegata)

Strumenti per la valutazione: osservazione diretta e sistematica da parte dell'insegnante con registrazione dei risultati ottenuti in relazione alle capacità e competenze prese in considerazione (cfr. griglia allegata, pag.).

Descrizione delle attività: **SECONDA PARTE**

Fase 4

Titolo: LE REGOLE DELLA NOSTRA CITTÀ IN UNO SLOGAN

Tempi - Unità di lavoro: 6

COMPETENZE DISCIPLINARI	ABILITÀ	CONOSCENZE	COMPETENZE TRASVERSALI
Italiano <i>Competenza 1</i> <i>Competenza 2</i> <i>Competenza 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> Riferire sull'argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. Individuare le informazioni principali e secondarie presenti nei testi proposti. Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi di studio. Confrontare ed integrare informazioni relative a un argomento ricavabili da più testi. Produrre un elaborato informativo finale sugli argomenti di studio e sulle attività svolte. 	<ul style="list-style-type: none"> Il criterio logico e cronologico. I testi di studio (dichiarazione dei diritti umani, regolamento cittadino del Comune di Rovereto, ...) e in particolare la funzione e le caratteristiche fondamentali. Elementi e caratteristiche della relazione informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Competenze sociali e civiche. Comunicazione nella madrelingua. Imparare ad imparare. Spirito di iniziativa ed imprenditorialità. Consapevolezza ed espressione culturale.
Storia e educazione alla cittadinanza <i>Competenza 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere l'importanza di rispettare delle regole per la convivenza sociale. Riconoscere i principi che costituiscono il fondamento etico della società. Approfondire il concetto di democrazia attraverso l'analisi di alcuni articoli della Costituzione Italiana e verificarli in momenti e temi della vita quotidiana. Attivare relazioni di aiuto e confronto con i compagni. Riconoscere l'importanza di possedere un regolamento di classe e contribuire alla stesura dello stesso. 	<ul style="list-style-type: none"> L'importanza del rispetto delle regole. I principi fondamentali della Costituzione Italiana. Documenti e ordinamenti relativi all'ambito locale (regolamento comunale). I concetti di: responsabilità-impegno, compito-incarico, persona-studente. 	<ul style="list-style-type: none"> Competenze sociali e civiche. Comunicazione nella madrelingua. Imparare ad imparare. Spirito di iniziativa ed imprenditorialità. Consapevolezza ed espressione culturale

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole ✓	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio ✓ <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor ✓	Altro (specificare)
--	--	---------------------

Strumenti e tecnologie: carta e matite colorate, cartellone

Metodologie: Cooperative learning, dialogo interattivo e supporti visivi

Descrizione

Fase 4 – prima parte

In questa fase vengono presentate alla classe "Le regole di una pacifica convivenza" quale bozza di Regolamento promossa dal Comune di Rovereto e sottoposta al vaglio della cittadinanza allo scopo di suscitare lo spirito critico di ciascun cittadino.

In particolare l'attività proposta ha lo scopo di:

- far conoscere agli studenti l'esistenza nel Comune di Rovereto di norme specifiche rivolte alla convivenza civile e all'uso dei beni urbani;
- far conoscere il processo formativo istituzionale del Regolamento;
- sottoporre all'attenzione ed all'analisi critica degli alunni alcuni articoli (art. 3 e 4 per una convivenza civile e art. 4 e 5 per l'uso beni comuni urbani) dei due Regolamenti;
- sollecitare nei ragazzi il senso di responsabilità verso se stessi e verso la comunità globale.

L'insegnante divide la classe in quattro gruppi eterogenei e ad ogni gruppo viene assegnato un articolo diverso, scelto preventivamente dall'insegnante, privo del testo di contenuto. A ciascun gruppo viene richiesto di interrogarsi sul significato del tema assegnato.

Dopo circa quindici minuti ogni gruppo dovrà fissare per iscritto (ognuno sul proprio quaderno) ciò che ritiene essere nello specifico l'argomento proposto.

Ogni gruppo presenta alla classe il proprio articolo e tutti gli argomenti che secondo loro potrebbero essere inclusi.

L'insegnante consegna ad ogni gruppo il contenuto dell'articolo e chiede di leggerlo.

L'insegnante pone poi a ciascun gruppo la seguente domanda:

- Quali comportamenti ritenete necessari adottare in relazione ai temi dell'articolo ?

Ogni gruppo discute e fissa (sul quaderno) alcuni comportamenti possibili per i vari punti dell'articolo.

Fase 4 - seconda parte

Questa fase prevede la realizzazione di un manifesto informativo per promuovere i temi della convivenza civile e della cittadinanza attiva (cfr. Indicazioni per il *compito in situazione*).

Ogni gruppo è chiamato a scegliere almeno due temi del proprio articolo e a darne in sintesi una rappresentazione grafica. A conclusione la classe realizzerà un manifesto con le immagini prodotte ed uno slogan accattivante. Il lavoro finale sarà presentato al Sindaco della città di Rovereto.

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva: manifesto informativo per promuovere i temi della convivenza civile e della cittadinanza attiva (cfr. verifica delle competenze in allegato)

Strumenti per la valutazione: osservazione diretta e sistematica da parte dell'insegnante con registrazione dei risultati ottenuti in relazione al *compito in situazione* e alle capacità e competenze prese in considerazione (cfr. griglie in allegato, pag.)

Fase 5

Titolo: SCOPRIAMO LA COSTITUZIONE

Tempi - Unità di lavoro: 2

COMPETENZE DISCIPLINARI	ABILITÀ	CONOSCENZE	COMPETENZE TRASVERSALI
Italiano <i>Competenza 1</i> <i>Competenza 2</i> <i>Competenza 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Riferire sull'argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. • Individuare le informazioni principali e secondarie presenti nei testi proposti. • Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi di studio. • Confrontare ed integrare informazioni relative a un argomento ricavabili da più testi. • Produrre una relazione informativa finale sugli argomenti di studio e sulle attività svolte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il criterio logico e cronologico. • I testi di studio (la costituzione italiana) e in particolare la funzione e le caratteristiche fondamentali. • Elementi e le caratteristiche della relazione informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare. • Competenze sociali e civiche. • Spirito di iniziativa ed imprenditorialità. • Consapevolezza ed espressione culturale.
Storia e educazione alla cittadinanza: <i>Competenza 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere l'importanza di rispettare delle regole per la convivenza sociale. • Riconoscere i principi che costituiscono il fondamento etico della società. • Approfondire il concetto di democrazia attraverso l'analisi di alcuni articoli della Costituzione Italiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'importanza del rispetto delle regole. • I principi fondamentali della Costituzione Italiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze sociali e civiche.

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	Altro: spazi interni e esterni del Museo Casa De Gasperi
--	--	---

Strumenti e tecnologie: carta e matite colorate, cartellone.

Metodologie: visita guidata a *Museo Casa De Gasperi*, lezione frontale, metodo attivo di apprendimento.

Descrizione: attraverso una visita guidata che alterna momenti di spiegazione frontale ad altri di coinvolgimento pratico, gli alunni avranno la possibilità di avvicinarsi ai principi fondamentali della Costituzione Italiana, prendendo coscienza dell'importanza delle regole condivise nella vita sociale. Ogni bambino utilizzerà poi le conoscenze per costruire un libriccino: una Costituzione *mignon* da portare a casa con sé.

Prodotto: costruzione di una Costituzione *mignon* da portare a casa con sé.

Fase finale

VERIFICA DISCIPLINARE SOMMATIVA

1. In questo periodo abbiamo parlato di quest'argomento (denomina e descrivi brevemente l'argomento.)
2. Lavorando su quest'argomento le "cose nuove" che ho imparato sono:
3. Prova a ricostruire, con singole parole, brevi frasi, schemi, disegni ecc. ciò che ricordi del percorso di lavoro che è stato effettuato in classe su questo argomento:
4. Completa il brano utilizzando le parole elencate qui sotto:
Regole – società – convivenza – democrazia – se stessi – classe – attivamente – Costituzione – libertà – diritti – comune – norma – nazione

Il buon funzionamento della si basa sulle che gli uomini si sono dati per organizzare e far funzionare al meglio la loro vita e per garantire i di tutti. È importante capire che dietro ad una c'è la possibilità di stare bene con e con gli altri e di esercitare la propria La libertà non consiste nel fare tutto senza regole ma al contrario avere la determinazione di agire rispettandole.

È bene che ogni formazione sociale (es. la famiglia, la....., la comunità, la) rediga il suo regolamento (es. le regole familiari, il regolamento di classe, le regole comunali della pacifica, la) e ne richieda il massimo rispetto. La del resto funziona solo se le persone partecipano offrendo il proprio contributo.

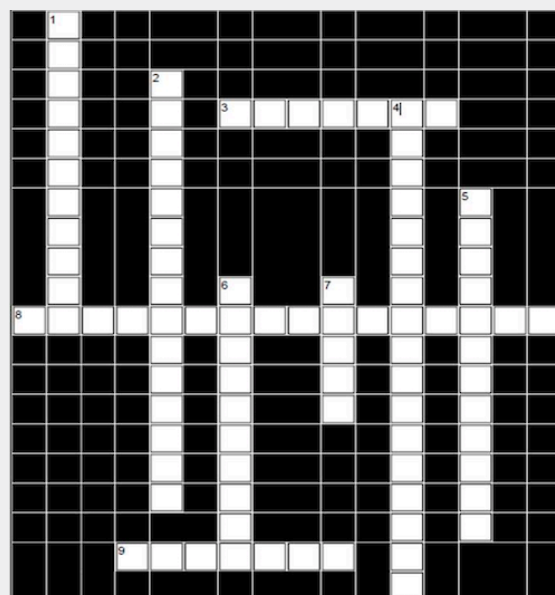
5. Elenca 5 regole proposte dal Comune di Rovereto per una convivenza pacifica e spiega perché sono indispensabili.

REGOLE	PERCHÈ
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6. Stabilisci se le affermazioni sono vere o false.

1. I diritti sanciti nella *Convenzione sui diritti dell'Infanzia* valgono per tutti i bambini/e, ragazzi/e del mondo senza eccezioni: non importa di chi siano figli, il colore della pelle, il sesso, la religione o la lingua; non importa se siano disabili, ricchi o poveri.
2. Avere un'istruzione è un dovere ma non è un diritto.
3. L'esercizio del diritto/dovere di andare a scuola e ricevere un'istruzione richiede il rispetto di regole condivise.
4. In Italia l'obbligo scolastico inizia a 4 anni.
5. Il diritto di andare a scuola e ricevere un'istruzione è per molti negato.
6. Ad ogni diritto corrisponde un dovere.
7. Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità.
8. La scuola deve garantire i diritti solo agli alunni meritevoli.
9. I diritti inviolabili dell'uomo sono garantiti in tutti i Paesi del mondo.
10. Il Sindaco amministra la Regione.
11. Ognuno è chiamato a partecipare al lavoro collettivo in modo responsabile, collaborativo e pertinente.
12. Il rispetto di regole condivise è importante per il benessere della comunità.

7. Completa il cruciverba



ORIZZONTALI

3. Chi è il capo dell'amministrazione comunale?
8. Condizione di vivere insieme, in uno stesso luogo rispettando le regole.
9. Insieme di norme giuridiche che impongono o vietano determinati comportamenti ai soggetti che ne sono destinatari.

VERTICALI

1. Insieme di norme giuridiche emanate da un organo amministrativo per regolare determinati settori pubblici.
2. Come si chiamano i cittadini che partecipano in modo attivo alla conservazione dei beni comuni?
4. Come si chiama l'organo di indirizzo e controllo politico-amministrativo del Comune?
5. Come si chiama il documento scritto solenne, contenente i diritti e i doveri dei cittadini e che disciplina l'organizzazione degli organi statali?
6. Beni riconosciuti come essenziali per il benessere individuale e collettivo.
7. Come si chiama l'accordo fra due o più persone o fra due o più parti?

8. Conoscere meglio questo argomento mi ha aiutato a:

VERIFICA DELLE COMPETENZE

Situazione-problema e compito di apprendimento

La tua classe è stata interpellata dal Comune di Rovereto per allestire una campagna pubblicitaria di sensibilizzazione della cittadinanza al rispetto delle regole per la convivenza pacifica e per la gestione dei beni comuni urbani. La vostra campagna deve avere uno scopo informativo: diffondere la conoscenza del Regolamento comunale e dell'impegno di ogni cittadino per la comunità.

In particolare alla tua classe viene richiesto di:

- riflettere sui temi che volete sottoporre all'attenzione dei vostri destinatari (convivenza civile, vivibilità, igiene e pubblico decoro, comportamenti contrari al decoro e all'igiene e al quieto vivere; cittadinanza attiva, patto di collaborazione "Io partecipo alla mia città");
- trovare uno slogan che sia significativo per il tema scelto (usate un gioco di parole, una metafora, una sola parola significativa ecc.). Fate attenzione che lo slogan sia chiaro: talvolta lo è per chi lo scrive, ma non sempre per chi lo legge;
- abbinare lo slogan a un'immagine (scegliete la tecnica che preferite: il disegno, la fotografia, il collage ecc.);
- aggiungere una frase in fondo alla "pagina" con una spiegazione della vostra iniziativa. Attenzione alla sintesi!
- indicare il luogo più adatto dove esporre il manifesto (es. parco pubblico, ospedale, piazzale antistante la scuola ecc.).

Prodotti e risultati attesi

Ci si attende che ciascun gruppo (la classe viene suddivisa in 4 gruppi):

- elabori uno slogan significativo funzionale alla campagna pubblicitaria di sensibilizzazione della cittadinanza al rispetto delle regole di convivenza civile e di gestione dei beni comuni urbani;
- individui i piccoli gesti quotidiani (coerenti con il tema scelto) per una convivenza civile e per la gestione dei beni comuni urbani;
- faccia una scelta d'immagini significative e esplicative del tema scelto;
- elabori una frase sintetica esplicativa dell'iniziativa;
- realizzi un manifesto pubblicitario o un breve video pubblicitario.

RUBRICHE VALUTATIVE

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA VERIFICA DISCIPLINARE SOMMATIVA

Il livello di conoscenza e di raggiungimento delle abilità sarà espresso con i seguenti giudizi sintetici:

Ottimo	Distinto	Buono	Discreto	Sufficiente	Non sufficiente
L'alunno mostra padronanza nell'uso delle conoscenze e abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni. Comunica con chiarezza, pertinenza e sicurezza.	L'alunno mostra di applicare agevolmente le conoscenze e le abilità. Comunica con chiarezza e pertinenza.	L'alunno mostra di applicare per lo più positivamente le conoscenze e le abilità. Comunica con chiarezza.	L'alunno mostra di possedere conoscenze e abilità essenziali. Comunica con discreta chiarezza.	L'alunno mostra di applicare con imprecisione le conoscenze e le abilità. Comunica in modo elementare.	L'alunno mostra di applicare in modo confuso e frammentario le conoscenze e le abilità. Comunica in modo stentato e scorretto.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DEL "COMPITO IN SITUAZIONE" per l'accertamento delle competenze

INDICATORI	PUNTEGGI				PUNTEGGI PARZIALI
	3	2	1	0	
Aderenza alla consegna	Completa e equilibrata	Completa	Parziale	Scarsa o nulla	
Quantità argomentativa	Ampia ed esauriente	Adeguate	Limitata	Scarsa o nulla	
Qualità argomentativa	Significativa e originale	Soddisfacente	Superficiale	Scarsa o nulla	
Utilizzo di contenuti e fonti	Ricco e corretto	Esauriente	Modesto	Scarsa o nulla	
Uso linguaggio specifico	Preciso e appropriato	Appropriato	Impreciso	Scarsa o nulla	
Presentazione grafica	Originale e creativa	Ordinata	Accettabile	Scarsa o nulla	
Nota: Con questa griglia di valutazione il punteggio massimo raggiunto equivale a 18, il giudizio verrà attribuito seguendo la scala di valutazione di seguito qui riportata.	PUNTEGGIO COMPLESSIVO				
	GIUDIZIO DI VALUTAZIONE				

SCALA DI VALUTAZIONE RELATIVO AL PUNTEGGIO CONSEGUITO DAL GRUPPO NEL "COMPITO IN SITUAZIONE"

PUNTEGGIO COMPLESSIVO	GIUDIZIO
18	Ottimo con lode
17	Ottimo
16	Quasi ottimo
15	Più che distinto
14	Distinto
13	Quasi distinto
12	Più che buono
11	Buono
10	Quasi buono
9	Più che discreto
8	Discreto
7	Quasi discreto
6	Più che sufficiente
5	Sufficiente
4	Quasi sufficiente
3	Incerto
2	Scarso
1	Non sufficiente
0	Non valutabile

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Comunicazione nella lingua italiana

Indicatori	Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)	Liv.
Interagisce nelle diverse situazioni comunicative esprimendo bisogni, desideri e sentimenti, ascolta le idee altrui ed esprime le proprie.	Interagisce in maniera semplice ed essenziale.	Interagisce in maniera organizzata e completa.	Interagisce in maniera ampia, approfondita e con capacità rielaborativa.	Interagisce in maniera superficiale.	
Legge, analizza e comprende testi e messaggi di diversa tipologia e complessità.	Legge, analizza e comprende in maniera essenziale.	Legge, analizza e comprende in maniera adeguata.	Legge, analizza e comprende in maniera approfondita.	Legge, analizza e comprende in maniera lacunosa.	
Produce testi e messaggi di diversa tipologia, adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario.	Produce testi e messaggi complessivamente adeguati.	Produce testi e messaggi adeguati e completi.	Produce testi e messaggi adeguati, completi e personali.	Produce testi e messaggi inadeguati.	

Imparare ad imparare

Indicatori	Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)	Liv.
È disponibile ad imparare e manifesta costante interesse e curiosità verso l'apprendimento.	Mostra interesse parziale.	Mostra interesse adeguato	Mostra un notevole interesse e curiosità.	Mostra interesse superficiale.	
Pianifica la propria attività di studio in relazione al tempo disponibile, ai propri bisogni e modalità di apprendimento.	Pianifica le attività di studio in maniera essenziale.	Pianifica le attività di studio in maniera adeguata.	Pianifica le attività di studio in maniera consapevole e responsabile.	Mostra difficoltà nel pianificare le attività di studio.	

Riorganizza le proprie conoscenze alla luce delle nuove esperienze di apprendimento.	Ha una ridotta capacità rielaborativa.	Ha un'adeguata capacità rielaborativa.	Ha una rilevante (o notevole) capacità rielaborativa.	Ha un'inadeguata capacità rielaborativa.	
--	--	--	---	--	--

Competenze sociali e civiche

Indicatori	Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)	Liv.
Colloca la sua esperienza personale nello spazio, nel tempo e in un sistema di regole, che riconosce e rispetta.	Esperisce la realtà che lo circonda in modo essenziale.	Esperisce la realtà che lo circonda in modo adeguato.	Esperisce la realtà che lo circonda in modo pienamente consapevole.	Esperisce la realtà che lo circonda in modo superficiale.	
Collabora in gruppo, sa confrontarsi con le diversità, è disponibile verso gli altri.	La disponibilità e il desiderio di confronto sono essenziali.	La disponibilità e il desiderio di confronto sono adeguati.	La disponibilità e il desiderio di confronto sono adeguati e consapevoli.	La disponibilità e il desiderio di confronto sono inadeguati.	
Partecipa alla vita scolastica e della comunità sociale di appartenenza, riconoscendo i diversi ruoli e responsabilità istituzionali.	Ha un'essenziale capacità di partecipazione e fatica a riconoscere ruoli e responsabilità proprie e altrui.	Ha una buona capacità di partecipazione e sa riconoscere ruoli e responsabilità proprie e altrui.	Ha una buona capacità di partecipazione e sa riconoscere ruoli e responsabilità proprie e altrui.	Ha un'inadeguata capacità di partecipazione e raramente riconosce ruoli e responsabilità proprie e altrui.	

Spirito di iniziativa e di imprenditorialità

Indicatori	Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)	Liv.
Ha consapevolezza delle proprie risorse e delle opportunità a disposizione.	Ha una certa consapevolezza.	È abbastanza consapevole	È pienamente ed adeguatamente consapevole.	Ha scarsa consapevolezza.	
Propone idee, progetti, percorsi, attività.	È raramente positivo.	È abbastanza propositivo.	Si trova a suo agio nel proporre idee, progetti, percorsi, attività.	Difficilmente propone idee, progetti...	
Elabora progetti operativi fattibili e si mette in gioco per portarli a termine.	Raramente elabora progetti operativi fattibili.	Elabora progetti operativi fattibili ma mostra qualche difficoltà nel portarli a termine.	Elabora con disinvoltura progetti operativi fattibili e si impegna per portarli a termine.	Mostra difficoltà nell'elaborare progetti operativi fattibili.	

Consapevolezza ed espressione culturale

Indicatori	Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)	Liv.
Riconosce, collocandoli nello spazio e nel tempo, aspetti fondamentali del patrimonio culturale, artistico, storico ed ambientale del territorio, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.	Riconosce e colloca aspetti dei vari patrimoni in maniera essenziale.	Riconosce e colloca aspetti dei vari patrimoni in maniera completa.	Riconosce e colloca aspetti dei vari patrimoni in maniera completa e consapevole.	Riconosce e colloca aspetti dei vari patrimoni in maniera inadeguata.	
Ha consapevolezza del valore culturale ed identitario del territorio, è sensibile al problema della sua tutela e valorizzazione.	Mostra consapevolezza e sensibilità ridotte	Mostra consapevolezza e sensibilità adeguate	Mostra consapevolezza e sensibilità notevoli.	Mostra consapevolezza e sensibilità minime.	
Si impegna nei campi espressivi, motori ed artistici e mantiene un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale.	Nei vari campi espressivi mostra atteggiamento e interesse limitato ed una relativa apertura.	Nei vari campi espressivi mostra atteggiamento e interesse adeguato ed una certa apertura.	Nei vari campi espressivi mostra atteggiamento di notevole e interesse adeguato e di ampia apertura.	Nei vari campi espressivi mostra un atteggiamento disinteressato e poco aperto.	

Indicazioni per la realizzazione

Tale progetto richiede una condivisione di energie e intenti da parte dell'intero Consiglio di Classe. È bene che tutti gli insegnanti si sentano coinvolti in prima persona giacché l'educazione alla cittadinanza è trasversale a tutte le discipline. Il tempo più indicato per lo svolgimento è il primo periodo dell'anno scolastico: un periodo in cui gli alunni hanno bisogno di sentire che quella è la loro classe, hanno bisogno di sviluppare un senso di appartenenza. Le attività proposte favoriscono un clima di gruppo positivo e caldo che facilita la partecipazione attiva e responsabile di tutti.

Note

Link di riferimento utili per la realizzazione del progetto:

- per il noleggio della *Mostra Io, io... e gli altri?* cfr. <http://www.accri.it>
- per la realizzazione delle sagome degli omini di carta (*Un diritto e... un rovescio*) cfr. <https://maestramary.altervista.org/diritti-dei-bambini.htm>
- per la realizzazione del cruciverba cfr. www.classtools.net/crossword

Allegati

SCHEDA DI APPROFONDIMENTO

Mostra Io, io... e gli altri.



Dopo aver trovato il pannello corrispondente al messaggio nella vostra busta, guardatelo con attenzione e leggete ciò che è scritto lì accanto, quindi rispondete in modo breve a queste domande.

- 1) Di quale diritto si parla?
- 2) Dal testo scritto scegliete una frase che ritenete significativa.
- 3) Con poche parole descrivete quello che vi suggerisce il disegno.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE IN ITINERE				
LIVELLI	COMPETENZE RELAZIONALI	PARTECIPAZIONE	RISPETTO REGOLE	CONOSCENZA
Ottimo	propositivo leader	costruttiva sempre	condivisione autocontrollo	certa/sicura
Distinto	collaborativo	efficace quasi sempre	applicazione sicura e costante	approfondita/disinvolta
Buono	disponibile	attiva e pertinente spesso	conoscenza e applicazione	soddisfacente
Discreto	selettivo	attiva sovente	conoscenza solo delle regole principali	globale
Sufficiente	dipendente poco adattabile	dispersiva a volte settoriale	conoscenza e applicazione guidata/ essenziale	essenziale/parziale
Non sufficiente	conflittuale passivo	oppositiva, passiva a volte	insofferenza	poca/nulla

GRIGLIA DI VALUTAZIONE FINALE DELLE CAPACITÀ RELAZIONALI

1. Ascolto e osservazione.

Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)
L'alunno ascolta superficialmente e osserva frettolosamente.	L'alunno ascolta con una certa attenzione e osserva cogliendo la struttura globale.	L'alunno ascolta con attenzione e osserva con ordine e precisione, cogliendo anche i particolari.	L'alunno non ascolta e osserva confusamente.

2. Partecipazione

Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)
L'alunno partecipa all'attività proposta in modo discontinuo e occasionale.	L'alunno contribuisce all'attività proposta in modo abbastanza positivo.	L'alunno contribuisce all'attività scolastica in modo significativo e costruttivo.	L'alunno partecipa passivamente.

3. Attività di gruppo

Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)
L'alunno, solo se sollecitato, è disponibile al lavoro di gruppo e raramente elabora progetti operativi fattibili.	L'alunno è abbastanza propositivo, elabora progetti operativi e fattibili ma mostra difficoltà nel portarli a termine.	L'alunno si assume compiti di ricerca, propone idee, progetti operativi e fattibili e s'impegna a portarli a termine; lavora in rapporto di reciproco rispetto.	L'alunno non è disponibile al lavoro di gruppo.

4. Metodo di lavoro

Base (A)	Intermedio (B)	Avanzato (C)	Non raggiunto (N)
L'alunno porta generalmente il materiale ma organizza il lavoro a volte in modo approssimativo.	L'alunno porta regolarmente il materiale e organizza il lavoro con autonomia e ordine.	L'alunno porta regolarmente il materiale e ne propone di nuovo; organizza il lavoro con autonomia, ordine e in modo personale.	L'alunno non porta il materiale e non è in grado di organizzare il lavoro.

INDICAZIONI PER IL COMPITO IN SITUAZIONE

- Individua un tema della convivenza civile e della cittadinanza attiva.
- Pensa ad uno slogan e rappresentalo graficamente.
- In fondo al manifesto spiega con una sola frase il messaggio rivolto alla cittadinanza.
- Indica il luogo più adatto dove potrebbe essere esposto (es. parco pubblico, ospedale, piazzale antistante alla scuola, ecc.).

FOTO E DOCUMENTI PRESENTI NELLE CARTELLE IN ALLEGATO

- Progetto "Un diritto e ... un rovescio", Rovereto, 08-21 ottobre 2018 cfr. <http://www.accr.it/un-diritto-e-un-rovescio/> (cfr. cartella: Eventi)
- AA.VV. *Io, io... e gli altri?*, Gallucci, Roma, 2015 (cfr. cartella: Prodotti e Materiali)
- Foto della mostra *Io, io... e gli altri?* (cfr. cartella: Prodotti e Materiali)
- *Albero dei diritti e doveri* (cfr. cartella: Prodotti e Materiali)
- *Regole delle classe* (cfr. cartella: Prodotti e materiali)
- *Regolamento della convivenza civile e della gestione dei beni comuni urbani* (cfr. cartella: Prodotti e Materiali)
- Pascal Plisson, *Vado a Scuola*, 75 minuti, Francia 2012 (cfr. cartella: Prodotti e Materiali)
- *L'Adige*, 8 ottobre 2018 : " I diritti dell'infanzia: mostra e dibattiti", cfr. www.ladige.it/archivio/201810 (cartella: Articoli di giornale)
- *L'Adige*, 9 ottobre 2018 " I diritti dei più piccoli spiegati ai ragazzini", cfr. www.ladige.it/territori/rovereto/2018/10/09/diritto-pi-piccoli-spiegati-ragazzini (cartella: Articoli di giornale)

Valutazione dell'unità di lavoro

Speriamo che questo lavoro di ricerca-azione possa contribuire a formare ragazzi responsabili, attivi, capaci di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della nostra città, nel rispetto delle regole, dei diritti e doveri. Abbiamo avuto modo di apprezzare e valorizzare nel nostro contesto scolastico quanto ci è stato offerto durante il percorso Cittadinanza e Costituzione nella specialità trentina dall'Europa all'autonomia locale (IPRASE 2018/2019) dai relatori Mauro Marcantoni e Paolo Sommaggio in campo giuridico, pedagogico e didattico. Di certo, pur avendo vissuto un momento di crescita professionale e culturale significativo, ci rendiamo conto che questo nostro lavoro ha dei limiti oggettivi in quanto forse troppo ambizioso, tenuto conto delle poche risorse umane ed economiche a disposizione. La fase 5, infatti, è stata solo progettata ma non effettuata per via dei costi del servizio di trasporto necessario (Rovereto – Pieve Tesino) per poter raggiungere il Museo Casa De Gasperi. L'efficacia delle azioni e strumenti proposti della fase 5 è stata pertanto rinviata al prossimo anno scolastico.

Per una valutazione nel suo complesso ci avvaliamo dei seguenti indicatori:

Indicatore	Negativo	Parziale	Raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità
coerenza tra bisogni ed esiti formativi			X	
efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti		X		Per mancanza di risorse economiche la fase 5 che prevedeva la visita alla Casa Museo De Gasperi e l'attività laboratoriale sulla Costituzione non è stata realizzata.
efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi			X	
adeguatezza materiali utilizzati			X	
adeguatezza scelte metodologiche		X		Difficoltà nella creazione di gruppi eterogenei e nella conduzione del cooperative learning.
gradimento e partecipazione da parte degli allievi			X	

Concludiamo questo lavoro di ricerca-azione, iniziato con entusiasmo e motivazione, con le parole del nostro Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, nella speranza che siano di auspicio per una rivalutazione dell'educazione civica nella scuola di ogni ordine e grado: una materia che considerata trasversale a tutte le discipline, ma che di fatto oggi è marginale o collegata alla sensibilità di alcuni docenti.

Sentirsi 'comunità' significa condividere valori, prospettive, diritti e doveri. Significa 'pensarsi'

dentro un futuro comune, da costruire insieme. Significa responsabilità, perché ciascuno di noi è, in misura più o meno grande, protagonista del futuro del nostro Paese. Vuol dire anche essere rispettosi gli uni degli altri. Vuol dire essere consapevoli degli elementi che ci uniscono e nel battersi, com'è giusto, per le proprie idee rifiutare l'astio, l'insulto, l'intolleranza, che creano ostilità e timore".

Significa essere cittadini di Rovereto, del Trentino, dell'Italia, dell'Europa e del mondo.

Rovereto, 28 maggio 2019

Immagini



Cartellone delle regole



Catena degli omini

CITTADINANZA E COSTITUZIONE NELLA SPECIALITÀ TRENTINA. DALL'EUROPA ALL'AUTONOMIA LOCALE

PROGETTO 70 anni di autonomia, - I.C. Mezzocorona, Anno Scolastico 2018-19

a cura di Loreta Moscon

Titolo del progetto o dell'unità di lavoro (UdL)	Note per la compilazione
70 anni di autonomia Prof.ssa Loreta Moscon, docente di storia	
Discipline coinvolte STORIA	Se la progettazione coinvolge più discipline, in questo spazio sarà sufficiente farne l'elenco.
Letture del contesto (<i>classe destinataria - bisogni formativi/educativi</i>) Classe 3 [^] B SSPG dell'I.C. MEZZOCORONA La classe è composta da 23 alunni di cui 2 ripetenti, 1 alunno con DSA certificato e 1 alunno con Bisogni Specifici di Apprendimento (fascia C). Gli stranieri presenti sono cresciuti in Italia e non hanno particolari problemi linguistici. La distribuzione degli alunni rispetto al livello di ingresso segue la consueta curva gaussiana con 4 alunni in fascia alta (distinto/ottimo), 10 in fascia media (discreto/buono) e 5 in fascia bassa (sufficiente); 4 alunni presentano difficoltà gravi. Da un punto di vista disciplinare gli alunni presentano in particolare i seguenti bisogni formativi: <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare il senso della ricerca storica, cioè le prime due competenze previste dai Piani di studio provinciali, ossia: <ul style="list-style-type: none"> A) Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire ad una conoscenza di fenomeni storici ed eventi condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi. B) Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale. Da un punto di vista educativo gli alunni presentano in particolare i seguenti bisogni formativi: <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare la capacità di comunicare efficacemente nella madrelingua, cioè le competenze previste dai Piani di studio provinciali (Italiano) ossia: <ul style="list-style-type: none"> A) Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura C) Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi • Imparare ad imparare: sviluppare un metodo di studio autonomo, che consenta all'alunno di accrescere da solo le proprie conoscenze, in particolare di cercare e reperire informazioni in maniera mirata e critica • Sviluppare le competenze sociali e civiche, nello specifico: <ul style="list-style-type: none"> a) la capacità di collaborare con i compagni per la realizzazione di un prodotto comune b) la conoscenza della Costituzione e dell'Autonomia Trentina 	In questa sezione è opportuno contestualizzare l'azione in una classe specifica, per far emergere i bisogni formativi (disciplinari) ed educativi (trasversali) cui si intende dare risposta.
Motivazione formativa della scelta Il Progetto "70 Anni di Autonomia" intende rispondere ai bisogni formativi e didattici emersi attraverso una serie di attività che portino alla realizzazione di una piccola "Guida ai luoghi dell'Autonomia a Trento", un itinerario attraverso la città che illustri, in maniera sintetica, alcune tappe fondamentali della storia dello Statuto Speciale e delle principali Istituzioni del governo trentino. Le attività consistono in lavori di gruppo e individuali in cui gli alunni collaborano per: Fase 1 <ul style="list-style-type: none"> • suddividere il lavoro di ricerca di informazioni • condividere le conoscenze acquisite • selezionare le conoscenze più strettamente pertinenti all'argomento • ideare il percorso nella città di Trento Fase 2 <ul style="list-style-type: none"> • rielaborare e predisporre i testi che illustrano le varie tappe 	In questa sezione è necessario esplicitare il collegamento tra bisogni formativi emersi e scelte didattiche operate evidenziando la coerenza tra gli stessi.

<p>Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none"> sperimentare l'itinerario con una visita guidata autogestita ai luoghi dell'Autonomia a Trento <p>Fase 4</p> <ul style="list-style-type: none"> rielaborare i testi e assemblare i materiali in un opuscolo 		
<p>Durata complessiva</p> <p>Le attività si svolgono nell'arco del primo quadrimestre ed, eventualmente, del secondo per l'assemblaggio dei materiali in un opuscolo</p>		
<p>Prerequisiti</p> <p>Argomenti presentati dall'insegnante nel corso del I quadrimestre.</p> <p>I principali avvenimenti storici legati al varo dello Statuto Speciale della Provincia Autonoma di Trento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Principato vescovile di Trento Il Trentino nell'Impero Austro-Ungarico Annessione all'Italia Fascismo e questione altoatesina Accordo De Gasperi-Gruber conoscenza dell'ordinamento statale e provinciale (Costituzione e Statuto Speciale) capacità di leggere, analizzare e comprendere testi diversi (competenza di Italiano) capacità di utilizzare strumenti di ricerca come Internet, libri ecc. capacità di intervenire in una discussione in maniera ordinata e rispettosa 		<p>In questa sezione è bene esplicitare le conoscenze e le abilità che si ritengono necessarie per affrontare il percorso formativo proposto.</p>
Risultati di apprendimento		
Competenze disciplinari		
Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>STORIA</p> <p>A) Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire ad una conoscenza di fenomeni storici ed eventi condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi.</p> <p>B) Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.</p>	<p>Lo studente è in grado di:</p> <ol style="list-style-type: none"> disporre le informazioni cronologicamente riconoscendo successioni e contemporaneità; individuare relazioni causali tra i fenomeni e argomentarle; organizzare le informazioni nella produzione di un semplice testo, utilizzando il linguaggio specifico; riconoscere i diversi elementi informativi nelle fonti e i relativi linguaggi; compiere operazioni su fonti predisposte dall'insegnante (produrre informazioni e contestualizzarle); (in ambito locale) individuare, attraverso visite guidate, fonti di vario tipo. 	<p>Lo studente conosce:</p> <p>a) gli elementi costitutivi del processo di ricostruzione storica (il metodo storico):</p> <ul style="list-style-type: none"> scelta del problema/tema analisi di fonti e documenti utilizzo di testi storici raccolta delle informazioni produzione di un testo storico <p>b) alcune tappe della storia locale</p>
<p>ITALIANO</p> <p>A) Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura.</p>	<p>Negli scambi comunicativi, lo studente è in grado di:</p> <ol style="list-style-type: none"> intervenire nelle discussioni rispettando il proprio turno e apportando contributi pertinenti; portare argomenti a sostegno della propria opinione, rispettando l'idea altrui; adottare un registro comunicativo che tenga conto del contesto e del destinatario; <p>Nell'esposizione verbale, lo studente è in grado di:</p> <ol style="list-style-type: none"> referire su argomenti di studio utilizzando il lessico specifico e seguendo una traccia (anche fornita dall'insegnante); 	<p>Lo studente conosce:</p> <p>d) modalità che regolano la conversazione e la discussione.</p>
<p>ITALIANO</p> <p>C) Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.</p>	<p>Lo studente è in grado di:</p> <ol style="list-style-type: none"> produrre un testo espositivo relativo agli argomenti trattati. 	<p>Lo studente conosce:</p> <p>d) Modalità per il riassunto e la parafrasi dei testi.</p>

Competenze trasversali: indicare quelle su cui si intende lavorare

Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018	Fase/i in cui viene esercitata la competenza
a) comunicazione nella madrelingua	1, 3, 4
b) comunicazione nelle lingue straniere	
c) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	
d) competenza digitale	
e) imparare a imparare	2
f) competenze sociali e civiche	1
g) spirito di iniziativa e imprenditorialità	
h) consapevolezza ed espressione culturale	

Obiettivi educativi

Descrizione delle attività

Fase 1:

Titolo: Ideazione

Tempi - Unità di lavoro: 2/3

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Storia A), B) Italiano A)	1, 2 4, 5, 6	a), b) d)	Comunicazione nella madrelingua Competenze civiche e sociali

Setting d'aula

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole ✓	<input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	

Strumenti e tecnologie: Lavagna, LIM, PC e telefoni cellulari

Metodologie: Brainstorming, Discussione in piccolo gruppo (4 alunni)

Descrizione

1^ ora

L'insegnante spiega il progetto e conduce un brainstorming annotando alla lavagna le idee degli alunni su quali dovrebbero essere gli argomenti/approfondimenti da presentare nella "Guida ai luoghi dell'Autonomia a Trento". Vengono formati i gruppi di lavoro e assegnati ad essi gli argomenti.

2^ ora

Gli alunni, a gruppi di 4, ricercano informazioni utili in Internet o sui testi forniti dall'insegnante e al termine condividono con l'intera classe in modo sintetico quanto trovato.

3^ ora

Gli alunni terminano la condivisione. L'insegnante proietta la mappa della città di Trento e spiega dove si trovano gli edifici e alcuni luoghi significativi per l'Autonomia trentina. Con la guida dell'insegnante, gli alunni stabiliscono un possibile itinerario per le strade di Trento, che dia modo di presentare i contenuti più importanti relativi alla storia dell'Autonomia e allo Statuto. Vengono anche indicati nuovi argomenti da approfondire e scartati quelli che, pur interessanti, non sono strettamente pertinenti all'itinerario. Gli argomenti vengono redistribuiti tra gli alunni per l'approfondimento da svolgere a casa (Fase 2: ricerca individuale).

Ruoli

L'insegnante ha un ruolo di regia, di guida complessiva, di suggeritore all'occorrenza, nonché di supporto alla ricerca di gruppo con consigli sui siti da visitare, sui testi da tenere in considerazione o da scartare.

Prodotto/Formalizzazione

Al termine di questa prima fase è stato prodotto un possibile itinerario ed è stata svolta una prima scrematura di argomenti da affrontare.

Strumenti per la valutazione: l'insegnante annota sulla griglia di valutazione i valori relativi alle "Capacità relazionali".

riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

Fase 2:

Titolo: RELAZIONI SUL LAVORO INDIVIDUALE

Tempi - Unità di lavoro: 2

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Storia A), B) Italiano A), C)	1, 2, 3, 4, 5 8, 10	a), b) a)	Imparare ad imparare

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	Altro (specificare)
--	--	---------------------

Strumenti e tecnologie: LIM

Metodologie: Esposizione orale

Descrizione
Gli alunni espongono a turno i risultati delle proprie ricerche individuali. I compagni prendono appunti. Al termine di ogni esposizione l'insegnante invita gli alunni a esprimere la propria opinione riguardo alla qualità dell'intervento, alla sua pertinenza e a valutare l'opportunità o meno di inserirlo nella "Guida".

Ruoli
L'insegnante dà agli studenti eventuali indicazioni su come migliorare la loro ricerca.

Prodotto/Formalizzazione
Gli approfondimenti prodotti dagli alunni vengono archiviati dall'insegnante per le fasi successive.

Strumenti per la valutazione: l'insegnante annota nella griglia di valutazione le voci relative a "Imparare a imparare".

Fase 3:
Titolo: VISITA GUIDATA AUTOGESTITA AI LUOGHI DELL'AUTONOMIA A TRENTO
Tempi - Unità di lavoro: 2

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Storia B) Italiano A)	6 8	b) d)	Comunicazione nella madrelingua Competenze civiche e sociali

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor ✓ (città di Trento)	Altro (specificare)
--	--	---------------------

Strumenti e tecnologie: Appunti

Metodologie: esposizione orale

Descrizione
La classe arriva a Trento con la ferrovia Trento-Malé e segue questo itinerario:
1. Piazza Duomo : Il Principato vescovile di Trento
2. Via Belenzani : Il Comune di Trento e il periodo austriaco
3. Corso 3 Novembre : L'annessione all'Italia
4. Largo Porta Nuova: L'italianizzazione forzata dell'Alto Adige
5. Piazza Venezia - Monumento ad Alcide Degasperi: La questione altoatesina, Alcide Degasperi e l'Accordo Degasperi-Gruber
6. Via Roma – Palazzo Trentini: Il Consiglio della Provincia
7. Piazza Dante – Palazzo della Regione: Ruolo e competenze della Regione
8. Piazza Dante – Palazzo della Provincia: Ruolo e competenze della Provincia
9. Via Romagnosi - Palazzo provinciale: I simboli della Provincia di Trento
Gli alunni a turno fanno da guida al gruppo illustrando i vari luoghi e spiegando i contenuti ad esso collegati.
I compagni ascoltano ed eventualmente rivolgono domande. Al termine l'insegnante integra l'esposizione, se necessario, con alcune informazioni.

Prodotto/Formalizzazione
Questa fase prevede l'assunzione, da parte degli alunni, del ruolo di "guida turistica" e il prodotto è orale. L'esperienza può essere considerata un compito di realtà.

Valutazione:
l'insegnante annota nella griglia di valutazione la voce relativa a "Comunicare nella madrelingua – Efficacia dell'esposizione".

Fase 4
Titolo: CREAZIONE DELL'OPUSCOLO "GUIDA AI LUOGHI DELL'AUTONOMIA A TRENTO"
Tempi - Unità di lavoro: 2

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Italiano A)	10	a)	Comunicazione nella madrelingua

Setting d'aula		
In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	Altro (specificare)

Descrizione

1^ ora

Mentre il gruppo classe è impegnato in altri compiti (studio individuale, compiti scritti...), l'insegnante chiama individualmente gli alunni e vengono esaminati i testi da inserire nella Guida. L'insegnante dà indicazioni precise su come ridurre i contenuti all'essenziale per produrre una Guida agevole. I singoli alunni devono rielaborare i materiali da essi prodotti per adattarli.

2^ ora

Stessa procedura.

Ruoli

L'insegnante ha un ruolo di caporedattore, correttore di bozze, impaginatore ecc. Gli alunni forniscono i testi revisionati secondo i criteri dati dall'insegnante.

Prodotto/Formalizzazione

Al termine di questa quarta fase è stato prodotto in opuscolo dal titolo: "Guida ai luoghi dell'Autonomia a Trento".

Strumenti per la valutazione: l'insegnante annota sulla griglia di valutazione il valore relativo alla voce "Comunicare nella madrelingua - Rielaborazione e sintesi scritta dei testi-fonte".

Fase finale --> VERIFICA SOMMATIVA

La verifica sommativa è la risultante delle valutazioni precedenti secondo la formula: (somma delle valutazioni): 7 x 2. (vedi griglia allegata, pag. 98).

La verifica disciplinare di storia è integrata nell'arco dell'anno nelle verifiche orali (interrogazioni) relative a vari argomenti della programmazione (es. Seconda metà dell'Ottocento – situazione del Trentino; Prima guerra mondiale – situazione del Trentino; Fascismo – situazione dell'Alto Adige; Referendum del 1946 – Costituzione e Statuto speciale)

Indicazioni per la realizzazione

Note

Valutazione dell'unità di lavoro

strumento di riflessione per la ri-progettazione

Indicatore	negativo	parziale	raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità
coerenza tra bisogni ed esiti formativi		X		2, 4 Difficoltà nella rielaborazione e nell'adattamento dei testi fonte
efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti		X		Parte degli alunni ha acquisito solo nozioni vaghe
efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi		X		Gli alunni più deboli non sono stati in grado di portare a termine i compiti assegnati
adeguatezza materiali utilizzati			X	
adeguatezza scelte metodologiche		X		Da rivedere la fase della rielaborazione dei testi fonte, affrontata bene solo dagli alunni più competenti. Sarebbe necessaria la collaborazione dell'insegnante di italiano
gradimento e partecipazione da parte degli allievi			X	

Osservazioni

L'esperienza è stata interessante e coinvolgente, ma per una parte degli alunni era carente l'importante prerequisito importante della capacità di leggere, analizzare e comprendere testi diversi

(competenza di Italiano), nonché la capacità di riassumere e parafrasare.
 Il percorso e il prodotto da realizzare si è dimostrato piuttosto ambizioso rispetto alle capacità degli alunni. La parte positiva è stata lo sviluppo della capacità di lavorare in gruppo e, per buona parte, anche il lavoro individuale è stato soddisfacente, in taluni casi pregevole. Anche la competenza "imparare ad imparare" è stata incrementata.

Allegato: griglia di valutazione

GRIGLIA DI VALUTAZIONE

Valori* (1= nullo; 2= poco; 3= accettabile; 4= adeguato; 5= elevato)

Valutazione globale** (Somma dei valori : 7 x 2)

ALUNNO	ARGOMENTO	CAPACITA' RELAZIONALI (lavoro di gruppo)*			IMPARARE A IMPARARE (lavoro individuale)*		COMUNICARE NELLA MADRELINGUA (produzione scritta e orale)*		VALUTAZIONE GLOBALE**
		Qualità interventi	Rispetto delle regole	Capacità di coordinarsi	Metodo di ricerca storica (ricerca info e rielaborazione)	Conoscenze storiche e di cittadinanza (studio)	Efficacia dell'esposizione orale	Rielaborazione e sintesi scritta dei testi-fonte	

**CITTADINANZA E COSTITUZIONE NELLA SPECIALITÀ TARENTINA.
DALL'EUROPA ALL'AUTONOMIA LOCALE**

PROGETTO *Autonomia e cooperazione nelle province di Trento e Bolzano*. ITET A.C. Pilati, Cles, Anno Scolastico 2018-19

a cura di Cinzia Besseghini

Titolo del progetto o dell'unità di lavoro (UdL) Autonomia e cooperazione nelle province di Trento e Bolzano Prof.ssa Cinzia Besseghini, docente di discipline giuridiche ed economiche	Note per la compilazione										
Discipline coinvolte LEGISLAZIONE TURISTICA	Se la progettazione coinvolge più discipline, in questo spazio sarà sufficiente farne l'elenco.										
Lettura del contesto (classe destinataria - bisogni formativi/educativi) <i>Destinatari:</i> classe III TURISMO, ITET A. C. Pilati, Cles – 14 studenti di cui due ragazzi, estremamente vivaci ed entusiasti quanto a metodologie alternative di insegnamento: in luogo dei libri di testo cartacei vi erano i tablet. Il materiale fornito è stato prodotto dalla docente in classroom ed in Mastercom. <i>Bisogni formativi:</i> consolidare la consapevolezza di autonomia fatta di storia, di rapporti internazionali, diritto ma anche di solidarietà, condivisione, cooperazione, scambio di culture e di relazioni economiche.	In questa sezione è opportuno contestualizzare l'azione in una classe specifica, per far emergere i bisogni formativi (disciplinari) ed educativi (trasversali) cui si intende dare risposta.										
Motivazione formativa della scelta Partendo dall'analisi delle basi storiche e giuridiche dell'autonomia, l'idea di dare consapevolezza delle basi culturali e degli sviluppi economici della stessa viene concretizzata con la scelta, da parte di ogni gruppo, di un settore economico o sociale, da approfondire anche attraverso l'analisi di una realtà cooperativa presente sul territorio. I gruppi hanno scelto la modalità dell'intervista e la produzione di una presentazione in PPT. Si vuole con ciò contribuire allo sviluppo di nuove consapevolezze relative a tratti caratteristici della realtà territoriale in cui gli studenti si trovano a vivere e operare.	In questa sezione è necessario esplicitare il collegamento tra bisogni formativi emersi e scelte didattiche operate evidenziando la coerenza tra gli stessi.										
Durata complessiva: 20 unità di lezione											
Prerequisiti Abilità: Reperire anche in modo autonomo le fonti relative al compito da approfondire. Conoscenze: Basi e lessico giuridico, storico ed economico.	In questa sezione è bene esplicitare le conoscenze e le abilità che si ritengono necessarie per affrontare il percorso formativo proposto.										
Risultati di apprendimento											
Competenze disciplinari											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Competenza</th> <th>Abilità</th> <th>Conoscenze</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cogliere il legame, relativamente al proprio territorio, tra le specificità del sistema socio-economico, le dinamiche di sviluppo, e l'autonomia</td> <td>Rappartarsi con le specificità cooperative del territorio.</td> <td>Autonomia trentina: percorso storico e giuridico (autonomia, cooperazione, territorio)</td> </tr> </tbody> </table>	Competenza	Abilità	Conoscenze	Cogliere il legame, relativamente al proprio territorio, tra le specificità del sistema socio-economico, le dinamiche di sviluppo, e l'autonomia	Rappartarsi con le specificità cooperative del territorio.	Autonomia trentina: percorso storico e giuridico (autonomia, cooperazione, territorio)					
Competenza	Abilità	Conoscenze									
Cogliere il legame, relativamente al proprio territorio, tra le specificità del sistema socio-economico, le dinamiche di sviluppo, e l'autonomia	Rappartarsi con le specificità cooperative del territorio.	Autonomia trentina: percorso storico e giuridico (autonomia, cooperazione, territorio)									
Competenze trasversali: indicare quelle su cui si intende lavorare											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018</th> <th>Fase/i in cui viene esercitata la competenza</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. comunicazione nella madrelingua</td> <td>Fase II - Verifica</td> </tr> <tr> <td>b. comunicazione nelle lingue straniere</td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. competenza digitale</td> <td>Fase II e Verifica</td> </tr> </tbody> </table>	Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018	Fase/i in cui viene esercitata la competenza	a. comunicazione nella madrelingua	Fase II - Verifica	b. comunicazione nelle lingue straniere		c. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia		d. competenza digitale	Fase II e Verifica	Obiettivi educativi
Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018	Fase/i in cui viene esercitata la competenza										
a. comunicazione nella madrelingua	Fase II - Verifica										
b. comunicazione nelle lingue straniere											
c. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia											
d. competenza digitale	Fase II e Verifica										

e. imparare a imparare	Fasi I-II-Verifica
f. competenze sociali e civiche	Fasi I-II-III
g. spirito di iniziativa e imprenditorialità	Fase II
h. consapevolezza ed espressione culturale	Fase II-Verifica

Descrizione delle attività

Fase 1

Titolo: Autonomia e cooperazione: basi progettuali

Tempi - unità di lezione: 3

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Percepire il forte legame tra autonomia e territorio	Collegare, dal punto di vista disciplinare, l'autonomia e la cooperazione	Il percorso dell'autonomia I principi della cooperazione	e - f

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor	Altro (specificare)
--	--	---------------------

Strumenti e tecnologie: LIM

Metodologie: utilizzo del digitale nella didattica

Descrizione e ruoli:

In questa fase sono state fornite dall'insegnante, in modalità frontale e/o dialogata, le basi conoscitive di partenza per il lavoro di approfondimento da effettuarsi (anche) sul territorio, in relazione alla storia dell'autonomia e della cooperazione trentina. Si sono condivise inoltre informazioni riguardo alle modalità e, soprattutto, scopo del progetto (legame autonomia-cooperazione).

Fase 2

Titolo: Autonomia e cooperazione: elaborazione di esperienze sul territorio

Tempi - unità di lezione: 10

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
Approfondire e argomentare il forte legame tra autonomia e territorio	Collegare, anche dal punto di vista operativo, l'autonomia e la cooperazione	Autonomia, cooperazione e territorio	a - d - e - f - g - h

Setting d'aula

In aula <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a isole	Fuori aula <input type="checkbox"/> laboratorio <input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> outdoor ü	Altro (specificare)
--	--	---------------------

Strumenti e tecnologie: Rete, Laptop

Metodologie: team working

Descrizione e ruoli:

I ragazzi (lavorando a piccoli gruppi) hanno scelto una realtà cooperativa sul territorio e hanno predisposto un'intervista al fine di stabilire l'assenza o la presenza della percezione, da parte degli operatori, del forte legame tra autonomia e cooperazione. In questa fase il docente osserva i ragazzi e dà loro dei suggerimenti operativi. I ragazzi, sempre a piccoli, gruppi, effettuano poi l'intervista autonomamente, e mettono a punto un elaborato di presentazione in Power Point (o formato simile) dei risultati ottenuti, da esporre in classe.

Fase finale --> VERIFICA SOMMATIVA,

7 presentazioni dedicate alla condivisione degli elaborati e delle esperienze sul territorio.

Esposizione delle modalità, delle motivazioni delle scelte e dei contenuti degli elaborati.

Nella griglia di valutazione utilizzata, il peso maggiore è stato pensato per il contributo personale inteso anche come autonomia di scelta e di raccolta/elaborazione dati (vedi allegato *griglia di valutazione*, pag. 101). La valutazione è da intendersi per il gruppo nel suo complesso, senza distinzione tra i suoi componenti.

Note

Il setting d'aula è stato necessariamente a file frontali a causa dello spazio ristretto e della difficoltà di visione della LIM da posizioni diverse rispetto alla frontale.

riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

Valutazione dell'unità di lavoro

strumento di riflessione per la ri-progettazione

Indicatore	negativo	parziale	raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità
coerenza tra bisogni ed esiti formativi			X	La prima è stata una fase di condivisione quanto a modalità e, soprattutto, scopo. A fronte di perplessità iniziali, anche operative, i ragazzi hanno risposto con entusiasmo.
efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/ apprendimenti			X	
efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi			X	
adeguatezza materiali utilizzati			X	
adeguatezza scelte metodologiche			X	I ragazzi hanno scelto l'intervista quale modalità di approccio e raccolta dati presso le cooperative: non è stata certo data un'impostazione universitaria ma la volontà di valutare la percezione del forte legame autonomia/cooperazione è innegabile
gradimento e partecipazione da parte degli allievi			X	

Nota: Al di là degli esiti "numerici" in termini di voto, i ragazzi hanno percepito il legame autonomia/cooperazione/territorio quindi l'obiettivo principe è stato raggiunto.

Allegato: griglia di valutazione

ALUNNO	COGNOME	NOME	CLASSE					
	PESO	10	9	8	7	6	5	4
Conoscenze	30%	Conoscenza completa e approfondita.	Conoscenza completa e, a tratti, approfondita.	Buona conoscenza dei percorsi di studio	Conoscenza discreta dei percorsi di studio	Conoscenza delle linee essenziali degli argomenti	Conoscenze frammentarie	Conoscenze frammentarie e superficiali
	punteggio							
Contributo personale e coerenza con le richieste	50%	Osservazioni e collegamenti coerenti e pertinenti. Ottime capacità logiche.	Osservazioni e collegamenti coerenti e pertinenti. Più che buone capacità logiche.	Osservazioni coerenti e collegamenti pertinenti. Buone capacità logiche.	Osservazioni pertinenti.	Osservazioni quasi sempre pertinenti.	Osservazioni non pertinenti.	Osservazioni non pertinenti e non coerenti.
	punteggio							
Competenze applicative, linguistico-espositive specifiche della disciplina	20%	Forma corretta, chiara ed efficacemente argomentata e organizzata.	Forma corretta, chiara argomentata e organizzata	Forma lineare e corretta. Terminologia adeguata.	Forma lineare e sostanzialmente corretta. Terminologia globalmente adeguata.	Forma sostanzialmente corretta. Alcune incertezze che non compromettono la chiarezza del messaggio.	Forma poco lineare.	Forma poco lineare e linguaggio non appropriato.
	punteggio							
	punteggi pesati	0	0	0	0	0	0	0
VOTO		0	somma punteggi					

**CITTADINANZA E COSTITUZIONE NELLA SPECIALITÀ TRENTINA.
DALL'EUROPA ALL'AUTONOMIA LOCALE**
(attività realizzata parzialmente – vedi valutazione finale)

PROGETTO *La gestione collettiva del territorio: aspetti legali, economici, sociali, ieri e oggi*, Istituto di Istruzione Degasperi, Borgo Valsugana, Anno Scolastico 2018-19

a cura di Elisa Dacas

<p>Unità di Lavoro: La gestione collettiva del territorio: aspetti legali, economici, sociali, ieri e oggi, Prof.ssa E. Dacas, docente di ESTIMO</p>	<p>Note per la compilazione</p>
<p>Discipline coinvolte ESTIMO, <i>DISCIPLINE GIURIDICHE E ECONOMICHE</i>, TOPOGRAFIA</p>	<p>Se la progettazione coinvolge più discipline, in questo spazio sarà sufficiente farne l'elenco.</p>
<p>Letture del contesto <i>Classe destinataria:</i> 5° Istituto Tecnico per le Costruzioni, Ambiente e Territorio, <i>Istituto di Istruzione Degasperi - Borgo Valsugana</i> <i>Bisogni formativi:</i> nozioni di gestione del territorio, aspetti giuridici, aspetti connessi al regime tavolare e fiscale/catastale sulle proprietà private, comunali e collettive <i>Bisogni educativi:</i> competenza digitale (<i>utilizzo del G.I.S. e del C.A.D., Programma di Topografia, correzione interattiva su *.pdf</i>), competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia (<i>Calcolo Finanziario del danno economico causato dalla tempesta 'Vaia' su un bosco 'tipo' per ettaro</i>), imparare a imparare (<i>ricerca dati, autovalutazione con Griglie e check-up sistematico</i>), comunicazione nella madrelingua (<i>Relazioni Tecniche</i>), comunicazione nelle lingue straniere (<i>C.L.I.L. su Dissesto IdroGeologico ed Espropri</i>), consapevolezza ed espressione culturale (<i>Domini Collettivi sul proprio Territorio</i>), spirito di iniziativa e imprenditorialità (<i>Analisi comparata del 'Maso Chiuso' rispetto all'Azienda Agricola in occasione di una Successione</i>)</p>	<p>In questa sezione è opportuno contestualizzare l'azione in una classe specifica, per far emergere i bisogni formativi (disciplinari) ed educativi (trasversali) cui si intende dare risposta.</p>
<p>Motivazione formativa della scelta</p> <p>Il territorio trentino (ed anche del vicino Alto-Adige, del Veneto e del Friuli-Venezia Giulia) si trova in posizione confinante con Regioni/Province sia a statuto speciale, sia ordinario, sia con Stati diversi (Austria, Slovenia, Svizzera).</p> <p>In un contesto professionale sempre più internazionalizzato, è importante riuscire a trasmettere agli studenti almeno le basi per sapersi muovere all'interno dell'economia del territorio, riconoscendo le conseguenze che un modello amministrativo e fiscale comportano, sulla <i>gestione concreta delle risorse e sull'uso del suolo</i>.</p> <p>Il territorio trentino è stato gestito per 800 anni prevalentemente secondo forme di governo che privilegiavano l'interesse della comunità locale, diversamente da altre aree italiane, sulle quali prevaleva il diritto della proprietà nobiliare (latifondismo, servi della gleba, mezzadria, enfiteusi, colonia parziaria...).</p> <p>Ancora oggi una grande parte del Territorio trentino è contraddistinta da forme di gestione che derivano dalle antiche Charte della Regola (Magnifica Comunità di Fiemme, Regole di Spinale e Manez, Regole di Fondo e Malosco, Magnifica Comunità di Folgaria, Regola feudale di Predazzo...), coinvolgendo anche interi distretti economici in una gestione del territorio che rappresenta un'eredità antica, molto efficiente per la salvaguardia, l'economia e la fruizione del territorio a favore di tutti i suoi abitanti.</p> <p>La Legge 20 novembre 2017, n. 168 Norme in materia di Domini Collettivi (<i>Magnifiche Comunità, Regola feudale, Regole, Vicinie, Vicariati - ma anche A.S.U.C. - Amministrazione Separata beni frazionali di Uso Civico</i>), dà finalmente un ampio riscontro agli articoli della Costituzione che riguardano questi aspetti, riordinando e valorizzando la normativa consuetudinaria locale, laddove la Legge del Riordino 3 ottobre 1927, n. 1766 aveva tentato di cancellare i domini collettivi che storicamente avevano caratterizzato le società in tutto l'arco alpino, dal Medioevo fino al primo 1900.</p> <p>Questi argomenti sono di grande attualità, stante anche il fatto che le problematiche in gioco sono complesse. Tali domini collettivi sono stati oggetto di forte interesse economico a scopo ora minerario/estrattivo, ora turistico/ricreativo, ora per la creazione di aree a forte interesse naturalistico. Pertanto sono molteplici e spesso antitetici gli interessi oggi in gioco.</p> <p>Si vuole altresì far riflettere gli studenti sugli aspetti legali che si ripercuotono proprio su un particolare assetto della società trentina, in relazione a tratti e attività peculiari delle comunità locali, quali la presenza e l'attività dei Corpi dei Vigili del Fuoco Volontari, delle A.S.U.C., ma anche delle</p>	<p>In questa sezione è necessario esplicitare il collegamento tra bisogni formativi emersi e scelte didattiche operate evidenziando la coerenza tra gli stessi.</p>

bande di paese, gruppi che svolgono funzioni di forte aggregazione sociale come lo erano un tempo la pratica dell'affido della malga comunale e dei pascoli allo scopo di favorire la gestione collettiva del bestiame, o, anche, l'acquisto dei capi di bestiame deceduti da parte di ognuno dei *regolani*, per permettere alla famiglia toccata dalla disgrazia l'acquisto di un nuovo capo, ovvero l'assegnazione dei lotti di legname mediante sorteggio annuale, ed altre consuetudini ancora che hanno un'origine antica.

E' pertanto auspicabile una **consapevolezza dei giovani cittadini**, sugli aspetti **sociali, legali, economici** che attraverso queste forme di governo permettono una gestione molto efficiente del territorio trentino

L'idea più stravagante che possa nascere nella testa di un uomo politico è quella di credere che sia sufficiente per un popolo entrare a mano armata nel territorio di un popolo straniero per fargli adottare le sue leggi e la sua Costituzione.

MAXIMILIEN DE ROBESPIERRE

Durata complessiva: 20 ore

(utilizzabili in applicazione del Programma secondo le Linee Guida Nazionali e Provinciali attuali, declinandone i Contenuti senza stravolgimenti dei Programmi)

Prerequisiti

- Conoscenze di base sul **Sistema CATASTO-TAVOLARE** (ex Austro-Ungarico: *Catasto Tere-siano*)
- Conoscenze di base sul **Sistema Catasto-Conservatoria-Ufficio del Registro** (*Catasto ITA-LIANO*)
- Impostazione ed **Utilizzo Banche Dati G.I.S.** (*competenza acquisita al 3^o anno di Corso*)

In questa sezione è bene esplicitare le conoscenze e le abilità che si ritengono necessarie per affrontare il percorso formativo proposto.

Risultati di apprendimento

Competenze DISCIPLINARI

Competenza	Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> • tutelare, salvaguardare e valorizzare le risorse del territorio e dell'ambiente. • compiere operazioni di estimo in ambito privato e pubblico, limitatamente all'edilizia e al territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare le norme giuridiche in materia di diritti reali e valutare il contenuto economico e quello dei beni che ne sono gravati. • Applicare strumenti e metodi di valutazione a beni e diritti individuali e a beni di interesse collettivo. • Compiere le operazioni di conservazione del Catasto dei terreni e del Catasto dei fabbricati 	<ul style="list-style-type: none"> • Strumenti e metodi di valutazione di beni e servizi: Estimo rurale • Metodi di ricerca del valore di un bene e stime patrimoniali: Analisi Costi-Benefici • Catasto dei terreni e Catasto dei fabbricati e Libro Fondiario • Successioni

Competenze TRASVERSALI 'Competenze CHIAVE' per l'Apprendimento permanente

Competenze declinate secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo 22.05.2018	Fasi in cui viene esercitata la competenza
a) Competenza alfabetica funzionale (<i>nella madrelingua</i>)	Fase 1 e Fase 2: Gestione del Territorio: Sistema Catasto/Tavolare e Sistema Catasto/Conservatoria / Ufficio del Registro a confronto
b) Competenza multilinguistica (<i>nelle lingue straniere</i>) -	Fase 2 e Fase 3: Successioni Transfrontaliere (in C.L.I.L.)
c) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	Fase 1: Cartografia Digitale
d) competenza digitale	Fase 1, Fase 2 e Fase 3: Sistemi Informativi Geografici (G.I.S.), utilizzo di Banche Dati (3 ^o anno)
e) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Fase 1: Ricerca mirata di dati territoriali e proposta di Indici Territoriali (3 ^o anno)
f) competenza in materia di cittadinanza	Fase 3: Proposta di un riordino fondiario che tenga conto delle specificità del territorio (5 ^o ANNO)
g) competenza imprenditoriale	Fase 3: La <i>Banca della Terra</i> - http://www.trentinoagricoltura.it/Trentino-Agricoltura/Banca-della-Terra/Quali-terreni-possono-essere-inseriti
h) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Fase 2: Ricerca storica: La <i>Gestione Collettiva del Territorio</i> . http://hl.museostorico.it/videondemand/2019/02/25/pt14-carta-di-regola-abc-storia

Obiettivi educativi

Descrizione delle attività

Fase 1

Titolo: "È il montanaro che presidia la Montagna!": conseguenze dell'abbandono del territorio in condizioni di emergenza (TEMPESTA "VAIA")

Tempi - unità di lezione: 6

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • compiere operazioni di estimo in ambito privato e pubblico, limitatamente all'edilizia e al territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Applicare strumenti e metodi di valutazione a beni e diritti individuali e a beni di interesse collettivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimo rurale • Cartografia Digitale • Sistemi Informativi Geografici (G.I.S.) / utilizzo di Banche Dati • Ricerca mirata di Dati territoriali e proposta di Indici Territoriali 	<ul style="list-style-type: none"> • competenza digitale • competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • imparare a imparare

Setting d'aula

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> a file frontali <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input checked="" type="checkbox"/> a isole ✓	<input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input checked="" type="checkbox"/> laboratorio ✓ <input type="checkbox"/> outdoor	

Strumenti e tecnologie: Aula 2.0. e laboratorio di Informatica, cartografia G.I.S. (Q-Gis)

Link utilizzati:

http://www.urbanistica.provincia.tn.it/pianificazione/piano_urbanistico_provinciale/cartografia

http://www.territorio.provincia.tn.it/portal/server.pt/community/s_i_a_t/255/s_i_a_t/18995

<https://www.qgis.org/it/docs/index.html>

Metodologie: Task-Based Learning, Peer-to-Peer Learning

Descrizione: gli studenti lavorano in laboratorio a gruppi per la realizzazione del prodotto

Ruolo Insegnante: tutor

Prodotto/Formalizzazione (con rilancio alla fase successiva): Produzione CARTOGRAFIA G.I.S. per la Valutazione del DANNO ECONOMICO causato per ettaro dalla Tempesta "Vaia" e del rischio IdroGeologico

Strumenti per la Valutazione: condivisione con gli Studenti delle Griglie di Valutazione "05-Matematica Finanziaria", "07-Relazioni Tecniche" "08-Cartografia tematica" e loro utilizzo per rendere trasparente la valutazione anche individualmente

Fase 2:

Titolo: La gestione del territorio: aspetti giuridici a confronto

Tempi - unità di lezione: 10

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • compiere operazioni di estimo in ambito privato e pubblico, limitatamente all'edilizia e al territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare le norme giuridiche in materia di diritti reali e valutare il contenuto economico e quello dei beni che ne sono gravati • Compiere le operazioni di conservazione del Catasto dei terreni e del Catasto dei fabbricati 	<ul style="list-style-type: none"> • Catasto dei terreni e Catasto dei fabbricati e Libro Fondiario • Successioni • Successioni Transfrontaliere (C.L.I.L.) • Ricerca storica: La Gestione Collettiva del Territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicazione nella madrelingua • comunicazione nelle lingue straniere • consapevolezza ed espressione culturale

Setting d'aula

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)
<ul style="list-style-type: none"> • a file frontali • a ferro di cavallo • a isole ✓ 	<ul style="list-style-type: none"> • palestra/auditorium • laboratorio ✓ • outdoor 	

Strumenti e tecnologie:

Aula 2.0 e Laboratorio di Informatica, cartografia G.I.S. (Q-Gis)

Link utilizzati:

<https://geoportale.regione.emilia-romagna.it/ft> -----> https://servizimoka.regione.emilia-romagna.it/mokaApp/apps/MDCDS_H5/index.html

riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

http://geocatalogo.retecivica.bz.it/geokatalog/#!home&layer=p_bz%3Ac3ecf02-30f7-4f7e-bdfa-6a3a80eb6f67

<http://hl.museostorico.it/videondemand/2019/02/25/pt14-carta-di-regola-abc-storia>
<http://www.giornale.trentino.it/cronaca/trento/terre-coltivate-visita-guidata-alle-gallerie-1.1008215>
 Catalogo della Mostra del 2013, *Terre coltivate. Storia dei paesaggi agrari del Trentino* (a cura di A. De Bertolini), Fondazione Museo Storico del Trentino, Trento 2014.

Metodologie: Task-Based Learning, Peer-to-Peer Learning, C.L.I.L.: gruppo e-Twinning con una Scuola Forestale in Austria (in lingua *inglese*, la lingua *tedesca* verrà usata occasionalmente per rapportarsi con la scuola austriaca).

Descrizione: gli studenti lavorano in laboratorio a gruppi per la realizzazione del prodotto, e integrano il lavoro con osservazioni sul territorio.

Ruoli: gli studenti sono ricercatori e osservatori in prima persona del territorio, e completano la formazione scolastica con le proprie osservazioni locali. Il docente è invece un consulente, avendo provveduto in precedenza a preparare materiale adeguatamente pensato per orientare gli studenti in modo autonomo ed avvicinarsi al target voluto.

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva:

PadLet con lo Schema delle relazioni *legali* tra i vari argomenti dell'Estimo, che rimanda alle ipotesi esemplificative di successione nei due casi *Privato* e *Dominio Collettivo*, stante il fatto che alcuni proprietari risultano emigrati all'estero ed iscritti all'Anagrafe Italiani Residenti all'Estero (A.I.R.E. – dati forniti dalla docente).

Strumenti per la Valutazione: condivisione con gli Studenti delle Griglie di Valutazione "06-Presentazioni-PowerPoint", "07-Relazioni Tecniche" "08-Cartografia tematica" e loro utilizzo per rendere trasparente la valutazione anche individualmente.

Fase 3

Titolo: L'istituto del *Maso Chiuso* contrapposto ai domini collettivi in Austria e Sudtirolo - proposte di intervento per la salvaguardia del territorio

Tempi - Unità di lavoro: 4

Competenze disciplinari	Abilità	Conoscenze	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> • compiere operazioni di estimo in ambito privato e pubblico, limitatamente all'edilizia e al territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • compiere le operazioni di conservazione del Catasto dei terreni e del Catasto dei fabbricati 	<ul style="list-style-type: none"> • Catasto dei terreni e Catasto dei fabbricati e Libro Fondiario • Strumenti e metodi di valutazione di beni e servizi: Estimo rurale • Metodi di ricerca del valore di un bene e stime patrimoniali: Analisi Costi-Benefici 	<ul style="list-style-type: none"> • spirito di iniziativa e imprenditorialità • competenze sociali e civiche

Setting d'aula

In aula	Fuori aula	Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> a file frontali ✓ <input type="checkbox"/> a isole ✓	<input type="checkbox"/> palestra/auditorium <input type="checkbox"/> laboratorio ✓ <input type="checkbox"/> outdoor ✓	

Strumenti e tecnologie: Aula 2.0 e Laboratorio di Informatica: Tablet, NoteBook, L.I.M., BYOD (bring your own device), cartografia G.I.S. (Q-Gis).

Metodologie: Task-Based Learning, Peer-to-Peer Learning, BYOD e Flipped Classroom.

Descrizione: gli studenti lavorano in laboratorio in gruppi e, autonomamente o in gruppo, all'esterno della scuola, documentandosi e compiendo interviste, in vista dell'elaborazione del prodotto finale.

Ruoli: vedi fase 2

Prodotto/Formalizzazione con rilancio alla fase successiva:

Mostra con Pannelli, per condividere le considerazioni ed analisi svolte con la popolazione locale

Strumenti per la valutazione: condivisione con gli Studenti delle Griglie di Valutazione "06-Presentazioni-PowerPoint", "08-Cartografia tematica", "09-Intervista sul Campo", "12-Video+Documentari", "11-PannelliMOSTRA", e loro utilizzo per rendere trasparente la valutazione anche individualmente

riportare in sigla facendo riferimento agli obiettivi di competenza e alle competenze trasversali

Fase finale --> VERIFICA SOMMATIVA

La verifica sommativa si attua valutando, fase per fase, i lavori dei ragazzi (vedi sopra), che vengono anche chiamati a presentare il proprio lavoro davanti alla classe e possono valutarsi reciprocamente (valutazione formativa volta soltanto ad affinare la propria capacità di interazione *Peer-to-Peer* anche in modo incrociato, grazie all'utilizzo di moduli Google da compilare a cura dei compagni che fungono da osservatori dei compagni che espongono).

Per gli **argomenti teorici** sono previste invece le classiche prove scritte con voto (Rubrica valutativa apposita).

Indicazioni per la realizzazione

è indispensabile che i docenti siano adeguatamente formati per la didattica multimediale, avendo già predisposto in precedenza strumenti interattivi (griglie e questionari di autovalutazione, schede di aiuto – qui allegati), per rendere gli studenti sufficientemente autonomi durante lo svolgimento delle varie fasi. L'obiettivo primario è sviluppare AUTONOMIA e SENSO CRITICO negli studenti.

Si è utilizzato il *Bilancio delle Competenze 2018 – INDIRE* per definire un progetto di crescita professionale della docente, richiesto per la riuscita del progetto, combinato con l'individuazione di alcuni obiettivi di miglioramento all'interno del Quadro Europeo delle Competenze Digitali, *'DigComp2.1'*, a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale.

Valutazione dell'unità di lavoro

strumento di riflessione per la ri-progettazione

Indicatore	negativo	Parziale	Raggiunto	Indicazione delle fasi in cui sono emerse criticità
coerenza tra bisogni ed esiti formativi		X		Riforma Esame di Stato (Priorita)
efficacia - esiti delle verifiche disciplinari/apprendimenti			X	
efficacia - esiti delle osservazioni / raggiungimento obiettivi educativi		X		
adeguatezza materiali utilizzati		X		
adeguatezza scelte metodologiche			X	
gradimento e partecipazione da parte degli allievi		X		Riforma Esame di Stato (Priorita)

Note conclusive:

Come illustrato, il progetto ha potuto essere realizzato solo parzialmente, venendo interrotto alla Fase 2, con la produzione del *PadLet* descritto, peraltro in forma ridimensionata rispetto a quanto progettato (ci si è limitati ad illustrare le relazioni *legali* tra i vari argomenti dell'Estimo). Anche la parte in C.L.I.L. prevista per la Fase 2 non ha potuto essere realizzata, causa la decisione di interrompere i lavori in vista della preparazione all'esame di stato, sentita come particolarmente urgente e necessaria dalla classe destinataria del progetto.

Allegati: griglie di valutazione

05. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE PER PROBLEMI DI MATEMATICA FINANZIARIA

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. ERRORI MATEMATICI	PIU' DEL 75% DEI PASSAGGI E SOLUZIONI PRESENTA ERRORI MATEMATICI	BUONA PARTE (75%-84%) DEI PASSAGGI E SOLUZIONI NON PRESENTA ERRORI MATEMATICI	QUASI TUTTI (85%-89%) I PASSAGGI E LE SOLUZIONI NON PRESENTANO ERRORI MATEMATICI	90%-100% DEI PASSAGGI E DELLE SOLUZIONI NON PRESENTA ERRORI MATEMATICI	

2. SPIEGAZIONE DEI PASSAGGI - DIDASCALIE	LA SPIEGAZIONE È DIFFICOLTOSA DA CAPIRE E MANCANO NUMEROSE COMPONENTI, OPPURE NON È STATA NEMMENO INSE- RITA	LA SPIEGAZIONE È UN PO' DIFFICOLTO- SA DA CAPIRE, MA COMPRENDE COM- PONENTI SIGNIFI- CATIVI	LA SPIEGAZIONE È CHIARA	LA SPIEGAZIONE È DETTAGLIATA E CHIARA	
3. RAGIONAMENTO MATEMATICO	SCARSE TRACCE DI RAGIONAMENTO MATEMATICO	QUALCHE TRACCIA DI RAGIONAMENTO MATEMATICO	UTILIZZA IL RAGIO- NAMENTO MATE- Matico IN MODO EFFICACE	UTILIZZA IL RAGIO- NAMENTO MATE- Matico IN MANIE- RA COMPLESSA E RAFFINATA	
4. CHIAREZZA ED OR- GANIZZAZIONE	IL LAVORO APPA- RE SUPERFICIALE E DISORDINATO. È DIFFICILE CAPIRE QUALI INFORMAZIONI SIANO COERENTI TRA LORO	IL LAVORO È PRE- SENTATO IN MODO ORDINATO, MA PUÒ ESSERE DIFFICILE DA SEGUIRE IN AL- CUNI PUNTI	IL LAVORO È PRE- SENTATO IN UN MODO CHIARO ED ORGANIZZATO, CHE È NORMAL- MENTE FACILE DA SEGUIRE	IL LAVORO È PRE- SENTATO IN UN MODO CHIARO, SEMPLICE ED OR- GANIZZATO, CHE È ESTREMAMENTE FACILE DA SEGUI- RE	
5. DIAGRAMMI E SCHIZZI	I DIAGRAMMI E/O GLI SCHIZZI VENGONO POCO O NULLA VENGONO UTILIZ- ZATI	I DIAGRAMMI E/O GLI SCHIZZI SONO DIFFICILI DA CAPIRE O MANCANO DI DATI ESSENZIALI	I DIAGRAMMI E/O GLI SCHIZZI SONO CHIARI E CONTRI- BUISCONO ALLA COMPRESIONE DEI PROCEDIMEN- TI	I DIAGRAMMI E/O GLI SCHIZZI SONO CHIARI E CONTRI- BUISCONO IN MANIERA DETER- MINANTE ALLA COMPRESIONE DEI PROCEDIMEN- TI	
6. TERMINOLOGIA E NOTAZIONE MATEMA- TICA	LA TERMINOLOGIA E NOTAZIONE MATE- Matica È UTILIZ- ZATA POCO, O PER NULLA.	LA TERMINOLOGIA E NOTAZIONE MATE- Matica SONO UTILIZZATE, MA A VOLTE NON È FACI- LE CAPIRE COSA È STATO FATTO	LA TERMINOLO- GIA E NOTAZIO- NE MATEMATICA SONO UTILIZZATE CORRETTAMENTE, RENDENDO ABBA- STANZA FACILE LA COMPRESIONE DI CIÒ CHE È STA- TO SVOLTO	LA TERMINOLOGIA E NOTAZIONE MATE- Matica SONO SEMPRE UTILIZ- ZATE CORRET- TAMENTE, REN- DENDO FACILE LA COMPRESIONE DI CIÒ CHE È STA- TO SVOLTO	
7. PROCEDURA E STRATEGIE	RARAMENTE UTI- LIZZA UNA STRATE- GIA EFFICACE PER RISOLVERE I PRO- BLEMI	A VOLTE UTILIZZA UNA STRATEGIA EF- FICACE PER RISOL- VERE I PROBLEMI	NORMALMENTE, VIENE UTILIZZATA UNA STRATEGIA EFFICACE PER RISOLVERE I PRO- BLEMI, MA NON LO FA IN MODO SIGNIFICATIVO	NORMALMENTE, VIENE UTILIZZATA UNA STRATEGIA EFFICACE PER RISOLVERE I PRO- BLEMI	
8. COMPLETEZZA	MOLTI DEI PASSAG- GI NON SONO STATI COMPLETATI	QUASI TUTTI I PAS- SAGGI SONO STATI COMPLETATI, MA ALMENO DUE, NO	UNO DEI PASSAG- GI NON È STATO COMPLETATO	TUTTI I PROBLEMI SONO STATI COM- PLETATI	
PUNTEGGIO ASSE- GNABILE	1	2	3	4	
PUNTEGGIO TOTALE e VOTO ATTRIBUITO (punteggio /3,2):					

06. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE PER PRESENTAZIONE PP

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. SFONDO	LO SFONDO RENDE DIFFICOLTOSO DE- CIFRARE IL TESTO, O È IN COMPETIZIO- NE CON IL RESTO DEGLI OGGETTI GRAFICI	LO SFONDO NON DISTRAE DAL TE- STO E DAGLI ALTRI OGGETTI GRAFICI	LO SFONDO NON DISTRAE DAL TE- STO E DAGLI ALTRI OGGETTI GRAFICI; LA SCELTA DELLO SFONDO È VARIA DA UNA SLIDE AL-	LO SFONDO NON DISTRAE DAL TE- STO E DAGLI ALTRI OGGETTI GRAFICI; LA SCELTA DELLO SFONDO È VARIA DA UNA SLIDE AL-	

			L'ALTRA	L'ALTRA, ED APPROPRIATA PER L'ARGOMENTO TRATTATO	
2. RISORSE GRAFICHE	DERMINATI OGGETTI GRAFICI SONO 'PRESI A PRESTITO' DA SITI CHE NON DANNO L'ASSENSO PER IL COPYRIGHT O NON DICONO SE È AMMESSO L'UTILIZZO NON COMMERCIALE, OPPURE LE RISORSE NON SONO DOCUMENTATE	DERMINATI OGGETTI GRAFICI SONO 'PRESI A PRESTITO' DA SITI CHE NON DANNO L'ASSENSO PER IL COPYRIGHT; LE FONTI VENGONO CITATE NELLA PRESENTAZIONE PER OGNUMA DELLE IMMAGINI	LA GRAFICA È UNA COMBINAZIONE DI PRODUZIONE ARTIGIANALE, ED IMMAGINI DI REPERTORIO; LE FONTI VENGONO CITATE NELLA PRESENTAZIONE PER OGNUMA DELLE IMMAGINI	LA GRAFICA È DISEGNATA ARTIGIANALMENTE, PERTANTO GLI 'ILLUSTRATORI' VENGONO VALORIZZATI NELLA VALUTAZIONE	
3. TESTO: SCELTA DEL FONT E FORMATTAZIONE	LA FORMATTAZIONE DEL TESTO RENDE MOLTO FATIGOSA LA LETTURA DEL MATERIALE	LA FORMATTAZIONE DEI FONTS È STATA SCELTA ADEGUATAMENTE PER ESSERE IN LINEA CON I CONTENUTI. PUÒ ESSERE PRESENTE QUALCHE DIFFICOLTÀ DI LETTURA	I FONTS SONO STATI PIANIFICATI ADEGUATAMENTE PER PERMETTERE LA LEGGIBILITÀ	IL FORMATO DEI FONTS (COLORE, GRASSETTO, CORSIVO, SOTTOLINEATO...) È STATO ADEGUATAMENTE PIANIFICATO PER AUMENTARE LA LEGGIBILITÀ E L'EFFICACIA DEI CONTENUTI	
4. ORTOGRAFIA E GRAMMATICA	LA PRESENTAZIONE EVIDENZIA PIÙ DI DUE ERRORI GRAMMATICALI E DUE ERRORI ORTOGRAFICI	LA PRESENTAZIONE EVIDENZIA 1 O 2 ERRORI GRAMMATICALI, MA NESSUN ERRORE ORTOGRAFICO	LA PRESENTAZIONE EVIDENZIA 1 O 2 ERRORI ORTOGRAFICI, MA NESSUN ERRORE GRAMMATICALE	LA PRESENTAZIONE NON EVIDENZIA ERRORI ORTOGRAFICI, NÉ GRAMMATICALI	
5. SEQUENZA DELLE INFORMAZIONI	NON È RICONOSCIBILE ALCUNA PIANIFICAZIONE PRECISA PER L'ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI	ALCUNE INFORMAZIONI SI TROVANO IN SEQUENZA LOGICA; QUALCHE SLIDE OCCASIONALMENTE APPARE COME SE SI TROVASSE FUORI POSTO NELLA SEQUENZA	ALCUNE INFORMAZIONI SONO SEQUENZIALI E LOGICAMENTE; SOLO UNA SLIDE SI TROVA FUORI POSTO NELLA SEQUENZA E ANDREBBE RIPOSIZIONATA	L'INFORMAZIONE È ORGANIZZATA IN MODO CHIARO E LOGICO; È AGEVOLE ANTICIPARE IL TIPO DI MATERIALE CHE POTREBBE TROVARSI SULLA SLIDE SUCCESSIVA.	
6. ACCURATEZZA DEI CONTENUTI	IL CONTENUTO È PIUTTOSTO CONFUSO, E CONTIENE PIÙ DI UN ERRORE CONCETTUALE GRAVE	IL CONTENUTO È GENERALMENTE ACCURATO, MA UNA PARTE DELL'INFORMAZIONE È CHIARAMENTE IN DIFETTO O INACCURATA	LA MAGGIOR PARTE DEL CONTENUTO È ACCURATA, MA C'È UNA PARTE DI INFORMAZIONE CHE APPARE PIÙ INATTENDIBILE	TUTTO IL CONTENUTO, NEL CORSO DELL'INTERA PRESENTAZIONE, È ACCURATO; NON SI VERIFICANO ERRORI CONCETTUALI	
7. PIANIFICAZIONE DEGLI (EVENTUALI) SUONI ASSOCIATI	I SUONI NON SONO APPROPRIATI PER QUESTO TIPO DI PRESENTAZIONE	L SUONI CHE SONO STATI SCELTI SONO APPROPRIATI PER L'ARGOMENTO, MA ALCUNI SONO FUORI TEMA CON IL RESTO DELLA PRESENTAZIONE	SI PUÒ RICONOSCERE UNA CERTA PIANIFICAZIONE DEI SUONI, DEI QUALI, LA MAGGIOR PARTE CONTRIBUISCE A COINVOLGERE GLI SPETTATORI, MA 1 - 2 SEMBRANO NON AVERE SENSO COME GLI ALTRI	I SUONI SONO STATI PIANIFICATI ANCH'ESSI CON ACCURATEZZA E CONTRIBUISCONO A COINVOLGERE GLI SPETTATORI, ANCHE EMOTIVAMENTE	
8. FUNZIONAMENTO CORRETTO DEI BOTTONI DI LINK E CONCATENAMENTI	MENO DEL 75% DEI BOTTONI, LINK E CONCATENAMENTI FUNZIONA CORRETTAMENTE	75% ÷ 89% DEI BOTTONI, LINK E CONCATENAMENTI FUNZIONA CORRETTAMENTE	90% ÷ 99% DEI BOTTONI, LINK E CONCATENAMENTI FUNZIONA CORRETTAMENTE	TUTTI I BOTTONI, LINK E CONCATENAMENTI FUNZIONANO CORRETTAMENTE	

9. BOTTONI – NAVIGAZIONE	I BOTTONI NON SONO EVIDENZIATI ADEGUATAMENTE; LA LORO POSIZIONE APPARE CASUALE DA UNA SLIDE ALL'ALTRA	I BOTTONI SONO EVIDENZIATI ADEGUATAMENTE. LA LORO POSIZIONE PERÒ APPARE CASUALE DA UNA SLIDE ALL'ALTRA	I BOTTONI SONO EVIDENZIATI ADEGUATAMENTE E LA MAGGIOR PARTE DI QUELLI SIMILI (BACK, HOME, NEXT...) APPARE NELLA STESSA POSIZIONE PER OGNI SLIDE	I BOTTONI SONO EVIDENZIATI ADEGUATAMENTE E TUTTI QUELLI SIMILI (BACK, HOME, NEXT...) APPAIONO NELLA STESSA POSIZIONE PER TUTTE LE SLIDES	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /4)					

07. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE DI RELAZIONI TECNICHE

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. ORGANIZZAZIONE	LA RELAZIONE APPARE DISORGANIZZATA	L'INFORMAZIONE È ORGANIZZATA, MA I PARAGRAFI NON SONO BEN COSTRUITI	L'INFORMAZIONE È ORGANIZZATA, CON PARAGRAFI BEN COSTRUITI	LA RELAZIONE È BEN ORGANIZZATA, CON PARAGRAFI BEN STRUTTURATI E SOTTOTITOLI	
2. QUANTITÀ DI INFORMAZIONI	UNO O DUE ARGOMENTI NON SONO STATI TRATTATI	TUTTI GLI ARGOMENTI SONO STATI TRATTATI, E QUASI TUTTE LE DOMANDE CON ALMENO UNA FRASE PER CIASCUNA	TUTTI GLI ARGOMENTI SONO STATI TRATTATI, E QUASI TUTTE LE DOMANDE CON ALMENO DUE FRASI PER CIASCUNA	TUTTI GLI ARGOMENTI SONO TRATTATI, E TUTTE LE DOMANDE SONO STATE RISPOSTE, CON ALMENO DUE PARAGRAFI PER OGNIUNA	
3. QUALITÀ DELL'INFORMAZIONE	L'INFORMAZIONE HA POCO O NULLA A CHE VEDERE CON L'ARGOMENTO PRINCIPALE	L'INFORMAZIONE SI RIFERISCE CHIARAMENTE ALL'ARGOMENTO PRINCIPALE, NON SONO PRESENTI NÉ DETTAGLI NÉ ESEMPI DI RILIEVO	L'INFORMAZIONE È CHIARAMENTE RIFERITA ALL'ARGOMENTO PRINCIPALE, E FORNISCE 1-2- DETTAGLI O ESEMPI	L'INFORMAZIONE È CHIARAMENTE RIFERITA ALL'ARGOMENTO PRINCIPALE, ED INCLUDE DIVERSI DETTAGLI DI SUPPORTO ED ESEMPI	
4. DIAGRAMMI ED ILLUSTRAZIONI	I DIAGRAMMI E LE ILLUSTRAZIONI NON SONO ACCURATI, OPPURE NON AUMENTANO LA COMPrensIONE DEL LETTORE	I DIAGRAMMI E LE ILLUSTRAZIONI SONO CHIARI E QUALCHE VOLTA AUMENTANO LA COMPrensIONE DEL LETTORE	I DIAGRAMMI E LE ILLUSTRAZIONI SONO ACCURATI ED AUMENTANO LA COMPrensIONE DEL LETTORE	I DIAGRAMMI E LE ILLUSTRAZIONI SONO CHIARI, ACCURATI ED AUMENTANO LA COMPrensIONE DEL LETTORE	
5. ORGANIZZATORI GRAFICI	NON SI È CERCATO DI UTILIZZARE ALCUN ORGANIZZATORE GRAFICO	L'ORGANIZZATORE GRAFICO O I RIQUADRI SONO STATI IMPOSTATI ED INCLUDONO ALCUNI ARGOMENTI E SOTTOARGOMENTI	L'ORGANIZZATORE GRAFICO O I RIQUADRI SONO STATI COMPLETATI E DIMOSTRANO UNA CORRELAZIONE CHIARA E LOGICA TRA LA MAGGIOR PARTE DEGLI ARGOMENTI E SOTTOARGOMENTI	L'ORGANIZZATORE GRAFICO O I RIQUADRI SONO STATI COMPLETATI E DIMOSTRANO UNA CORRELAZIONE CHIARA E LOGICA TRA TUTTI GLI ARGOMENTI E SOTTOARGOMENTI	
6. NOTE	LE NOTE SONO NUMERATE SOLTANTO CON L'ASSISTENZA DEL DOCENTE E RICORDANDOLO RIPETUTAMENTE	LE NOTE SONO NUMERATE	LE NOTE VENGO NO NUMERATE IN MODO LEGGIBILE E IN QUALCHE MODO SONO STATE ORGANIZZATE	LE NOTE SONO NUMERATE E REGISTRATE IN UN MODO ESTREMA MENTE CHIARO E PULITO	

7. FONTI	SOLTANTO ALCUNE FONTI (GRAFICA E INFORMAZIONI) SONO STATE DOCUMENTATE	TUTTE LE FONTI (GRAFICA E INFORMAZIONI) SONO STATE ACCURATAMENTE DOCUMENTATE, MA MOLTE NON SONO NEL FORMATO DESIDERATO	TUTTE LE FONTI (GRAFICA E INFORMAZIONI) SONO STATE ACCURATAMENTE DOCUMENTATE, MA ALCUNE NON SONO NEL FORMATO DESIDERATO	TUTTE LE FONTI (GRAFICA E INFORMAZIONI) SONO STATE ACCURATAMENTE DOCUMENTATE NEL FORMATO DESIDERATO	
8. NOTE	LE NOTE SONO NUMERATE SOLTANTO CON L'ASSISTENZA DEL DOCENTE E RICORDANDOLO RIPETUTAMENTE	LE NOTE SONO NUMERATE	LE NOTE VENGO NO NUMERATE IN MODO LEGGIBILE E IN QUALCHE MODO SONO STATE ORGANIZZATE	LE NOTE SONO NUMERATE E REGISTRATE IN UN MODO ESTREMAMENTE CHIARO E PULITO	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /2,8)					

08. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE PER LA CARTOGRAFIA TEMATICA+WEBG.I.S. 1.

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. TITOLO	LO SCOPO ED IL CONTENUTO DELLA RAPPRESENTAZIONE TEMATICA, NON SONO DESUMIBILI CON CHIAREZZA DAL TITOLO	IL TITOLO INDICA CON CHIAREZZA LO SCOPO ED IL CONTENUTO DELLA RAPPRESENTAZIONE TEMATICA, MA NON È COLLOCATO SCRITTO IN CIMA ALLA MAPPA	IL TITOLO INDICA CON CHIAREZZA LO SCOPO ED IL CONTENUTO DELLA RAPPRESENTAZIONE TEMATICA ED È COLLOCATO IN CIMA ALLA MAPPA	IL TITOLO INDICA CON CHIAREZZA LO SCOPO ED IL CONTENUTO DELLA RAPPRESENTAZIONE TEMATICA ED È CHIARAMENTE DISTINGUIBILE COME 'TITOLO' (LETTERE PIU' LARGHE, SOTTOLINEATO, ETC.), ED È COLLOCATO IN CIMA ALLA MAPPA	
2. SPELLING	MENO DEL 75%DEI TOPONIMI SULLA MAPPA VIENE RIPORTATO CORRETTAMENTE	TRA 84% ME 75% DEI TOPONIMI SULLA MAPPA VIENE RIPORTATO CORRETTAMENTE	TRA 85% E 94% DEI TOPONIMI SULLA MAPPA RIPORTATO CORRETTAMENTE	TRA 95% E 100% DEI TOPONIMI SULLA MAPPA RIPORTATO CORRETTAMENTE	
3. CHIAVE DI LETTURA LEGENDA	LA LEGENDA È ASSENTE, O COMUNQUE MOLTI SIMBOLI SONO TOTALMENTE MANCANTI	LA LEGENDA CONTIENE UN ELENCO DI SIMBOLI QUASI COMPLETO, COMPRESO LA ROSA DEI VENTI E/O L'ORIENTAMENTO	LA LEGENDA CONTIENE UN ELENCO DI SIMBOLI COMPLETO, COMPRESO LA ROSA DEI VENTI E/O L'ORIENTAMENTO	LA LEGENDA È FACILE DA TROVARE E CONTIENE UN ELENCO COMPLETO DI TUTTI I SIMBOLI UTILIZZATI, INCLUSO LA ROSA DEI VENTI E/O L'ORIENTAMENTO	
4. ACCURATEZZA ETICHETTE	MENO DEL 70% DEGLI OGGETTI RAPPRESENTATI È STATO COLLOCATO ED ETICHETTATO CORRETTAMENTE	70% ÷ 79% DEGLI OGGETTI RAPPRESENTATI È STATO COLLOCATO ED ETICHETTATO CORRETTAMENTE	80% ÷ 89% DEGLI OGGETTI RAPPRESENTATI È STATO COLLOCATO ED ETICHETTATO CORRETTAMENTE	90% ÷ 100% DEGLI OGGETTI RAPPRESENTATI È STATO COLLOCATO ED ETICHETTATO CORRETTAMENTE	
5. LEGGIBILITÀ DI OGGETTI, FIGURE ED ETICHETTE	MENO DEL 70% DELLE TABELLE È LEGGIBILE CORRETTAMENTE	70% ÷ 79% DELLE TABELLE È LEGGIBILE CORRETTAMENTE	70% ÷ 79% DELLE TABELLE È LEGGIBILE CORRETTAMENTE	90% ÷ 100% DELLE TABELLE È LEGGIBILE CORRETTAMENTE	
6. SCELTA DEI COLORI	I COLORI NON SONO UTILIZZATI IN MANIERA APPROPRIATA.	QUALCHE COLORE È UTILIZZATO IN MODO APPROPRIATO PER GLI ELEMENTI DEL TERRITORIO CHE RAPPRESENTA	I COLORI SONO UTILIZZATI QUASI SEMPRE IN MODO APPROPRIATO PER GLI ELEMENTI DEL TERRITORIO CHE RAPPRESENTANO	I COLORI SONO UTILIZZATI SEMPRE IN MODO APPROPRIATO PER GLI ELEMENTI DEL TERRITORIO CHE RAPPRESENTANO	

7. CHIAREZZA DI COLORI E LINEE	MOLTE LINEE, CORREZIONI DI ERRORI, E/O SUPERFICI NON SONO STATE DISEGNATE NETTAMENTE	LA MAGGIOR PARTE DELLE LINEE È DISEGNATA SECONDO UN RIGHELLO, LA MAGGIOR PARTE DEGLI ERRORI È STATA CORRETTA E RIPULITA E LA MAGGIOR PARTE DELLE SUPERFICI È STATA RIEMPITA SENZA 'SBAVATURE'	TUTTE LE LINEE SONO DISEGNATE SECONDO UN RIGHELLO, LA MAGGIOR PARTE DEGLI ERRORI È STATA CORRETTA E LA MAGGIOR PARTE DELLE SUPERFICI È STATA RIEMPITA SENZA 'SBAVATURE'	TUTTE LE LINEE SONO DISEGNATE SECONDO UN RIGHELLO, TUTTI GLI ERRORI SONO STATI CORRETTI E RIPULITI ED OGNI SUPERFICIE È STATA RIEMPITA SENZA 'SBAVATURE'	
8. SCALA	MOLTE FIGURE NON SONO RAPPRESENTATE IN SCALA E SULLA MAPPA LA SCALA NON SI TROVA INDICATA CHIARAMENTE	MOLTE FIGURE NON SONO RAPPRESENTATE IN SCALA ANCHE SE SULLA MAPPA LA SCALA VIENE INDICATA CHIARAMENTE	LA MAGGIOR PARTE DELLE FIGURE VIENE RAPPRESENTATA IN SCALA E SULLA MAPPA LA SCALA VIENE INDICATA CHIARAMENTE	TUTTE LE FIGURE SONO RAPPRESENTATE IN SCALA E SULLA MAPPA LA SCALA VIENE INDICATA CHIARAMENTE	
9. INFORMAZIONI ACQUISITE	SE VENISSE MOSTRATA LA STESSA MAPPA IN BIANCO, SI POTREBBERO TABELLARE SULLA STESSA BASE NON PIÙ DI 5 ELEMENTI	SE VENISSE MOSTRATA LA STESSA MAPPA IN BIANCO, SI POTREBBE TABELLARE SULLA STESSA BASE 6 ÷ 7 ELEMENTI	SE VENISSE MOSTRATA LA STESSA MAPPA IN BIANCO, SI POTREBBE TABELLARE SULLA STESSA BASE 8 ÷ 9 ELEMENTI	SE VENISSE MOSTRATA LA STESSA MAPPA IN BIANCO, SI POTREBBE TABELLARE SULLA STESSA BASE ALMENO 10 ELEMENTI	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /3,6)					

09. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE PER L' INTERVISTA SUL CAMPO

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. PREPARAZIONE DELL'INTERVISTA	PRIMA DELL'INTERVISTA, GLI STUDENTI NON HANNO PREPARATO DOMANDE SUI FATTI	PRIMA DELL'INTERVISTA, GLI STUDENTI HANNO PREPARATO MOLTE DOMANDE SUI FATTI	PRIMA DELL'INTERVISTA, GLI STUDENTI HANNO PREPARATO 1 - 2 DOMANDE CON SUFFICIENTE LIVELLO DI PROFONDITÀ E MOLTE DOMANDE SUI FATTI	PRIMA DELL'INTERVISTA, GLI STUDENTI HANNO PREPARATO MOLTE DOMANDE ADEGUATE E DI UN SUFFICIENTE LIVELLO DI PROFONDITÀ	
2. PRESENTAZIONE ALL'INTERVISTA	GLI STUDENTI HANNO AVUTO BISOGNO DI ASSISTENZA PER OGNI ASPETTO ORGANIZZATIVO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO, MA HANNO BISOGNO DI APPUNTI PER PRESENTARSI E SPIEGARE LO SCOPO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI SI PRESENTANO, CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO, MA HANNO BISOGNO DI APPUNTI PER SPIEGARE LO SCOPO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI SI PRESENTANO, SPIEGANO LO SCOPO DELL'INTERVISTA E CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO	
3. GENTILEZZA	MOLTO SPESSO, GLI STUDENTI HANNO INTERROTTO O MESSO FRETTA ALLA PERSONA INTERVISTATA E HANNO DIMENTICATO DI RINGRAZIARE ALLA FINE	GLI STUDENTI RARAMENTE HANNO INTERROTTO O MESSO FRETTA ALLA PERSONA DA INTERVISTARE, MA HANNO DIMENTICATO DI RINGRAZIARE ALLA FINE	GLI STUDENTI RARAMENTE HANNO INTERROTTO O MESSO FRETTA ALLA PERSONA DA INTERVISTARE, E HANNO RINGRAZIATO CALDAMENTE PER IL TEMPO LORO DEDICATO	GLI STUDENTI NON HANNO MAI INTERROTTO O MESSO FRETTA ALLA PERSONA DA INTERVISTARE, E HANNO RINGRAZIATO CALDAMENTE PER IL TEMPO LORO DEDICATO	

4. APPUNTI E NOTE PRESI	L'INTERVISTATORE NON HA PRESO APPUNTI O NOTE, NÉ DURANTE, NÉ DOPO L'INTERVISTA	L'INTERVISTATORE HA PRESO APPUNTI DURANTE L'INTERVISTA, MA LO HA FATTO IN UN MODO CHE HA INTERROTTO IL 'FLUSSO' DEL COLLOQUIO; NON SONO STATE PRESE NOTE AGGIUNTIVE PRESE, DOPO L'INTERVISTA	L'INTERVISTATORE HA PRESO QUALCHE OCCASIONALE APPUNTO DURANTE L'INTERVISTA, MA HA MANTENUTO IL 'FOCUS' SUGLI APPUNTI PIUTTOSTO CHE SULLA PERSONA; NOTE AGGIUNTIVE POSSONO ESSERE STATE PRESE, O NON PRESE, DOPO L'INTERVISTA	L'INTERVISTATORE HA PRESO APPUNTI OCCASIONALI DURANTE L'INTERVISTA, MANTENENDO NEL COMPLESSO L'ATTENZIONE SULLA PERSONA PIUTTOSTO CHE SULLE NOTE; GLI APPUNTI SONO STATI AGGIUNTI IMMEDIATAMENTE DOPO LA FINE DELL'INTERVISTA, PER NON CAMBIARE I FATTI	
5. DOMANDE DI CONTROLLO	LO STUDENTE NON HA POSTO ALCUNA DOMANDA DI VERIFICA, BASATA SU CIÒ CHE LA PERSONA HA DICHIARATO	LO STUDENTE HA POSTO 1 - 2 DOMANDE DI VERIFICA, BASATE SULLE DICHIARAZIONI DELLA PERSONA	LO STUDENTE HA ASCOLTATO CON ATTENZIONE LA PERSONA INTERVISTATA, PONENDO 1 - 2 RILEVANTI DOMANDE DI VERIFICA, BASATE SULLE DICHIARAZIONI DELLA PERSONA	LO STUDENTE HA ASCOLTATO CON ATTENZIONE LA PERSONA INTERVISTATA, PONENDO NUMEROSE E RILEVANTI DOMANDE DI VERIFICA, BASATE SULLE DICHIARAZIONI DELLA PERSONA	
6. COMPILAZIONE DELLA RELAZIONE	LA RELAZIONE È CARENTE DI FATTI E DI CITAZIONI DELL'INTERVISTATO O LE CITAZIONI NON SONO RIPORTATE CON ACCURATEZZA	LA RELAZIONE CONTIENE CITAZIONI ACCURATE RICAVATE DALL'INTERVISTA	LA RELAZIONE È BEN ORGANIZZATA E CONTIENE CITAZIONI ACCURATE RICAVATE DALL'INTERVISTA	LA RELAZIONE È BEN ORGANIZZATA E CONTIENE CITAZIONI ACCURATE E FATTI RICAVATI DALL'INTERVISTA	
7. INFORMAZIONI ACQUISITE	LO STUDENTE NON SA RISPONDERE AD ALCUNE DOMANDE SULLA PERSONA INTERVISTATA	LO STUDENTE PUÒ RISPONDERE ACCURATAMENTE AD ALCUNE DOMANDE SULLA PERSONA INTERVISTATA	LO STUDENTE PUÒ RISPONDERE ACCURATAMENTE AD ALCUNE DOMANDE SULLA PERSONA INTERVISTATA E PUÒ DEFINIRE QUALCHE CORRELAZIONE TRA INTERVISTA E MATERIALE STUDIATO	LO STUDENTE PUÒ AGEVOLMENTE RISPONDERE A MOLTE DOMANDE SULLA PERSONA INTERVISTATA E PUÒ DEFINIRE LE CORRELAZIONI TRA INTERVISTA E MATERIALE STUDIATO	
8. PREDISPOSIZIONE DI VIDEO	IL VIDEO TREMOLA O ONDEGGIA E LA MESSA A FUOCO NON È ADEGUATA.	IL VIDEO TREMOLA O ONDEGGIA MOLTO POCO E LA MESSA A FUOCO È BUONA PER TUTTA LA DURATA	IL VIDEO NON TREMOLA O ONDEGGIA E LA MESSA A FUOCO È BUONA PER TUTTA LA DURATA	IL VIDEO NON TREMOLA O ONDEGGIA E LA MESSA A FUOCO È ECCELLENTE PER TUTTA LA DURATA	
9. QUALITÀ DEL SUONO	LA QUALITÀ DEL SUONO È SCARSA RENDENDO DIFFICILE L'ASCOLTO DELLA PERSONA INTERVISTATA	LA PERSONA INTERVISTATA PUÒ ESSERE SENTITA MOLTO CHIARAMENTE NELLA REGISTRAZIONE, MA L'INTERVISTATORE È MOLTO DIFFICILE DA PERCEPIRE	SIA L'INTERVISTATORE CHE L'INTERVISTATO POSSONO ESSERE PERCEPITI MOLTO CHIARAMENTE, MA CI SONO VENTO O RUMORI DI SOTTOFONDO	SIA L'INTERVISTATORE CHE L'INTERVISTATO POSSONO ESSERE PERCEPITI MOLTO CHIARAMENTE, SENZA VENTO O RUMORI DI SOTTOFONDO.	
10. DIDASCALIE	LO STUDENTE DIMENTICA DI INSERIRE LA DATA DELL'INTERVISTA O IL NOME PER ESTESO DELLA PERSONA INTERVISTATA, SULLA REGISTRAZIONE, SUL VIDEO E SUL REPORT	LO STUDENTE INSERISCE LA DATA DELL'INTERVISTA, IL NOME PER ESTESO DELLA PERSONA INTERVISTATA, SULLA REGISTRAZIONE, SUL VIDEO E SUL REPORT	LO STUDENTE INSERISCE LA DATA ED IL LUOGO DELL'INTERVISTA, IL NOME PER ESTESO DELLA PERSONA INTERVISTATA, SULLA REGISTRAZIONE, SUL VIDEO E SUL REPORT	LO STUDENTE INSERISCE LA DATA ED IL LUOGO DELL'INTERVISTA, IL NOME PER ESTESO DELL'INTERVISTATORE E DELLA PERSONA INTERVISTATA, SULLA	

				REGISTRAZIONE, SUL VIDEO E SUL REPORT	
11. FORMATTAZIONE ED EDITING	LO STUDENTE NON HA EDITATO ED ORGANIZZATO LA TRASCRIZIONE	LO STUDENTE HA EDITATO ED ORGANIZZATO LA TRASCRIZIONE MA LE INFORMAZIONI NON SONO CHIARE ED INTERESSANTI COME AVREBBERO POTUTO ESSERE	LO STUDENTE HA EDITATO ED ORGANIZZATO LA TRASCRIZIONE IN MODO CHE LE INFORMAZIONI SIANO CHIARE	LO STUDENTE HA EDITATO ED ORGANIZZATO LA TRASCRIZIONE IN MODO CHE LE INFORMAZIONI SIANO CHIARE ED INTERESSANTI	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /4,4)					

11. GRIGLIA PER I PANNELLI DI UNA MOSTRA

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. ACCURATEZZA DEI CONTENUTI	IL PANNELLO RIPORTA MENO DI 3 INFORMAZIONI IMPORTANTI	IL PANNELLO RIPORTA 3-4 INFORMAZIONI IMPORTANTI	IL PANNELLO RIPORTA 5-6 INFORMAZIONI IMPORTANTI	IL PANNELLO RIPORTA ALMENO 7 INFORMAZIONI IMPORTANTI	
2. GRAFICA - ORIGINALITÀ	NON VI SONO ELEMENTI GRAFICI, SIA NEL PANNELLO CHE SULLO SCHERMO, REALIZZATI DAGLI STUDENTI.	GLI ELEMENTI GRAFICI UTILIZZATI SONO STATI REALIZZATI DAGLI STUDENTI, MA CON IDEE DI ALTRI	UNO O DUE DEGLI ELEMENTI GRAFICI UTILIZZATI NEL POSTER DENOTANO CREATIVITÀ, SIA NEL PANNELLO CHE SULLO SCHERMO	MOLTI DEGLI ELEMENTI GRAFICI UTILIZZATI NEL POSTER DENOTANO UN ECCEZIONALE LIVELLO DI CREATIVITÀ, SIA NEL PANNELLO CHE SULLO SCHERMO	
3. GRAFICA - CHIAREZZA	MOLTI PARTICOLARI GRAFICI NON SONO CHIARI, O SONO TROPPO PICCOLI	LA MAGGIOR PARTE DEI PARTICOLARI GRAFICI RISPONDE ALL'OBIETTIVO, MENTRE IL CONTENUTO È CHIARAMENTE VISIBILE ALLA DISTANZA DI M 2,00	LA MAGGIOR PARTE DEI PARTICOLARI GRAFICI RISPONDE ALL'OBIETTIVO, MENTRE IL CONTENUTO È CHIARAMENTE VISIBILE ALLA DISTANZA DI M 3,00	I PARTICOLARI GRAFICI RISPONDONO TUTTI ALL'OBIETTIVO, MENTRE IL CONTENUTO È CHIARAMENTE VISIBILE ALLA DISTANZA DI M 3,00	
4. CONTENUTI LINGUISTICI	CI SONO PIÙ DI DUE ERRORI NELLE MAIUSCOLE, MINUSCOLE E PUNTEGGIATURA	CI SONO DUE ERRORI NELLE MAIUSCOLE, MINUSCOLE E PUNTEGGIATURA	C'È UN ERRORE NELLE MAIUSCOLE, MINUSCOLE E PUNTEGGIATURA	LETTERE MAIUSCOLE, MINUSCOLE E PUNTEGGIATURA SONO TUTTI CORRETTI	
5. GRAFICA - RILEVANZA	I PARTICOLARI GRAFICI NON SONO CORRELATI CON L'ARGOMENTO, OPPURE NON È RIPORTATA LA FONTE	TUTTI I PARTICOLARI GRAFICI SONO CORRELATI CON L'ARGOMENTO; DI TUTTI È RIPORTATA LA FONTE	TUTTI I PARTICOLARI GRAFICI SONO CORRELATI CON L'ARGOMENTO, E LA MAGGIOR PARTE LO RENDE PIÙ FACILE DA CAPIRE; INOLTRE DI TUTTI È RIPORTATA LA FONTE	TUTTI I PARTICOLARI GRAFICI SONO CORRELATI CON L'ARGOMENTO, E LO RENDE PIÙ FACILE DA CAPIRE; INOLTRE DI TUTTI È RIPORTATA LA FONTE	
6. ELEMENTI RICHIESTI	MOLTI ELEMENTI RICHIESTI MANCANO	IL POSTER CONTIENE QUASI TUTTI GLI ELEMENTI RICHIESTI, TRANNE UNO IMPORTANTE	IL POSTER CONTIENE TUTTI GLI ELEMENTI RICHIESTI	IL POSTER CONTIENE TUTTI GLI ELEMENTI RICHIESTI, E QUALCHE INFORMAZIONE AGGIUNTIVA	

7. COLLEGAMENTI	MENO DI ¼ DEI LINKS PORTA A SITI ATTENDIBILI E DI QUALITÀ	LA MAGGIOR PARTE DEI LINKS PORTA A SITI ATTENDIBILI E DI QUALITÀ	LA MAGGIOR PARTE DEI LINKS PORTA A SITI ATTENDIBILI E DI ELEVATA QUALITÀ	LA MAGGIOR PARTE DEI LINKS PORTA A SITI ATTENDIBILI; DI ELEVATA QUALITÀ E AGGIORNATI	
8. NAVIGAZIONE	ALCUNI LINKS NON RIPORTANO IL VISITATORE AI SITI DESCRITTI: NORMALMENTE, IL VISITATORE SI SENTE 'PERSO'	I LINKS PER LA NAVIGAZIONE PORTANO IL VISITATORE DOVE SI ASPETTA DI COLLEGARSI, MA ALCUNI LINKS IMPORTANTI SEMBRANO MANCARE: A VOLTE, IL VISITATORE SI SENTE 'PERSO'	I LINKS PER LA NAVIGAZIONE CORRISPONDONO CHIARAMENTE AD UN'ETICHETTA, PERMETTENDO AL LETTORE DI MUOVERSI FACILMENTE DA UNA PAGINA A QUELLE COLLEGATE ('FORWARD' E 'BACK'); LINKS INTERNI PORTANO IL VISITATORE DOVE SI ASPETTA DI COLLEGARSI; IL VISITATORE RARAMENTE SI SENTE 'PERSO'	I LINKS PER LA NAVIGAZIONE CORRISPONDONO CHIARAMENTE AD UNA ETICHETTA STRATEGICAMENTE; PERMETTONO AL LETTORE DI MUOVERSI FACILMENTE DA UNA PAGINA A QUELLE COLLEGATE ('FORWARD' E 'BACK'); IL VISITATORE NON SI SENTE MAI 'PERSO'	
9. IMMAGINI	LA NECESSITÀ DEGLI UTENTI 'DEBOLI' DI UTILIZZARE LA NAVIGAZIONE IN MODO ACCESSIBILE SONO IGNORATE	LA MAGGIOR PARTE DELLE IMMAGINI UTILIZZATE PER LA NAVIGAZIONE HA UN TASTO' DI COLLEGAMENTO, CHE DESCRIVE L'IMMAGINE E DOVE COLLEGARSI, COSÌ GLI UTENTI PIÙ 'DEBOLI' POSSONO UTILIZZARE AGEVOLMENTE IL SITO	TUTTE LE IMMAGINI UTILIZZATE PER LA NAVIGAZIONE HA UN TASTO' DI COLLEGAMENTO, CHE DESCRIVE L'IMMAGINE E DOVE COLLEGARSI, COSÌ GLI UTENTI PIÙ 'DEBOLI' POSSONO UTILIZZARE AGEVOLMENTE IL SITO	TUTTE LE IMMAGINI, SOPRATTUTTO QUELLE UTILIZZATE PER LA NAVIGAZIONE HA UN TASTO' DI COLLEGAMENTO, CHE DESCRIVE L'IMMAGINE E DOVE COLLEGARSI, COSÌ GLI UTENTI PIÙ 'DEBOLI' POSSONO UTILIZZARE AGEVOLMENTE IL SITO	
10. COPYRIGHT	I MATERIALI UTILIZZATI NON SONO DOCUMENTATI APPROPRIATAMENTE, OPPURE IL MATERIALE È STATO UTILIZZATO SENZA PERMESSO DA SITI CHE LO RICHIEDONO.	LE LINEE GUIDA PER UN BUON UTILIZZO DELLA RETE SONO STATE SEGUITE CON CITAZIONI CHIARE, FACILI DA LOCALIZZARE ED ACCURATE PER LA MAGGIOR PARTE DEL MATERIALE UTILIZZATO; NON È STATO PRESO 'A PRESTITO' MATERIALE DA SITI CHE DICHIARANO CHE È VIETATO UTILIZZARE IL MATERIALE FINO AD ESPRESSA DICHIARAZIONE DEL PROPRIETARIO	LE LINEE GUIDA PER UN BUON UTILIZZO DELLA RETE SONO STATE SEGUITE CON CITAZIONI CHIARE, FACILI DA LOCALIZZARE ED ACCURATE PER QUASI TUTTO IL MATERIALE UTILIZZATO; NON È STATO PRESO 'A PRESTITO' MATERIALE DA SITI CHE DICHIARANO CHE È VIETATO UTILIZZARE IL MATERIALE FINO AD ESPRESSA DICHIARAZIONE DEL PROPRIETARIO	LE LINEE GUIDA PER UN BUON UTILIZZO DELLA RETE SONO STATE SEGUITE CON CITAZIONI CHIARE, FACILI DA LOCALIZZARE ED ACCURATE PER LA TOTALITÀ DEL MATERIALE UTILIZZATO; NON È STATO PRESO 'A PRESTITO' MATERIALE DA SITI CHE DICHIARANO CHE È VIETATO UTILIZZARE IL MATERIALE FINO AD ESPRESSA DICHIARAZIONE DEL PROPRIETARIO	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /6)					

12. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE DEL VIDEODOCUMENTARIO

INDICATORE	MAI o QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE o SEMPRE	PUNTI
1. DOMANDE E RISPOSTE	LE RISPOSTE SONO STATE FORNITE DAGLI AUTORI DEL VIDEO SOLTANTO IN UNO - DUE CASI	I CITTADINI COINVOLTI HANNO POSTO DOMANDE CHE RICHIEDEVANO RISPOSTE CONCRETE ED IN QUASI TUTTI I CASI GLI AUTORI DEL VIDEO HANNO FORNITO RISPOSTE CORRETTE	I CITTADINI COINVOLTI HANNO POSTO DOMANDE CHE RICHIEDEVANO RISPOSTE CONCRETE E GLI AUTORI DEL VIDEO HANNO FORNITO TUTTI RISPOSTE CORRETTE E PROFONDE	I CITTADINI COINVOLTI HANNO POSTO DOMANDE ECCELLENTE PER PROFONDITÀ, MENTRE GLI AUTORI DEL VIDEO HANNO FORNITO RISPOSTE ALTRETTANTO ECCELLENTE PER PROFONDITÀ	
2. PRESENTAZIONE ALLE (EVENTUALI) INTERVISTE	GLI STUDENTI HANNO AVUTO BISOGNO DI ASSISTENZA PER OGNI ASPETTO ORGANIZZATIVO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO, MA HANNO BISOGNO DI APPUNTI PER PRESENTARSI E SPIEGARE LO SCOPO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI SI PRESENTANO, CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO, MA HANNO BISOGNO DI APPUNTI PER SPIEGARE LO SCOPO DELL'INTERVISTA	GLI STUDENTI SI PRESENTANO, SPIEGANO LO SCOPO DELL'INTERVISTA E CHIEDONO IL PERMESSO DI STABILIRE UNA DURATA PER IL COLLOQUIO	
3. CONOSCENZA ACQUISITA	LA MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI HA AVUTO BISOGNO IN PIÙ CASI DI SCHEDE DI SUGGERIMENTO PER PARLARE O PER RISPONDERE ALLE DOMANDE POSTE	LA MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI DIMOSTRA UNA ECCELLENTE CONOSCENZA DEI CONTENUTI, MA 1-2- DI LORO HANNO AVUTO BISOGNO IN PIÙ CASI DI SCHEDE DI SUGGERIMENTO PER PARLARE O PER RISPONDERE ALLE DOMANDE POSTE	TUTTI GLI STUDENTI DIMOSTRANO UNA ECCELLENTE CONOSCENZA DEI CONTENUTI, MA 1-2 DI LORO HANNO AVUTO BISOGNO IN UN CASO DI SCHEDE DI SUGGERIMENTO PER PARLARE O PER RISPONDERE ALLE DOMANDE POSTE	TUTTI GLI STUDENTI DIMOSTRANO UNA ECCELLENTE CONOSCENZA DEI CONTENUTI, SENZA BISOGNO DI SUGGERIMENTI E NON DIMOSTRANDO NESSUNA ESITAZIONE NEL PARLARE O NEL RISPONDERE ALLE DOMANDE POSTE	
4. LUNGHEZZA DEL VIDEO	IL VIDEO HA UNA LUNGHEZZA MINORE DI 8 O MAGGIORE DI 15 MINUTI	IL VIDEO HA UNA LUNGHEZZA DI 8-9 MINUTI	IL VIDEO HA UNA LUNGHEZZA DI 10-12 MINUTI	IL VIDEO HA UNA LUNGHEZZA DI 12-15 MINUTI.	
5. REGIA DEL VIDEO-INQUADRATURE	È STATA MESSA Poca ATTENZIONE NEL CREARE VARIETÀ NEL VIDEO	UNA O DUE DIFFERENTI 'PRESE', ANGOLATURE DELLA TELECAMERA, EFFETTI SONORI, ED UN ATTENTO UTILIZZO DELLO 'ZOOM' HANNO CREATO VARIETÀ NEL VIDEO	DIVERSE (3-4) DIFFERENTI 'PRESE', ANGOLATURE DELLA TELECAMERA, EFFETTI SONORI, ED UN ATTENTO UTILIZZO DELLO 'ZOOM' HANNO CREATO VARIETÀ NEL VIDEO	MOLTE DIFFERENTI 'PRESE', ANGOLATURE DELLA TELECAMERA, EFFETTI SONORI, ED UN ATTENTO UTILIZZO DELLO 'ZOOM' HANNO CREATO VARIETÀ NEL VIDEO	
6. REGIA DEL VIDEO - CHIAREZZA	IL VIDEO HA AVUTO PROBLEMI SIA TRABALLANDO, CHE ONDEGGIANDO, E CON LA MESSA A FUOCO	IL VIDEO HA AVUTO QUALCHE ONDEGGIAMENTO O VIBRAZIONE, MA LA MESSA A FUOCO È SEMPRE STATA ECCELLENTE	IL VIDEO NON TRABALLA O VIBRA E LA MESSA A FUOCO È STATA ECCELLENTE PER LA MAGGIOR PARTE DEL VIDEO	IL VIDEO NON TRABALLA O ONDEGGIA E LA MESSA A FUOCO È SEMPRE STATA ECCELLENTE	
7. TITOLO DEL VIDEO E TITOLI DI CODA	POCHI (MENO DEL 75%) DEI TITOLI DI INIZIO ED ITITOLI DI CODA SONO ACCURATI; LEGGIBILI ED ATTIRANO L'ATTENZIONE DEGLI SPETTATORI	ALCUNI DEI TITOLI DI INIZIO ED ITITOLI DI CODA SONO ACCURATI; LEGGIBILI ED ATTIRANO L'ATTENZIONE DEGLI SPETTATORI	LA MAGGIOR PARTE DEI TITOLI DI INIZIO ED ITITOLI DI CODA SONO ACCURATI; LEGGIBILI ED ATTIRANO L'ATTENZIONE DEGLI SPETTATORI	TUTTI I TITOLI DI INIZIO ED ITITOLI DI CODA SONO ACCURATI; LEGGIBILI ED ATTIRANO L'ATTENZIONE DEGLI SPETTATORI	

8. INTERESSE DELL'ARGOMENTO	IL VIDEO IL VIDEO NON È INTERESSANTE, E L'INTENTO NON È CHIARO	IL VIDEO NON È SEMPRE INTERESSANTE, E L'INTENTO NON È SEMPRE CHIARO	IL VIDEO È INTERESSANTE, MA L'INTENTO NON È SEMPRE CHIARO	IL VIDEO HA UN INTENTO CHIARO ED INTERESSANTE	
9. VOCE NARRANTE	LA VOCE CHE NARRA È POCO ESPRESSIVA, MA NON SEMPRE SERIA, OPPURE SONO STATE UTILIZZATE DIVERSE ESPRESSIONI O INFLESSIONI PERSONALI	LA VOCE CHE NARRA È ESPRESSIVA, MA NON SEMPRE SERIA, MA IN UNO O DUE CASI SONO STATE UTILIZZATE ESPRESSIONI O INFLESSIONI PERSONALI	LA VOCE CHE NARRA È ESPRESSIVA E SERIA, MA IN UNO O DUE CASI SONO STATE UTILIZZATE ESPRESSIONI O INFLESSIONI PERSONALI	LA VOCE CHE NARRA È ESPRESSIVA E SERIA, SENZA ESPRESSIONI O INFLESSIONI PERSONALI	
10. DIDASCALIE (SOTTOTITOLI)	NON SONO STATI PREDISPOSTI TITOLI INTRODUTTIVI E/O SOTTOTITOLI, OPPURE IN NUMERO INSUFFICIENTE (<50%), TENDENDO A DISTRARRE GLI SPETTATORI DAL CONTENUTO DELLA VOCE NARRANTE O DEGLI INTERVISTATI	PER LA MAGGIOR PARTE DELLE DIVERSE SITUAZIONI DESCRITTE, SONO STATI PREDISPOSTI TITOLI INTRODUTTIVI E SOTTOTITOLI CHE RICHIAMANO I 'CONCETTI-CHIAVE', MA QUESTI TENDONO A DISTRARRE GLI SPETTATORI DAL CONTENUTO DELLA VOCE NARRANTE O DEGLI INTERVISTATI	PER LA MAGGIOR PARTE DELLE DIVERSE SITUAZIONI DESCRITTE, SONO STATI PREDISPOSTI TITOLI INTRODUTTIVI E SOTTOTITOLI CHE RICHIAMANO I 'CONCETTI-CHIAVE', MA SENZA DISTRARRE GLI SPETTATORI DAL CONTENUTO DELLA VOCE NARRANTE O DEGLI INTERVISTATI	PER OGNUNA DELLE DIVERSE SITUAZIONI DESCRITTE, SONO STATI PREDISPOSTI TITOLI INTRODUTTIVI E SOTTOTITOLI CHE RICHIAMANO I 'CONCETTI-CHIAVE', MA SENZA DISTRARRE GLI SPETTATORI DAL CONTENUTO DELLA VOCE NARRANTE O DEGLI INTERVISTATI	
PUNTEGGIO ASSEGNABILE	1	2	3	4	
Punteggio totale e voto attribuito (punteggio /4)					

(Fonte: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=NewRubric&module=Rubistar&>, adattato dalla prof.ssa E. Dacas)

