

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Frism*
Federazione Nazionale Insegnanti
 fondata nel 1901 da
 Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

Periodico quadrimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. -
 Spedizione in abbonamento postale 70% - DCB - Roma.
 Abbonamento e iscrizione alla FNISM
 su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572
 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

Editoriale

Sommaro

Editoriale

di Domenico Milito

- 4 **Audizione del FONADDS presso la VII Commissione del Senato "Cultura e Patrocinio culturale, Ricerca scientifica, Spettacolo e Sport"**
- 5 **Premio Nobel a tutti gli "hibakusha"**
I sopravvissuti delle due bombe atomiche di Annamaria Casavola
- 8 **Digital Literacy, Intelligenza Artificiale e competenze di cittadinanza**
di Bozzo G., De Gaetano V., Macrito E., Masiello D., Porti A., Sapia P., Tirota S.
- 10 **Integrare la Literacy scientifica nell'educazione alla cittadinanza**
di Bozzo G., Felicetti F., Masiello D., Sapia P.
- 12 **Il patto educativo di corresponsabilità come strumento base dell'interazione scuola-famiglia**
di Mirko Riccelli
- 14 **Tra le Indicazioni Nazionali 2025 e l'Intelligenza Artificiale**
di Massimo Bidotti
- 18 **Intelligenza Artificiale e didattica trasformativa**
di Elisa Grandinetti
- 22 **Dichiarazione del 1789 e Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina a confronto**
di Marco Chiauzza
- 24 **Non siamo sole.** Un'esperienza didattica per educare sentimenti e parole contro la violenza sulle donne
di Pina Arena
- 25 **Il Metodo CLIL**
Apprendere Lingue e Innovare il Pensiero
di Claudia Tarantino
- 27 **Note di inclusione**
Quando la musica insegna a crescere
di Alessandra D'Agosto
- 29 **L'importanza della formazione iniziale dei docenti delle discipline musicali**
di Michele Arena
- 31 **La relazione comunicativa del Dirigente scolastico**
di Vito Andrea Mariggio
- 33 **Educazione civica, inclusione alunni immigrati e mission del Dirigente scolastico**
di Angela Procopio
- 35 **Il Sistema Orientamento Evoluzione e stato dell'arte**
di Mariaelisa Flotta
- 37 **Cosa cambia in merito agli esami integrativi**
di Giuseppe Sengeniti
- 38 **L'insegnante di sostegno: figura controversa nella scuola inclusiva**
di Francesco Belsito

Risultati scadenti degli alunni nell'apprendimento

In quali settori intervenire e su quali attribuzioni di responsabilità confidare?

Fonti attendibili deludenti, sperimentazione e ricerca di strade risolutive

Le recenti indagini svolte con riguardo ai risultati nel campo dell'apprendimento conseguiti dagli alunni frequentati le scuole del nostro sistema educativo nazionale di istruzione e formazione da un lato confermano alcune tendenze diffuse ritenute preoccupanti e dall'altro evidenziano aspetti inediti sui quali riflettere per individuare azioni e strategie da adottare in chiave risolutiva. I dati generali sono quelli che offre il Cinquantottesimo Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese da cui emerge che il 24,5% degli alunni nella scuola primaria e il 39,9% nella scuola media non raggiunge le competenze minime in italiano. Il dato peggiora con riguardo alla secondaria superiore: addirittura negli istituti professionali viene toccato il picco dell'80%. A parere del Censis questi dati, ritenuti preoccupanti, segnalano il fatto che le difficoltà aumentano con il progredire degli studi. Eclatante è quanto succede negli istituti professionali, laddove quattro studenti su cinque non padroneggiano le competenze



linguistiche di base, mentre quasi la metà degli alunni dell'intera scuola secondaria superiore ha difficoltà nell'interpretare attraverso la lettura i contenuti di testi caratterizzati da un certo livello di complessità.

Tra l'altro, un numero rilevante di alunni delle superiori non è in grado di collocare, nell'epoca storica in cui si determinarono, eventi rilevanti come la Rivoluzione francese e l'entrata in vigore della Costituzione italiana. La diffusa fragilità culturale, confermata da questi segnali certamente non trascurabili, è aggravata dall'espandersi di stereotipi e pregiudizi. Le preoccupazioni che emergono da questo stato di cose lascia presupporre conseguenze notevoli sulle loro capacità critiche e interpretative e suscita preoccupazioni

anche sul concreto versante del mantenimento del nostro regime democratico, fondato sulla partecipazione attiva e consapevole di tutti i cittadini.

Altre fonti attendibili, come quella dell'INVALSI, evidenziano che i divari territoriali aumentano con l'età. Si pensi al fatto che la scuola secondaria superiore nel Nord registra *performance* superiori tanto rispetto alla media italiana quanto a quella dei paesi dell'OCSE. Le scuole dell'Italia centrale sono in linea con la media nazionale, mentre quelle del Sud e delle Isole si pongono entrambe al di sotto di essa. Proprio i dati INVALSI ricalcano le diversificazioni che si vengono a determinare all'interno delle stesse regioni, segnalando variazioni significative all'interno delle stesse scuole, classi e aree.

Il Censis, dal canto suo, ha inteso sondare, se e quanto, incida il supporto agli alunni offerto a casa dalle famiglie negli orari extrascolastici. Lo strumento di rilevazione utilizzato è stato quello delle interviste rivolte ai dirigenti scolastici. I risultati, anche se riferiti a un campione alquanto limitato, suscitano alcune perplessità. Infatti, il 43% dei presidi intervistati ha sostenuto che spesso vengono assegnati compiti che gli alunni non sarebbero in grado di svolgere senza l'aiuto dei genitori, mentre l'85,4% è arrivato a sostenere che gli insegnanti dovrebbero essere più attenti alle ricadute dei compiti sull'apprendimento. Il 52% dei dirigenti scolastici intervistati ha dichiarato che spesso i docenti si limitano a verificare lo svolgimento degli esercizi senza correggerli e, addirittura, per il 58,4% non esiste una linea di condotta comune nell'ambito di uno stesso istituto scolastico. Stiamo vivendo, quindi, una fase epocale caratterizzata dalla diversificazione delle procedure, delle opportunità e dei risultati anche con riferimento a una stessa istituzione scolastica.

Si tratta di una particolare connotazione posta in risalto anche dal recente Rapporto elaborato dalla Fondazione Agnelli e dalla Fondazione Rocca, da cui emerge un *gap* nel campo dell'apprendimento riguardante il confronto non solo fra le scuole del Nord e quelle del Sud, bensì fra quelle appartenenti alla stessa area territoriale. Le diversificazioni sussistono addirittura fra indirizzi diversi di uno

stesso istituto. Vi è da precisare che l'indagine, i cui i risultati sono stati riportati e commentati nel suddetto Rapporto, hanno costituito oggetto di riflessione e di dibattito in un apposito convegno, svolto presso la Sala del Refettorio di Palazzo San Macuto il 29 maggio 2025, intitolato "Divari scolastici in Italia - Un'indagine sulle differenze di apprendimento nei territori e tra le scuole". Per l'occasione sono state poste in risalto le differenze nella preparazione di studenti del secondo anno della scuola secondaria superiore, sulla base dell'analisi dei dati INVALSI relativi al biennio 2022-2023 integrati con i dati OCSE-PISA 2022, riguardanti le competenze possedute dagli studenti di 15 anni. Il Rapporto elaborato dalle due Fondazioni, in buona sostanza, ha cercato di evidenziare i principali fattori, individuali e familiari, che nei contesti territoriali, ma anche tra le scuole e all'interno di esse, potessero determinare i divari di apprendimento. Altro campo d'indagine è stato quello riguardante la possibilità da parte delle scuole di "fare una differenza per migliorare i risultati dei loro studenti e diminuire i divari". I risultati della rilevazione, evidenziati attraverso uno schema grafico allegato al Rapporto, hanno messo in risalto una sostanziale differenza nelle competenze in matematica tra gli studenti dei licei scientifici e quelli dei licei classici, artistici e degli istituti tecnici e professionali, addirittura a prescindere dalla collocazione geografica delle scuole.

A parere del direttore della Fondazione Agnelli, lo strumento per ridurre i divari consisterebbe nel rafforzamento dell'orientamento da avviare sin dall'inizio della scuola media e da rendere continuo e sistematico durante la durata triennale di tale fondamentale grado di scuola. Lo scopo consiste nel portare gli alunni a un livello tale da diventare capaci di effettuare scelte per il prosieguo degli studi, meglio rapportate ai loro effettivi interessi e capacità. Ma, al di là delle ipotetiche soluzioni in proiezione futura, che competono al potere politico-istituzionale (meglio se sulla base di suggerimenti e proposte provenienti dall'associazionismo volontario rappresentativo di tutte le categorie interessate, ivi comprese quelle delle famiglie, degli studenti e dei docenti

e dirigenti scolastici come il FONADDS), dal Rapporto emerge con chiarezza che le cause che determinano l'insuccesso scolastico non sono ascrivibili soltanto alle condizioni familiari e a quelle socio-economico-culturali dell'ambiente di appartenenza. Si prende atto, infatti, che a determinare il *gap* nella preparazione degli studenti, subentrano motivi connessi con le azioni che ogni singola scuola compie in autonomia, comprese in un ampio ventaglio che va dall'interazione fra il dirigente scolastico e i docenti fino ad arrivare al rapporto che la scuola instaura con il territorio e con il tessuto sociale.

L'ipotesi sostenuta dalle due Fondazioni, attraverso i rispettivi esponenti, è che le singole scuole, con la loro capacità di organizzazione, possono fare la differenza. A dimostrazione di ciò, nel corso dell'evento convegnistico di cui in narrativa, sono stati illustrati cinque esempi di scuole ritenute eccellenti, desumendo che aspetti determinanti per l'innalzamento della preparazione degli studenti sono da individuare nella costante cooperazione fra il dirigente scolastico e i docenti, nella utilizzazione oculata dei finanziamenti ministeriali, nella gestione collegiale della didattica, nella personalizzazione del metodo di insegnamento-apprendimento e, soprattutto per quanto riguarda gli istituti professionali, nella proficua interazione tra la scuola e la realtà economico-produttiva del territorio.

Competenze e responsabilità del dirigente scolastico in funzione del miglioramento degli esiti del servizio formativo

In uno scenario socio-culturale complesso, come quello fin qui descritto, in cui l'innalzamento della preparazione degli studenti rappresenta una priorità assoluta per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di affrontare le sfide del mercato globale, non secondario è ritenuto il ruolo del dirigente scolastico, nella veste di garante della qualità del servizio. Proprio a tale riguardo, per effettuare la valutazione della sua prestazione, con D.M. n. 47 del 12 marzo 2025, è stato adottato un apposito sistema di valutazione dei risultati raggiunti.

Ormai è da ritenere scontato che, con richiamo all'art. 25, co.1, del D. Lgs. n.

165/2001, ridefinito dall'art. 13 del D. L. n. 71 del 31 maggio 2024, i dirigenti scolastici, inquadrati in ruoli di dimensione regionale, devono rispondere in ordine ai risultati, da valutare tenendo conto della specificità delle funzioni, sulla base degli strumenti e dei dati a disposizione del sistema informativo del MIM, nonché del succitato sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici stessi, nella prospettiva del progressivo incremento della qualità del servizio scolastico, della valorizzazione e del loro miglioramento professionale.

È bene ricordare che, precedentemente, l'unico procedimento valutativo effettuato nei riguardi dei dirigenti era stato quello conseguente alla Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016, riguardante le prestazioni svolte relativamente all'anno scolastico 2016/2017. Nell'attuale normativa la valutazione viene effettuata sulla base di obiettivi chiaramente definiti e misurabili e in riferimento ai comportamenti organizzativi e professionali. Gli obiettivi risultano essere generali, integrati con un obiettivo specifico di rilevanza regionale individuato dal Direttore dell'USR. Gli obiettivi generali, nella fase di prima applicazione, sono stati stabiliti con Decreto Interdipartimentale n. 616 del 26 marzo 2025, che, in virtù delle necessarie semplificazioni dettate dalla tempistica transitoria, ha individuato un numero ridotto di obiettivi generali, con l'esclusione dell'obiettivo a rilevanza regionale previsto dalla normativa a regime. Tali obiettivi afferiscono a specifici ambiti riconducibili specificamente alla padronanza delle competenze professionali, ormai ritenute imprescindibili per un dirigente scolastico, quale garante del miglioramento della qualità dell'istruzione.

Si tratta, in particolare, di competenze gestionali e organizzative finalizzate alla correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale; di competenze per lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane; di competenze concernenti l'analisi della realtà scolastica di assegnazione e la progettazione delle iniziative volte al suo miglioramento; di competenze concernenti i rapporti con la comunità scolastica, il territorio e i referenti istituzionali.

La misurazione e la valutazione dei risul-

tati, che sfociano nella corresponsione della retribuzione di risultato commisurata agli esiti conseguiti, prefigurano, in ottemperanza al succitato Decreto Interdipartimentale n. 616/2025, quattro obiettivi generali declinati in obiettivi specifici, indicatori e target connessi con le attività legate alle funzioni proprie del dirigente.

Il primo obiettivo generale è finalizzato ad assicurare il funzionamento dell'istituzione scolastica connotata da un'organizzazione delle attività secondo criteri di efficienza, efficacia e buon andamento del servizio; tale obiettivo viene declinato in obiettivi specifici, quali la cura dei processi amministrativi e rispetto delle procedure e delle tempistiche relative alle modalità di pagamento del personale supplente breve e saltuario, nonché al pagamento delle fatture commerciali. Il secondo obiettivo generale riguarda la valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; esso viene declinato in obiettivi specifici, quali la cura della formazione e dello sviluppo professionale del personale, la definizione e l'assegnazione di ruoli e compiti in funzione del PTOF, con riguardo alle competenze specifiche. Il terzo obiettivo generale concerne l'orientamento dell'azione dirigenziale al miglioramento del servizio scolastico, con particolare riferimento al RAV e al PdM. Gli obiettivi specifici che ne derivano si sostanziano in promozione e accompagnamento nella definizione, progettazione, realizzazione e condivisione del PTOF e del PdM con specifica attenzione alle azioni protese a favorire lo sviluppo delle competenze e l'orientamento degli studenti, nonché al sostegno e all'inclusione di ogni alunno, particolarmente di quelli con disabilità, con altre tipologie di BES e a rischio di dispersione. Il quarto obiettivo generale riguarda il funzionamento dell'istituzione scolastica, i cui obiettivi specifici considerano proprio la capacità di assicurare la direzione unitaria dell'istituzione, promuovendo la partecipazione e la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica e il contesto sociale di riferimento, anche attraverso l'attivazione di collaborazioni, accordi e promozione di reti. Nell'ambito del quarto obiettivo generale

sono prefigurati, altresì, ulteriori obiettivi specifici riconducibili alla promozione dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, anche attraverso iniziative e progetti per l'innovazione e la sperimentazione didattica tramite la partecipazione della scuola a progetti, bandi, concorsi, etc. con attenzione alle risorse territoriali.

La pluralità degli aspetti da rilevare permette di poter disporre di significativi riferimenti sull'agire professionale del dirigente scolastico impegnato su diversi fronti, tra cui quelli amministrativo, della gestione delle risorse umane, relazionale, della progettazione e della promozione del miglioramento

Certamente, il suo operato, nelle diverse dimensioni delle competenze a lui assegnate, è volto fundamentalmente a garantire il successo formativo a tutti gli alunni, sulla base della valorizzazione degli stili di apprendimento, delle vocazioni e dei talenti di ciascuno, in piena adesione con la *mission* che caratterizza il nostro sistema educativo di istruzione e formazione. Ecco perché assume particolare rilevanza l'Atto di indirizzo del dirigente in cui vengono tracciate le indicazioni per l'elaborazione del PTOF.

In tale prospettiva, sostanziale risulta la capacità di gestione e di coordinamento degli organi collegiali da parte del dirigente scolastico, a cominciare dai dipartimenti e dai consigli di classe, che, in particolare, curano la didattica e tracciano i percorsi di apprendimento in contesti configurati come ambienti di apprendimento, promuovendo e sostenendo la condivisione di obiettivi e la diffusione di strategie metodologico-didattiche più efficaci per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

Proprio da un'adeguata progettualità e da un opportuno ed equilibrato processo di verifica e di valutazione dipende la qualità dei risultati, nel campo dell'apprendimento e dello sviluppo, conseguiti dagli alunni in un contesto facilitante l'esercizio della cittadinanza attiva in direzione di una società futura equa, solidale e democratica.

Domenico Milito

Audizione del FONADDS presso la VII Commissione del Senato "Cultura e Patrocinio culturale, Ricerca scientifica, Spettacolo e Sport" sulle nuove Indicazioni Nazionali - 21 marzo 2025

Intervento del prof. Domenico Milito Presidente nazionale della FNISM

La FNISM, nel riconoscere la complessità dell'onere implicato dalla definizione delle *nuove Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, rivolge un sincero apprezzamento per l'impegno profuso dalla Prof.ssa Loredana Perla, Coordinatrice scientifica, e da tutti gli altri componenti la Commissione tecnica; prende atto, altresì, che per la seconda volta viene coinvolto l'associazionismo professionale volontario degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, e, in particolare, il FONADDS (Forum delle Associazioni professionali dei Docenti e dei Dirigenti).

La Federazione Nazionale Insegnanti, ricevuto l'invito di partecipazione all'audizione odierna, ha provveduto a porre in essere un proficuo e diffuso confronto con le Sezioni territoriali, le cui osservazioni sono state tenute in buon conto nell'ambito del presente intervento.

È indubbio che il cambiamento, per alcuni versi radicale, degli scenari culturali, sociali e politico-istituzionali abbia implicato la non più procrastinabile revisione delle Indicazioni nazionali.

Dal 2012 a oggi sono trascorsi ben tredici anni nell'ambito dei quali è stato registrato, nel 2018, un solo intervento implementativo relativo alle competenze di cittadinanza. Si tratta di un arco di tempo che ha registrato trasformazioni epocali con ricadute considerevoli nel campo dell'apprendimento, dell'istruzione e della formazione.

Basta questa considerazione per esprimere piena condivisione in ordine alla decisione di procedere alla revisione dell'impianto pregresso in tempi certamente non rallentati, pervenendo all'elaborazione della bozza su cui stati chiamati a confrontarci.

Ci troviamo, così, di fronte, a un costrutto reimpostato nella direzione di una dimensione che valorizza la centralità dell'alunno in un contesto di alleanza imprescindibile tra la scuola e la famiglia, che, in quanto prima agenzia educativa, non può che configurarsi come protagonista nell'espletamento di una funzione da "prima alleata" della scuola. Ciò anche con riguardo a quanto formalizzato in un documento fondamentale, quale il Patto di corresponsabilità. In tale contesto acquisisce pregnanza di significato il concetto di libertà in riferimento a uno studente impegnato nella cura

di sé e nello sviluppo di un'etica fondata sul concetto di rispetto nella dimensione di principio educativo ineludibile. Proprio l'espressione "apprendimento della libertà" diventa punto focale del primo ciclo d'istruzione in connessione con lo sviluppo del senso morale e con la comprensione del principio di autorità. Si tratta di conquiste interiori intese come traguardi irrinunciabili per la formazione della persona libera. Utilizziamo il termine persona proprio perché, in linea con la concezione pedagogica del costituente Giorgio La Pira, ci piace eludere quello di "uomo" diffusamente ritenuto ormai obsoleto, se non discriminatorio.

Della delineazione dell'insegnante professionista si condive il concetto secondo cui l'insegnante è *magis*, volano, cioè, del desiderio di apprendere da parte degli alunni e catalizzatore di aspettative affettive. Si afferma, così, la dimensione affettiva in un contesto relazionale sempre più partecipativo, adeguato a favorire lo sviluppo del sentimento dell'amore con e per l'altro da ritenere, giustamente, come l'antidoto verso la violenza di genere, che il testo definisce "triste patologia".

L'azione fondamentale della scuola è intravista nel promuovere l'identità personale, culturale, relazionale e partecipativa della persona umana in un contesto politico-istituzionale proteso a esorcizzare ogni forma di indottrinamento e a considerare che lo Stato è funzionale alla persona umana e non viceversa. L'impegno della scuola consiste, quindi, nel favorire lo sviluppo delle "persone degli allievi", dei loro talenti, segnalando l'importanza dello sviluppo del senso critico indispensabile per fronteggiare i rischi connessi con l'uso distorto delle più recenti invenzioni, compresa l'intelligenza artificiale. Le tecnologie didattiche dovrebbero valere per supportare strategie, nell'accezione autentica che ne hanno dato i documenti internazionali, utili per una scuola inclusiva, laddove gli studenti con bisogni educativi speciali, ivi compresi quelli con disabilità, con DSA, gli svantaggiati e gli immigrati, possano partecipare alle attività educative e didattiche, godendo di pari opportunità di apprendimento.

La bozza programmatica, in massima parte, è condivisibile, anche considerando l'impostazione data all'organizzazione del curriculum, implicante una mediazione costruttivista,

promotrice del protagonismo degli studenti in ambienti apprenditivi innovativi e attraenti.

L'elaborazione del curricolo, basata sul principio del "non multa, sed multum", è orientata, infatti, allo studio delle discipline caratterizzate da nuclei fondanti in dimensione diacronica tale da configurare gli insegnanti e i dirigenti scolastici quali "costruttori" di "curricoli reali e vissuti".

Puntuale appare il richiamo alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, sottolineati dal *Quality Framework for ECEC (Early Childhood Education and Care)*; imprescindibile il riferimento alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, che un alunno/a dovrebbe dimostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Una considerazione a sé merita la riconosciuta importanza per l'alunno di sperimentare il linguaggio scritto, anche in forma creativa e fantasiosa. Risulta persuasivo anche il richiamo alla competenza alfabetica funzionale, secondo l'accezione a suo tempo formulata da Tullio De Mauro, e alla padronanza della lingua nazionale con riguardo agli obiettivi generali da raggiungere al termine del primo ciclo, tra cui leggere, raccontare, dialogare, interpretare, comprendere, scrivere. L'impostazione certamente ispirata alla concezione di Don Lorenzo Milani, che

arrivò a sostenere l'importanza di essere "apprendisti in tutto e perfezionisti solo nell'uso della lingua".

Data la ristrettezza del tempo disponibile, ci limitiamo, prima di chiudere a effettuare una considerazione in ordine all'inserimento nel testo programmatico di alcuni moduli di apprendimento. Siamo sinceramente convinti che non si tratti di un'interferenza destinata a incidere in termini limitativi sulla libertà d'insegnamento sancita dalla Costituzione, bensì di proficui esempi culminanti in suggerimenti metodologico-didattici sottoposti all'attenzione di quanti dovrebbero essere in grado di muoversi, a livello professionale, ben consapevoli delle differenze, a volte sostanziali, che connotano la lezione frontale, il modulo, le unità didattiche e le unità di apprendimento.

Certamente il documento elaborato da più gruppi di lavoro risente della diversificazione derivante non esclusivamente dalla specificità dei linguaggi disciplinari. Si è per questo convinti che durante la stesura finale si provvederà a rivolgere una particolare attenzione verso l'uso di alcuni termini come "uomo", "persona", "obiettivo", "traguardo" e "competenze" per attribuire a essi significati appropriati e omogenei, derivanti tanto dalla nostra cultura nazionale quanto dai risultati della ricerca e dalle evidenze scientifiche.

Premio Nobel a tutti gli "hibakusha" I sopravvissuti delle due bombe atomiche sganciate dagli U.S.A. nel 1945

di Annamaria Casavola*

Il premio di Oslo per la pace è stato assegnato a Nihronky, l'organizzazione giapponese dei sopravvissuti alla bomba nucleare, costituitasi nel 1956. Il riconoscimento è stato dato per il fortissimo impegno dimostrato in questi anni nel voler costruire una società dove non esistano più le armi nucleari. Il presidente del comitato per il Nobel, Watne Frydnes Joergen, ha dichiarato nel suo discorso che gli sforzi del gruppo hanno contribuito in maniera importante alla formazione di un sentimento antinucleare nella società contemporanea. È quindi enormemente allarmante che oggi, invece, questo

tabù contro l'uso delle armi nucleari sia messo in discussione da paesi che stanno modernizzando e potenziando i loro arsenali di armi nucleari, ed esiste la minaccia di usare queste testate nei conflitti attualmente in corso. Frydnes ha concluso sottolineando che, in questo momento della storia umana, vale la pena ricordare a noi stessi cosa siano le armi



nucleari, le armi più distruttive che il mondo abbia mai visto.

Infatti, mentre nei nostri discorsi è frequente la citazione di Auschwitz, divenuta incarnazione del male assoluto, non altrettanto ricorrente è il ricordo dell'apocalisse atomica che concluse la Seconda guerra mondiale; ricordo che è stato rimosso sia da quelli che ne furono gli autori, gli americani, sia da quelli che la subirono, i giapponesi.

Una vera e propria congiura del silenzio, certamente per imbarazzo morale dei primi, per pudore dei secondi. I giapponesi hanno allontanato dallo sguardo le immagini e le testimonianze terrificanti di quell'evento, custodite nascoste in un museo (il Museo della Bomba a Hiroshima) e hanno imposto l'oblio del passato; nei manuali scolastici del Giappone non più di tre righe sono dedicate a quell'evento. È vero che l'associazione Nihronky, dal suo costituirsi, ha costantemente richiesto che Tokio ammettesse la responsabilità di aver anche esso causato quella guerra che, alla fine, ha portato al bombardamento, chiedendo un risarcimento per famiglie e malati, ma il Governo, fino ad oggi, solo in parte ha risposto a questa istanza, limitandosi a promuovere leggi per l'assistenza medica e il sostegno ai sopravvissuti, che oggi sono circa 107 mila con una età media di 85 anni.

Tuttavia, ciò che è meno comprensibile è che l'accaduto sia stato rimosso anche dalla coscienza collettiva del mondo... Evidentemente per non voler fare i conti con quelle spaventose, forse ingovernabili, forze che oggi, con tanta leggerezza, programmano ancora centrali nucleari, senza aver risolto, né tentato di risolvere, il problema di dove seppellire le scorie che rimangono attive per migliaia di anni. Nel mondo ci sono oltre 12 mila testate atomiche e il riarmo non conosce soste. Chi ha già bombe, come gli Stati Uniti e la Cina, ne vuole di più. Chi non ne ha, come l'Iran, aspira ad averne. E c'è chi, come la Russia, minaccia direttamente di usarle nella guerra in corso con l'Ucraina. Ma vogliamo richiamare alla memoria, come ha raccomandato Watne Frydnes Joergen, quali furono gli effetti terrificanti delle prime due bombe atomiche lan-

ciate nel 1945 sul Giappone? Per piegare questo Stato, che resisteva ancora, ma più verosimilmente per dare un avvertimento al gigante sovietico, perché la guerra fredda tra i due blocchi era già iniziata, gli USA, il 6 agosto 1945 alle ore 8.14, lanciarono su Hiroshima una bomba di quattro tonnellate, la little boy, con un cuore di uranio puro. Un lampo di fuoco, un enorme fungo di polvere, una città che non c'è più.



Howard Kakita, dell'associazione Nihronky, testimone e sopravvissuto alla bomba nucleare

Il 9 agosto alle 11 del mattino, è la volta di Nagasaki, la bomba questa volta è di plutonio, in un niente si porta via case e abitanti. Ma erano proprie necessarie quelle bombe?

Il 13 agosto il Giappone era già alle corde pronto alla resa senza condizioni. Certo, la Seconda guerra mondiale finì immediatamente, ma a quale prezzo! Le vittime questa volta sono tutte civili, uomini, donne, bambini, vecchi, spazzati via all'istante, disciolti, inceneriti per il tremendo impatto, oppure ridotti ad ombra, rimasta impressa sui muri. Molti, ancora più sventurati, destinati a morire successivamente per le piaghe e le ustioni che aprirono la pelle come carboni ardenti. Le vittime a Hiroshima furono centoquarantamila, a Nagasaki quarantamila, ma le radiazioni hanno continuato ad uccidere, negli anni, migliaia di persone. A quasi 80 anni di distanza si calcola che siano morte per

malattie, dipendenti dalle conseguenze della bomba, trecentocinquantamila persone. Il 10 agosto 2008, a Nashville, nel Tennessee, morì il fotografo O' Donnel che immortalò l'orrore atomico e che, esposto per settimane alle radiazioni, ebbe non pochi problemi di salute, ma soprattutto, dopo quell'esperienza, divenne uno strenuo oppositore dell'atomica, tanto da avere l'ostracismo dai media del suo paese, dove la sua morte è caduta nel dimenticatoio. Gli effetti dell'atomica sono risultati terrificanti, non tanto per il numero delle vittime – i bombardamenti aerei alleati sulle città tedesche e quelli dei tedeschi sulle città inglesi avevano fatto anche numeri maggiori – ma per le modalità, per l'orrore e la quantità di sofferenze inflitte agli esseri umani. Bertold Brecht data da allora il peccato d'origine della scienza moderna, la perdita della sua innocenza. Lo scienziato non può più ignorare le terribili conseguenze delle applicazioni delle sue scoperte, infatti molti di quelli che a Los Alamos avevano contribuito alla realizzazione delle atomiche si sentirono complici. L'assuefazione alla guerra è il dato più allarmante di questo nostro tempo, che si accompagna alla convinzione infondata che questa sia lo strumento unico e necessario per ottenere una pace giusta. Con il passare degli anni e con la scomparsa dei sopravvissuti alla Seconda guerra mondiale, si è perduto il ricordo dell'orrore delle distruzioni e delle stragi di vite umane (milioni e milioni di morti innocenti) e la tecnologia, sempre più avanzata nel campo delle armi, ha istillato una indifferenza al dolore dell'altro, la guerra è tornata a essere una sorta di sport crudele in cui ci si schiera da una parte e dall'altra dei contendenti... Non si è più capaci di indignazione, forse perché, per chi non vi si trova direttamente coinvolto, la guerra consiste in fotogrammi che scorrono veloci sullo schermo televisivo nel proprio salotto. Ci si culla nella speranza che rimanga lontana, che non sia una guerra a lungo raggio, e intanto non si vuol vedere che l'orlo del precipizio è sempre più vicino. Negli anni della guerra fredda, forse perché era vivo ancora il ricordo del potere distruttivo delle bombe atomiche, tra i due blocchi contrapposti oc-

cidente e oriente, Stati Uniti e Unione Sovietica, l'arma nucleare fu la garanzia che la guerra non ci sarebbe stata, nel senso che nessuno avrebbe avuto interesse a usarla per primo. Ancora oggi, nonostante la diffusione a tappeto di armi atomiche e di missili nucleari, si è ugualmente convinti che nessuno oserà mai ricorrervi e si andrà avanti a oltranza con le armi tradizionali, sia pure rese dalla tecnologia più sofisticate e letali. Insomma, oggi non fa più paura lo stato di guerra permanente e sembra legittimo il diritto del più forte e anche l'inosservanza del diritto internazionale e delle risoluzioni dell'ONU. Oggi la tecnologia missilistica consente di colpire bersagli a centinaia di chilometri di distanza, come sta succedendo nel corso della guerra russo-ucraina, mentre in Libano, un mese fa, migliaia di cellulari cerca persone sono stati fatti esplodere dagli israeliani per colpire i terroristi di Hezbollah, un colpo incredibile che ha lasciato stupito il mondo. Purtroppo, queste armi così perfette non sanno distinguere tra militari e civili, tra terroristi e persone innocenti, tra adulti e bambini. Spaventose sono le cifre delle vittime civili, i cosiddetti effetti collaterali, che crescono ogni giorno di più. In base ai dati forniti dall'ufficio dell'Alto commissariato delle Nazioni Unite, il 70% delle morti accertate, nei primi sei mesi dell'invasione israeliana a Gaza, sono stati donne e bambini, la maggior parte di loro aveva tra i cinque e i nove anni. Complessivamente i bambini uccisi sono il 44% delle vittime totali, il rapporto documenta che la vittima più giovane era un bimbo di appena un giorno. Secondo il ministero della Sanità palestinese in quasi tredici mesi di guerra, dal 7 ottobre 2023, le persone uccise sono 43.469, 102.561 quelle ferite.¹ A queste vanno naturalmente aggiunte le prime vittime israeliane dell'orribile massacro del 7 ottobre effettuato da Hamas, circa 1.200 persone più 250 prese in ostaggio; nel conflitto in corso con il Libano ancora 3.000 persone.

Il più grande nemico della pace è la con-

vinzione che l'altra parte possa essere sconfitta, per cui si continua ostinatamente, senza mettere mano a possibili intese, e non si capisce che è un'illusione quella di procurare sicurezza alla propria parte, alla propria nazione, esclusivamente manu militari. Il terrore, la storia lo ha dimostrato, non si combatte con il terrore, lo si alimenta soltanto in una sequela senza fine. Si dimentica, come dice il papa, che la guerra è sempre una sconfitta. Nel recente documento pontificio

Dignitas infinita si legge: «Nessuna guerra vale le lacrime di una madre che ha visto suo figlio mutilato o morto, nessuna guerra vale la perdita della vita, fosse anche di una sola persona umana, essere sacro creato a immagine e somiglianza del Creatore, nessuna guerra vale l'avvelenamento della nostra casa comune, e nessuna guerra vale la disperazione di quanti sono costretti a lasciare la loro patria». Oh, se anche solo per un poco si fermassero le armi per tornare a sentirsi umani, a provare orrore e pietà per tutti gli uccisi! Invece, anche i numerosi appelli per una tregua, che si sono succeduti in questi anni, sono stati tutti respinti per un motivo o per un altro dalle parti in causa, mentre si richiedono, si fabbricano, si vendono, e si inviano ai belligeranti, nuove armi sempre più potenti. Questo matrimonio, tra tecnologia, profitto, industria e mercato delle armi, sta mettendo in serio pericolo la democrazia nel mondo, quella che era nata dopo la Seconda guerra mondiale. Anche se etimologicamente la parola deriva dall'antica Grecia, nella sua pienezza universalistica, la democrazia è nata dopo la Seconda guerra mondiale, sulle macerie del razzismo e del nazismo. Il suo ristabilimento è avvenuto ovunque, nel riconoscimento del primato della persona umana e nel primato del diritto messo a servizio di principi universali. Democratico è lo Stato che ha alla base non la volontà di una sola persona, duce, führer o leader che sia, ma la sovranità popolare che viene esercitata, come dice la nostra Costituzione all'articolo 1, nelle forme e nei limiti della Carta costituzionale. Anche la volontà popolare non può essere illimitata, il giurista Egidio Tosato, criticando la con-

cezione della volontà generale in J.J. Rousseau, che aveva ispirato i totalitarismi del '900, così a riguardo si esprimeva: «Noi sappiamo tutti, ormai, che la presunta volontà generale non è in realtà che la volontà di una maggioranza e che la volontà di una maggioranza, che si considera come rappresentativa della volontà di tutto il popolo, può essere, come spesso si è dimostrata, più ingiusta e oppressiva che non la volontà di un principe». Ma oggi giorno da parte dei governi, che si considerano democratici perché rappresentativi di una maggioranza relativa ai votanti, si riscontra un'allergia al limite, al controllo della legge, che sono una garanzia delle libertà individuali e delle minoranze, un atteggiamento questo diffuso, a causa anche del prepotente riemergere di nazionalismi e populismi, che ha creato un sentimento di chiusura nei confronti dell'altro, rendendo la convivenza tra culture, religioni, etnie, sempre più difficile. Invece la democrazia, che parte dal principio universalistico dell'uguaglianza, dovrebbe essere l'antidoto alla guerra, la via per arrivare alla pace e al multiculturalismo. Ma per esserlo deve conservare la sua anima, non ridursi a un semplice aspetto procedurale, quello di esprimere il proprio voto nelle occasioni elettorali, un diritto dovere tra l'altro poco sentito, tanto che è ovunque in crescita il fenomeno dell'astensionismo. Come sapientemente ha detto il nostro Presidente Sergio Mattarella alla cerimonia di apertura della 50ª Settimana sociale dei Cattolici in Italia, il 3 luglio 2024 a Trieste, l'anima della democrazia presuppone la partecipazione dal basso e «lo sforzo di elaborare una visione del bene comune in cui sapientemente si intreccino – perché tra loro inscindibili – libertà individuali e aperture sociali, bene della libertà e bene dell'umanità condivisa».

Bibliografia

- Il Manifesto, 9.XI.2024, *Donne e bambini*.
La Stampa, 12.X.2024, *Solo i testimoni comprendono l'enormità di quel disastro*, Howard Kakita.

*Sezione Fnsim Roma

¹ Cfr. «Il manifesto», 9 novembre 2024, Donne e bambini, pag. 10.

Digital Literacy, Intelligenza Artificiale e competenze di cittadinanza

Attività unplugged per la scuola primaria

di Bozzo G.^{1,2,3}, De Gaetano V.³, Macrito E.³, Masiello D.^{2,3}, Porti A.³, Sapia P.^{1,2,3}, Tirota S.³

In un contesto globale sempre più segnato dalla pervasività delle tecnologie intelligenti, l'educazione alla cittadinanza digitale rappresenta una sfida imprescindibile fin dalla scuola primaria (Kong & Abelson, 2022). In particolare, la diffusione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella vita quotidiana richiede un ripensamento delle pratiche didattiche e di promozione delle competenze di cittadinanza, nell'ottica di dotare i discenti di strumenti anche concettuali che vadano oltre l'uso passivo delle tecnologie, promuovendo piuttosto una comprensione critica dei principi che ne regolano il funzionamento. In questa prospettiva, l'alfabetizzazione digitale (*Digital Literacy* - DL) e, in particolare, l'alfabetizzazione all'IA (*AI Literacy* - AIL) si configurano come componenti irrinunciabili della formazione di cittadini e cittadine consapevoli (Ng et al., 2021), capaci di orientarsi e contribuire attivamente in un mondo tecnologico in continua evoluzione. A fronte dell'esigenza descritta, avviene spesso nella scuola – specie in quella del primo ciclo di istruzione – che le attività di promozione della DL si limitino allo sviluppo del pensiero computazionale, che, pur essendo rilevante, da solo non è sufficiente a fornire gli elementi propedeutici alla successiva comprensione concettuale delle moderne tecnologie digitali.

In questo quadro, il presente contributo propone un approccio didattico laboratoriale unplugged (Bell & Vahrenhold, 2018; Caeli & Yadav, 2020) all'introduzione in chiave ludica e accessibile a li-



vello di scuola primaria di alcuni concetti dell'algebra booleana, fondamentali per la successiva introduzione a molteplici aspetti della DL: gli operatori logici ("porte logiche") AND, OR e NOT. L'originale iniziativa a questo tema è stata sviluppata e ripresa nell'ambito dell'iniziativa "Scienza per Gioco" nell'anno accademico 2023/24 e ripreso nell'iniziativa STEM@UniCal nel corrente anno accademico, entrambe promosse dal laboratorio di diffusione della cultura scientifica "AgoràLAB" dell'Università della Calabria (<https://demacs.unical.it/innovazione-e-societa/agoralab>), coinvolgendo studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Matematica e Informatica.

L'attività di apprendimento laboratoriale propone le porte logiche in chiave metaforica, introducendo come mediatori didattici alcuni personaggi - i "guardiani delle porte" – il cui comportamento riproduce concretamente quello degli operatori AND, OR e NOT. I personaggi mediatori sono denominati "Miss AND", "Mister OR" e il "Mago dispettoso NOT". Ciascun guardiano controlla l'accesso alla

metaforica porta di propria competenza, agendo sulla base della tavola di verità del corrispondente connettivo logico. Le regole di comportamento (tavola di verità) sono illustrate mediante fumetti e l'apprendimento della loro funzione viene proposto mediante giochi di classificazione, consistenti nel passaggio (o meno) di "avventori" (anche questi metaforici) attraverso le porte: *Miss AND* pone due domande a risposta binaria al-

l'avventore che chiede di attraversare la porta da lei custodita: lascia passare solo se le risposte sono entrambe affermative. Analogamente, *Mister OR* consente il passaggio solo se riceve almeno una risposta affermativa, mentre il *Mago dispettoso NOT* si diverte a cambiare le carte in tavola agli avventori che si imbattono in esso, scambiando tra loro le possibili risposte binarie. Le persone partecipanti al gioco, alternandosi nei ruoli di "guardiani" e di "avventori" (cioè, di oggetti da classificare), apprendono le regole dell'algebra booleana attraverso un'esperienza fortemente partecipativa e collaborativa. In base al livello di sviluppo cognitivo e alle preconcoscenze di chi prende parte all'attività, il gioco può essere ampliato concettualmente facendo osservare come la metafora delle porte realizzi le operazioni insiemistiche di intersezione (porta AND) e unione (porta OR). Il percorso di apprendimento prosegue poi con un vero e proprio gioco da tavolo, realizzato in maniera originale, che ha come tema quelli che molto più avanti nel percorso di istruzione e formazione i discenti incontreranno con la denominazione di "circuiti

logici". Il gioco è basato sulla possibilità di far attraversare agli "avventori" (cioè agli oggetti da classificare) più porte in sequenza (o anche in parallelo), esemplificando come le porte possano essere combinate tra loro per ottenere comportamenti di classificazione più complessi, in analogia concettuale con i processi computazionali alla base dei moderni strumenti digitali.

L'attività di apprendimento unplugged, che, come già detto, è stata parzialmente sperimentata nell'ambito dell'iniziativa "Scienza per Gioco", viene a prospettarsi come particolarmente efficace da molteplici punti di vista: *i)* permette di eliminare le barriere tecnologiche, garantendo l'accessibilità anche in contesti scolastici con risorse limitate; *ii)* favorisce la comprensione profonda dei concetti, liberando l'attenzione degli alunni e delle alunne dalla complessità dell'interfaccia tecnologica e stimolando l'apprendimento attivo attraverso la manipolazione e il gioco di ruolo; *iii)* permette di porre le basi anche per la costruzione del pensiero computazionale, inteso come capacità di analizzare problemi e concepire soluzioni algoritmiche; *iv)* consente di introdurre in modo intuitivo nozioni astratte che sono alla base del funzionamento di diversi sistemi digitali, inclusi alcuni di IA.

L'osservazione sistematica dei comportamenti di bambini e bambine durante lo svolgimento delle attività unplugged ha evidenziato l'efficacia di quanto proposto nello stimolare entusiasmo e curiosità, attivando, nel contempo, la capacità di comprensione situata di concetti logici altrimenti molto astratti. Ciò conferma l'importanza di adottare metodologie attive e inclusive nella didattica STEM – e in particolare in quella finalizzata alla DL – fin dalla scuola primaria, anche nella prospettiva della formazione di futuri cittadini/e in una società digitale. La costruzione di una cittadinanza digitale consapevole, infatti, passa anche attraverso esperienze didattiche che, partendo dal gioco e dall'esplorazione concreta, guidino gradualmente bambini e bambine alla comprensione critica delle tecnologie che plasmeranno il loro futuro.

Bibliografia

- Bell, T., & Vahrenhold, J. (2018). CS unplugged—How is it used, and does it work? In *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*: Vol. 11011 LNCS (pp. 497–521). Springer Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-98355-4_29
- Caeli, E. N., & Yadav, A. (2020). Unplugged Approaches to Computational Thinking: a Historical Perspective. *TechTrends*, 64(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00410-5>
- Kong, S. C., & Abelson, H. (2022). *Computational Thinking Education in K-12*. The MIT Press.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Shen, M. Q. (2021). AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), 504–509.
<https://doi.org/10.1002/pra2.487>

Ng, D. T. k., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Shen, M. Q. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

¹ Dipartimento di Matematica e Informatica (DeMaCS), Università della Calabria

² AgoràLAB - Laboratorio per la disseminazione della cultura Tecnico-Scientifica, Università della Calabria

³ Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria - Dipartimento DeMaCS, Università della Calabria

Iscriviti alla

Fnism

Federazione Nazionale Insegnanti

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

L'iscrizione alla Fnism è valida per l'intero anno scolastico e consente di:

Ricevere gratuitamente il periodico "L'ECO della scuola nuova"

- in formato • cartaceo al proprio domicilio
- digitale al proprio indirizzo mail o tramite WhatsApp

Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,

con rilascio di certificazioni di frequenza da Ente accreditato presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito

versando solo

25,00 € annui

telefonando al numero

376.0577033

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma
 c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572
 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti
 Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00



Integrare la *Literacy* scientifica nell'educazione alla cittadinanza

L'esperienza di STEM@UniCal

di Bozzo G.^{1,2,3}, Felicetti F.^{2,3}, Masiello D.^{2,3}, Sapia P.^{1,2,3}

Con il D.M. n.187 del 7 settembre 2024 relativo alla legge n. 92 del 20 agosto 2019 sono state aggiornate le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole. Nelle previste 33 ore annuali ogni docente avrà la possibilità di contribuire, con attività didattiche nel proprio ambito disciplinare, allo sviluppo di conoscenze e abilità funzionali all'esercizio della cittadinanza. Gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza sono organizzati in tre nuclei tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale e Sviluppo economico e sostenibilità. Essi risultano suddivisi in dodici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento da sviluppare progressivamente tra il primo e il secondo ciclo di istruzione. In questa prospettiva riveste grande valore propedeutico, nella scuola dell'infanzia, l'educazione all'esplorazione sensoriale sistematica del mondo, articolata nei cinque campi di esperienza. L'emanazione delle citate Linee guida rappresenta l'occasione per effettuare una riflessione più ampia sull'educazione civica, anche alla luce delle nuove forme di alfabetizzazione a essa funzionali, nell'ottica di consentire a cittadini e cittadine di orientarsi criticamente nella complessità di una società sempre più caratterizzata da scienza e tecnologia. Una inedita configurazione, quindi, di educazione civica che includa, superandolo, il modello tradizionale centrato sulla conoscenza e la comprensione delle istituzioni democratiche, dei diritti e dei doveri dei cittadini e delle cittadine, con riguardo anche alle responsabilità civiche e alla capacità di analizzare le informazioni politiche e sociali.

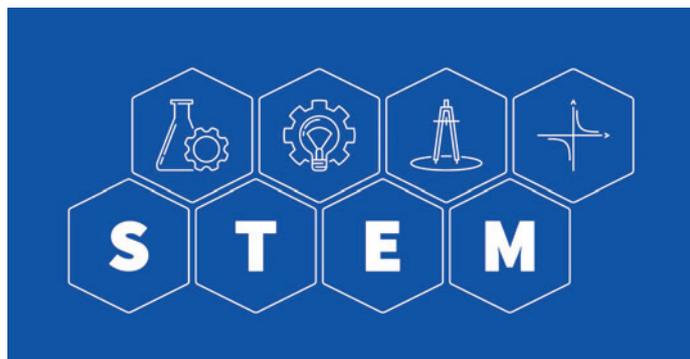
In questo contesto l'alfabetizzazione civica si intreccia con quella scientifica, entrambe essenziali per la formazione di cittadini e cittadine informati e responsabili, in grado di affrontare le sfide

del presente e del futuro con consapevolezza e raziocinio (Sapia, 2019). Si mira quindi allo sviluppo di competenza trasversali (e interdisciplinari) funzionali a promuovere la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse alla vita delle comunità, permettendo loro di dispiegare gradualmente i punti di forza a vantaggio dei singoli e dell'intera società. L'acquisizione di conoscenze teoriche non è sufficiente se non viene accompagnata da esperienze significative. Per questo motivo è fondamentale considerare il contesto sociale e affettivo dei/delle discenti, affinché i contenuti proposti risultino rilevanti e legati soprattutto alle loro esperienze di vita quotidiana. Una forte motivazione, del resto, facilita l'apprendimento poiché nasce dal bisogno reale di acquisire nuova conoscenza per affrontare e risolvere difficoltà emergenti. Un approccio di carattere esperienziale può avvenire integrando attività pratiche, simulazioni e laboratori attraverso cui studentesse e studenti possano porsi al centro del processo educativo, rendendolo più coinvolgente e interattivo. In linea con l'idea di "Life-long learning" e di "Life-wide Learning", l'arricchimento dell'attività di apprendimento curriculare mediante esperienze in ambito non formale si configura come il contesto ideale per lo sviluppo di competenze di cittadinanza non limitate al contesto scolastico. Secondo tale ottica, progetti come "Scienza per gioco", attivato presso l'Università della Calabria dal Laboratorio di



diffusione della cultura scientifica "AgoràLAB" (<https://demacs.unical.it/innovazione-e-societa/agoralab>), si inseriscono perfettamente all'interno del quadro educativo delineato. L'iniziativa ha coinvolto gli studenti e le studentesse del corso di laurea magistrale di Scienze della formazione primaria (in qualità di progettisti/ste e conduttore/trici di una serie di laboratori didattici informali) e ha permesso a migliaia di alunni e di alunne della scuola primaria e studenti di esplorare tematiche scientifiche fondamentali attraverso un approccio ludico-educativo. Tra il 2021 e il 2023, l'exhibit ha consentito ai partecipanti di scoprire alcuni degli aspetti scientifici legati a tematiche importanti, come l'energia e la sostenibilità ambientale, attraverso un approccio ludico-educativo. L'elevata partecipazione registrata all'edizione 2023/2024, con circa 2000 giovanissimi discenti coinvolti in tre giorni, ha motivato l'attivazione nell'a.s. 2024/25 della nuova iniziativa denomi-

nata STEM@UniCal presso il "Laboratorio per la Didattica delle Scienze Empiriche" del Dipartimento di Matematica e Informatica. STEM@UniCal ha avuto inizio a novembre 2024 per protrarsi fino a tutto maggio 2025, termine in cui sarà raggiunto il ragguardevole risultato di circa 3000 giovanissimi ospiti delle scuole del primo ciclo (accogliendo, quindi, le richieste anche delle scuole



secondarie di primo grado) e 400 docenti coinvolti, appartenenti all'intero territorio regionale calabrese. Le attività di apprendimento in contesto non formale sono state preparate e condotte dalle Autrici del presente contributo (D.M. e F.F., recentemente laureate in Scienze della Formazione Primaria) con la supervisione degli Autori, e sono basate sulla metodologia didattica Investigative Science Learning Environment (ISLE) (Etkina & Heuvelen, 2007), rientrando nel più ampio contesto dell'Inquiry Based Learning (IBL) (Flick & Lederman, 2006; Harlen, 2013). Tale tipologia di approccio didattico è particolarmente appropriata per l'apprendimento in ambito scientifico-tecnico e nell'attività STEM@UniCal è stata declinata a differenti livelli per soddisfare le specifiche esigenze dei diversi livelli scolastici del primo ciclo.

Le tematiche da approfondire in laboratorio sono state selezionate dagli insegnanti degli istituti che hanno accolto l'invito a inizio di anno scolastico, scegliendo tra una proposta mirata di argomenti, predisposta con cura dai docenti organizzatori del progetto. Ciò ha permesso di integrare, in modo coerente, il curriculum scolastico con contenuti (e approcci metodologici) di natura scientifica, fortemente contestualizzati nell'attualità, data la loro valenza in relazione

alla sostenibilità ambientale, alle fonti energetiche, all'educazione digitale e alla salute.

I laboratori dedicati alle fonti di energia rinnovabili, ai fenomeni fisici come la pressione dell'aria e dell'acqua e sulla luce, non rappresentano unicamente occasioni di apprendimento scientifico, bensì diventano strumenti didattici integrati per la promozione di competenze di cittadinanza, prestando attenzione a temi importanti come il risparmio energetico, le varie tipologie di inquinamento, l'uso razionale delle risorse naturali e a molti altri. Attraverso esperienze dirette e osservazioni pratiche, i/le discenti acquisi-

scono non solo conoscenze tecniche, ma anche la capacità di valutare criticamente le conseguenze ambientali delle scelte energetiche e dei comportamenti quotidiani.

Questi percorsi laboratoriali alimentano, così, un senso di partecipazione attiva e stimolano lo sviluppo di soluzioni creative e sostenibili, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030; oltre a rispondere al nucleo dello sviluppo sostenibile, rappresentano anche un'occasione per valorizzare la cittadinanza digitale, attraverso l'uso di strumenti informatici per la documentazione, la condivisione e l'analisi dei dati. Su un altro versante, l'utilizzo di laboratori virtuali, liberamente disponibili in rete, offre la possibilità di sperimentare in forma interattiva e dinamica concetti astratti e processi complessi, facilitandone la comprensione, supportando l'individuazione delle relazioni causa-effetto e la capacità di problem solving. L'opportunità di ripetere gli esperimenti in ambiente controllato spinge studenti e studentesse al confronto costruttivo e li aiuta a consolidare le proprie conoscenze, a legarle con le nuove informazioni, costruendo nuove competenze. Inoltre, la dimensione cooperativa delle attività e il rispetto delle regole comuni richiamano i principi della Costituzione e della convivenza democratica.

L'educazione in ambito STEM ha anche una rilevanza sociale importante, giacché permette di affrontare temi come la disuguaglianza di genere e le disparità socio-economiche; viene favorito lo sviluppo di una mentalità resiliente e adattabile attraverso le sfide, grazie alla promozione di competenze relative alla gestione degli errori e alla necessità di ripensare altre strategie dopo i fallimenti iniziali, insegnando ai/alle discenti ad affrontare le difficoltà con determinazione e creatività. Questo atteggiamento di perseveranza non solo li prepara per il mondo del lavoro, ma permette la formazione di persone capaci di adattarsi a situazioni mutevoli e di trovare soluzioni anche in circostanze di incertezza. Formare cittadini consapevoli oggi significa costruire ponti tra saperi, competenze e valori. In un quadro educativo integrato che comprende le discipline scientifiche, l'educazione civica e le attività laboratoriali, gli studenti e le studentesse per un verso acquisiscono competenze scientifiche fondamentali e dall'altro coltivano abilità trasversali cruciali per il futuro, interiorizzando un forte senso di responsabilità civica. L'educazione civica, perciò, è da ritenere come quel ponte che connette le conoscenze disciplinari con la vita reale, quindi la scuola con il mondo.

Bibliografia

- Etkina, E., & Heuvelen, V. (2007). Investigative Science Learning Environment-A Science Process Approach to Learning Physics. In E. F. Redish & P. Cooney (Eds.), *Research Based Reform of University Physics*, AAPT.
- Flick, L. B., & Lederman, N. G. (2006). Scientific Inquiry and Nature of Science. In *Scientific Inquiry and Nature of Science*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1>
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics & ICT Education*, 7(2), 9-33.
- Sapia, P. (2019). Educazione civica e alfabetizzazione scientifica. *L'ECO Della Scuola Nuova*, 252-253, 12-13.

¹ Dipartimento di Matematica e Informatica (DeMaCS), Università della Calabria

² AgoràLAB - Laboratorio per la disseminazione della cultura Tecnico-Scientifica, Università della Calabria

³ Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria - Dipartimento DeMaCS, Università della Calabria

Il patto educativo di corresponsabilità come strumento base dell'interazione scuola-famiglia

di Mirko Riccelli*

Il Patto Educativo di corresponsabilità trae origine dal Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, di cui al DPR n. 249/1998, modificato dal DPR n. 235/2007. L'Art. 5 bis del citato DPR n. 249/1998, interamente dedicato al patto educativo di corresponsabilità, stabilisce che contestualmente all'iscrizione dello studente, tanto lui quanto i genitori sono tenuti a sottoscrivere il suddetto Patto, in cui risultano dettagliatamente definiti, per essere condivisi, i diritti e i doveri riguardanti la scuola, gli studenti e le famiglie. È bene considerare che, successivamente, la Legge n. 92/2019 ha esteso il Patto educativo di corresponsabilità agli alunni della scuola primaria, con l'obiettivo di «rafforzare la collaborazione con le famiglie». Inoltre, così come previsto dall'art. 3 del DPR n. 235/2007, rubricato «Patto educativo di corresponsabilità e giornata della scuola», nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative ritenute più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti; in tale contesto viene a determinarsi la presentazione e la condivisione dello Statuto delle studentesse e degli studenti, del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), del Regolamento di istituto, nonché del Patto educativo di corresponsabilità. In tal senso, un esempio virtuoso è rappresentato dall'Istituto Comprensivo "Ai nostri caduti" di Trezzo sull'Adda che annualmente, all'inizio delle attività didattiche, organizza la Giornata della Scuola con l'intento di informare e rendere protagoniste le famiglie. È da sottolineare che anche durante un periodo particolarmente complesso, come quello caratterizzato dalla pandemia da Covid-19, l'istituzione scolastica non ha rinunciato a



realizzare momenti specifici di incontro per illustrare alle famiglie degli alunni l'offerta formativa prevista nel PTOF, il Patto educativo di corresponsabilità da loro sottoscritto in fase d'iscrizione e, data la particolare situazione, il Protocollo anti Covid comprendente la configurazione dei casi e delle modalità di rientro a scuola.

Ritornando nello specifico del Patto educativo di corresponsabilità, va ricordato che la C. M. n. 3602 del 2008 lo ha definito «strumento pattizio innovativo attraverso cui declinare i reciproci rapporti, i diritti e i doveri che intercorrono tra l'istituzione scolastica, la famiglia e gli studenti».

A circa vent'anni dalla sua introduzione, è possibile affermare che nella maggior parte dei casi il Patto educativo di corresponsabilità è stato disatteso, traducendosi in mero adempimento burocratico per famiglie e personale scolastico, compiuto nella circostanza dell'iscrizione al primo anno del corso di studi di riferimento. Ciò risulta sicuramente riduttivo, nonché svilente, rispetto all'intenzione iniziale del decisore politico-istituzionale, che aveva prefigurato una portata e una ricaduta ben più ampie di tale patto, inteso come strumento normativo finalizzato al rafforzamento del rapporto

scuola-famiglia mediante una comune assunzione di responsabilità. Del resto, l'origine del patto è caratterizzata dall'intento di rendere chiari i compiti e i doveri in capo a ogni componente della comunità scolastica. Essa quotidianamente interagisce con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte integrante, in primis, con le famiglie degli studenti e con i loro tutori, in quanto rappresentanti legali dei minori e, di conseguenza, garanti dell'istruzione e dell'educazione dei propri figli o tutelati, come sancito dall'art. 30 della Carta Costituzionale, che recita «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli».

D'altronde, il fatto stesso che il Patto educativo di corresponsabilità debba essere adottato con apposita delibera del Consiglio d'Istituto, che rappresenta l'organo collegiale, oltre che apicale, rappresentativo di tutte le componenti della comunità scolastica (docenti, personale ATA, genitori e studenti), denota l'enorme portata inclusiva di tale strumento. Esso, è bene sottolinearlo, viene redatto in maniera collegiale dai rappresentanti eletti di tutte le componenti della singola scuola, intesa come comunità educante e collaborante.

Il Patto educativo di corresponsabilità

rappresenta il "quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresse dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche, a livello territoriale". Si parla di corresponsabilità in quanto si tratta di una responsabilità ripartita tra più parti e avente ad oggetto le finalità educative perseguite a favore del discente. Le parti che condividono tale corresponsabilità sono, da un lato, l'istituzione scolastica, la cui mission educativa trae ispirazione dalle mete riflettenti l'istruzione e lo sviluppo culturale degli studenti, e dall'altro lato, la famiglia, che ha un naturale carico di responsabilità nei confronti dei figli. Si tratta di due istituzioni fondamentali, la scuola e la famiglia, chiamate a condividere il compito educativo assumendo una serie di responsabilità che, di certo, non possono essere eluse. A tal proposito, Hanna Arendt ha osservato che «chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe avere figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani».

Le Linee di indirizzo «Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa», emanate dal MIUR il 22 novembre 2012 e redatte in collaborazione con il Forum nazionale delle associazioni dei genitori della scuola (FoNAGS), evidenziano, per l'appunto, che «la nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani. Fin dalla nascita della moderna Repubblica, pertanto, i genitori e gli insegnanti hanno rivestito un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo dei giovani.

Nel tempo, il dettato costituzionale ha avuto varie interpretazioni, a livello normativo e a livello attuativo e le innovazioni introdotte nella scuola hanno fatto progressivamente evolvere l'interpretazione del rapporto scuola/famiglia nella direzione di una relazione via via sempre più interattiva. Difatti, gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Il focus della problematicità di questo rapporto cade sul rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure. Nell'esercizio della cor-

responsabilità, infatti, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. Ma ciò che mantiene vivo tale scambio è quel senso di responsabilità sociale che dovrà determinare le scelte strategiche delle scuole, connotando il loro lavoro come contributo significativo alla costruzione del sociale».

Il Patto Educativo viene, dunque, instaurato sin dal momento dell'iscrizione alla specifica istituzione scolastica e comporta una descrizione e sottoscrizione di specifici e reciproci impegni che legano la scuola, la famiglia e gli studenti. Ogni istituzione scolastica può rendere inedito e originale, in base alle proprie peculiarità, il modello del Patto educativo di corresponsabilità. Purtroppo, in linea generale, non può essere sottovalutato il fatto che tale Patto attiene a diversi livelli essenziali di contenuto. Questi ultimi sono stati definiti dall'allora Ministro Mariastella Gelmini (2009) all'interno del Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa che, a ogni buon fine, vengono qui di seguito riportati:

- a) il piano dell'offerta formativa (centrato sulla promozione di benessere e successo dello studente, sulla sua valorizzazione come persona, sulla sua realizzazione umana e culturale; partecipato e sottoscritto dai genitori che si assumono la responsabilità di discuterne con i figli; condiviso con gli insegnanti e la famiglia, discutendo collegialmente ogni singolo aspetto di responsabilità);
- b) l'area della relazionalità (costruzione di un clima orientato al dialogo, all'integrazione, all'accoglienza, al rispetto reciproco e promozione del talento e dell'eccellenza, dei comportamenti solidali, gratuiti, civili; condivisione con i genitori di linee educative comuni, in continuità con l'azione educativa scolastica; stile comportamentale positivo e corretto nei confronti dell'ambiente scolastico da parte degli studenti);
- c) il tema della partecipazione (ascolto attivo e coinvolgimento di studenti e famiglie, nell'ottica dell'assunzione di responsabilità rispetto al piano formativo; collaborazione attiva delle famiglie e informazione continua circa

il percorso didattico-educativo dei propri figli; frequenza regolare ai corsi e assolvimento degli impegni di studio, accanto ad un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti della vita scolastica da parte degli studenti);

- d) l'ambito più specifico degli interventi educativi (comunicazione costante con le famiglie e mantenimento del rispetto delle norme di comportamento da parte dei ragazzi, con predisposizione di eventuali, adeguati provvedimenti disciplinari; visione delle comunicazioni provenienti dalla scuola, e riflessione critica e costruttiva con i figli circa gli eventuali provvedimenti disciplinari assegnati; comunicazione in famiglia da parte dei ragazzi in merito a quanto espresso dagli insegnanti e promozione di situazioni di integrazione e solidarietà in classe da parte degli studenti)».

In conclusione, si auspica un rapido passaggio da una corresponsabilità educativa meramente sancita (e parzialmente attuata) a una corresponsabilità educativa pienamente esercitata all'interno delle istituzioni scolastiche, con l'effettiva organizzazione (e non fatua e inattuata previsione) di occasioni d'incontro e di lavoro in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo a vari livelli, confrontarsi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari e, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro a beneficio dell'intera comunità scolastica.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1999.
- Bruschi M., Milazzo S., *Istituzioni di diritto scolastico*, Giappichelli Editore, Torino, 2023.
- Dusi P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. Pedagogia della Famiglia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2014.
- Falanga M., *Nuovo diritto scolastico*, Brescia, Scholé, Editrice Morcelliana, Brescia, 2024.
- MIUR, *Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa"*, 2012.
- MIUR, *Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*, 2009.
- MIUR, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, DPR n. 249/1998 e DPR n. 235/2007.

*Docente di scuola secondaria di secondo grado

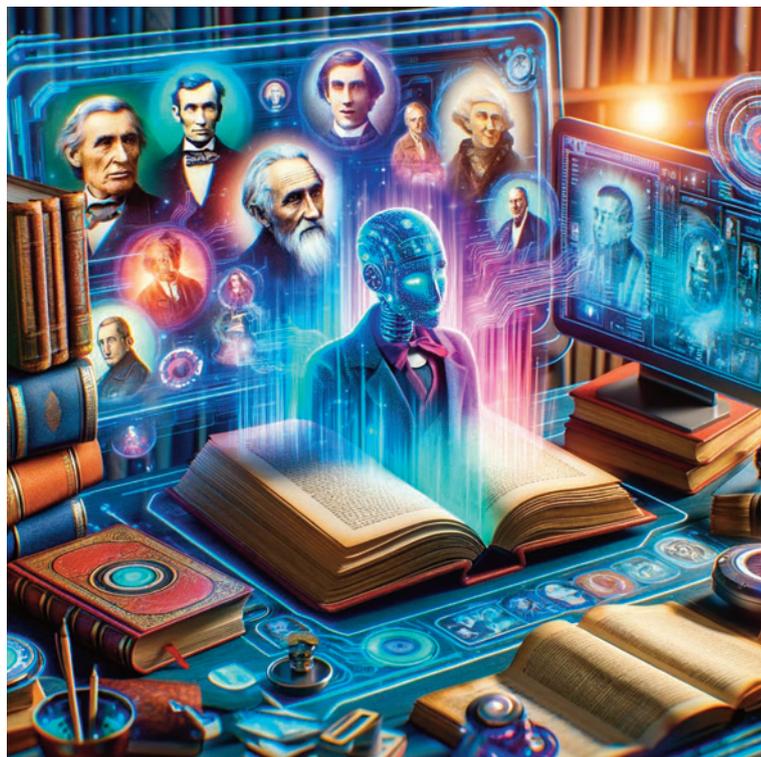
Tra le Indicazioni Nazionali 2025 e l'Intelligenza Artificiale

Quale didattica della storia per il futuro?

di Massimo Bidotti*

Lo studio della storia è un pilastro imprescindibile nella formazione dei giovani cittadini. In un mondo sempre più interconnesso e caratterizzato da rapidi mutamenti, la riflessione sulle finalità e sulle metodologie della didattica della storia assume, pertanto, un'importanza cruciale. Il contesto italiano è attualmente animato da un vivace dibattito, innescato dalla recente pubblicazione della bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, destinata a sostituire il documento del 2012 (DM 254/2012). La bozza in questione ha sollevato numerose perplessità e critiche, anche molto aspre, da parte di studiosi, insegnanti e associazioni professionali. Parallelamente, l'irruzione dell'Intelligenza Artificiale (IA) generativa nel panorama educativo pone sfide inedite e interrogativi profondi anche per la didattica della storia. Se da un lato l'IA offre potenzialità interessanti come strumento di supporto all'apprendimento, dall'altro solleva preoccupazioni significative riguardo circa la veridicità delle informazioni, la possibile diffusione di *bias* e la necessità di sviluppare negli studenti competenze critiche adeguate per orientarsi nel nuovo ecosistema informativo.

Il presente contributo vuole inserirsi in questo doppio scenario di riflessione. In primo luogo, intende offrire un'analisi critica della sezione dedicata alla storia nella bozza delle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025*, confrontandola con il precedente testo del 2012. In secondo luogo, l'articolo esplorerà le complesse implicazioni dell'Intelligenza Artificiale sull'insegnamento e l'apprendimento della storia nel primo ciclo, analizzando sia i rischi sia le opportunità che essa comporta.



Dal 2012 al 2025: luci e ombre del nuovo testo

Le Indicazioni Nazionali del 2012 ponevano un forte accento sulla costruzione della "coscienza storica" negli alunni, intesa come capacità di comprendere il presente attraverso l'analisi del passato, riconoscendo la complessità, la problematicità e la pluralità delle interpretazioni. Si sottolineava l'importanza di lavorare sulle fonti, di sviluppare competenze di ricostruzione e interpretazione e di promuovere un senso di appartenenza fondato sulla consapevolezza delle radici storiche e culturali, in un'ottica di cittadinanza attiva e interculturale. L'approccio metodologico suggerito era attivo, laboratoriale e centrato sullo sviluppo delle competenze piuttosto che sulla mera trasmissione di nozioni.

La bozza del 2025, pur mantenendo alcuni richiami formali alla didattica per

competenze, sembra orientarsi verso un paradigma differente. Emerge una maggiore enfasi sulla dimensione contenutistica e sulla trasmissione di un canone storico ben definito, con un *focus* particolare sulla "identità" e sulle "radici" culturali italiane ed europee. Come evidenziato da diverse analisi critiche emerse nel dibattito pubblico, l'impianto generale appare più prescrittivo e meno orientato a promuovere l'autonomia critica degli studenti nell'interpretazione del passato.

Il punto che ha destato le maggiori critiche è, senza dubbio, la perentoria affermazione iniziale secondo cui «solo l'Occidente conosce la Storia», per cui le origini di un corretto approccio metodologico e concettuale alla storiografia andrebbero rintracciate esclusivamente nel mondo greco-romano e nella successiva tradizione cristiana. Questa asserzione ignora, o sminuisce,

le ricche e complesse tradizioni di scrittura e interpretazione del passato sviluppatasi in altre civiltà, come quella islamica e cinese. Si tratta di una visione che riecheggia quella che l'antropologo britannico Jack Goody ha definito come una vera e propria appropriazione indebita da parte dell'Occidente di concetti e pratiche che hanno in realtà radici più ampie e globali, sulla base di una tendenza tutta eurocentrica a universalizzare la propria traiettoria storica e a considerare le altre culture come mere comparses, se non deviazioni, rispetto al modello occidentale.

L'impostazione delle Indicazioni 2025 sembra, in questo senso, fare un passo indietro rispetto a una storiografia più aggiornata e a una sensibilità interculturale che dovrebbero caratterizzare la scuola in una società plurale come quella contemporanea. Riproporre una visione così marcatamente occidentalista rischia non solo di fornire una rappresentazione parziale e distorta del passato, ma anche di ostacolare la formazione di una cittadinanza aperta al dialogo e al riconoscimento della pari dignità di tutte le culture. Le più recenti e autorevoli ricostruzioni storiografiche propendono verso un simile orientamento, che non sempre il testo delle Indicazioni 2025 sembra recepire.

Passando al piano dei contenuti disciplinari, mentre le Indicazioni del 2012 delineano un percorso che mira a costruire una coscienza storica attraverso l'esplorazione di un vasto arco temporale, dando ampio spazio allo studio della preistoria, le Indicazioni del 2025 sembrano adottare un approccio più circoscritto anche sul piano cronologico. Interessante da questo punto di vista è la scelta di focalizzare lo studio del terzo anno della scuola secondaria di primo grado su una periodizzazione molto contratta, che parte dal primo conflitto mondiale e ha come termine lo scandalo tutto italiano di Mani Pulite del 1992. Anche questa scelta nella scansione dei contenuti tra gli anni della scuola primaria e quella della scuola secondaria di primo grado è stata aspramente criticata, spesso con argomentazioni molto dure, di carattere ideologico.

Sarebbe tuttavia riduttivo e superficiale dare un giudizio solamente negativo

delle Indicazioni 2025. Molto interessanti si rivelano, infatti, i passaggi dedicati alla dimensione metodologica, che, a modesto avviso di chi scrive, offrono spunti didattici alquanto suggestivi, pur nel pieno rispetto del principio costituzionale della libertà di insegnamento garantita ai docenti insegnanti.

Valorizzazione della microstoria e della storia locale

Un aspetto di particolare rilievo nelle "Nuove Indicazioni Nazionali 2025" è l'enfasi posta sullo studio del territorio circostante secondo i principi della microstoria, con un implicito riferimento a riflessioni di figure di spicco come Carlo Ginzburg ed Emmanuel Le Roy Ladurie. La sezione dedicata alla storia mira a sviluppare negli studenti la capacità di orientarsi nel tempo e nello spazio, comprendendo la connessione intrinseca tra passato e presente. In linea con questo approccio, tra gli obiettivi specifici di apprendimento per la scuola primaria figura la conoscenza degli elementi fondamentali della storia locale.

La microstoria, come approccio storiografico, si distingue per la sua focalizzazione su unità di ricerca di dimensioni ridotte, come singoli eventi, comunità o individui, con l'obiettivo di porre domande di portata più ampia. È presente l'analisi delle esperienze e delle voci di persone spesso trascurate dalle narrazioni storiche tradizionali. Carlo Ginzburg, uno dei principali esponenti di questa corrente, celebre per opere come *Il formaggio e i vermi*, analizza le credenze di un mugnaio italiano del XVI secolo, dimostrando come lo studio approfondito di un caso individuale possa illuminare contesti storici e culturali più vasti. Anche Emmanuel Le Roy Ladurie, altro storico di grande influenza nel campo della microstoria, ha utilizzato il medesimo approccio in lavori come *Montaillou*, esplorando la struttura sociale e le mentalità di un piccolo villaggio occitano nel Medioevo.

Tale indicazione metodologica è basata sull'intenzione di orientare l'insegnamento della storia verso un'analisi più dettagliata e contestualizzata, superando, quando necessario, le narrazioni storiche generali e spesso distanti dall'esperienza degli studenti. L'inte-

grazione della microstoria nel curriculum potrebbe favorire un legame più profondo tra gli studenti e il loro ambiente di vita, rendendo la storia più vicina e significativa. Attraverso la lente della microstoria gli studenti possono sviluppare la comprensione dei fatti storici attraverso la tangibilità e la concretezza con riguardo al territorio e alla comunità cui appartengono; la storia viene resa così più concreta e significativa.

L'interrogarsi su eventi, figure e aspetti specifici della storia locale aiuta gli studenti a sentirsi parte di una continuità storica e a comprendere come il passato abbia plasmato il presente. Tuttavia, è fondamentale considerare che, sebbene l'attenzione al territorio locale e alla microstoria offra indubbi vantaggi pedagogici, è necessario evitare che questa modalità di insegnamento della storia porti a una visione eccessivamente parcellizzata del passato. È cruciale che lo studio della microstoria e della storia locale sia integrato con una prospettiva più ampia, che permetta agli studenti di comprendere le connessioni tra la loro realtà locale e i contesti storici nazionali e globali. Senza questo equilibrio si potrebbe correre il rischio di sviluppare una comprensione frammentata e incompleta della storia.

La dimensione narrativa della storia

Altro elemento centrale nelle "Nuove Indicazioni Nazionali 2025" è dato dall'importanza assegnata alla dimensione narrativa dell'insegnamento storico. Infatti, tra i suggerimenti metodologici vi è quello di privilegiare la narrazione, ricorrendo anche al coinvolgimento emotivo degli studenti attraverso episodi particolari e aneddotici. Questa enfasi sulla narrazione riflette una consapevolezza crescente nel campo della didattica della storia circa l'importanza della funzione che il racconto svolge nel processo di apprendimento e della comprensione del passato.

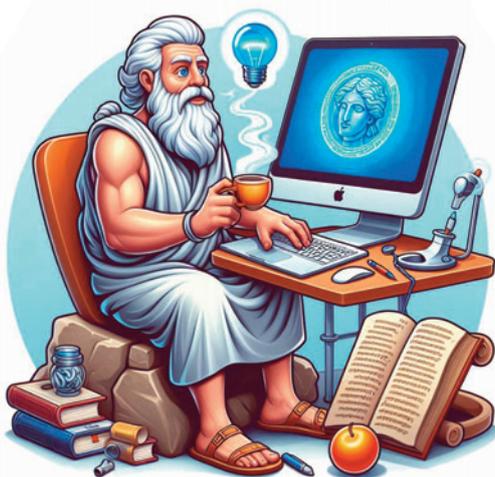
La narrazione costituisce una delle modalità più antiche ed efficaci attraverso cui gli esseri umani attribuiscono ordine e significato alla realtà. Gli storici stessi riconoscono che la storia non è semplicemente un elenco di fatti, ma implica un processo di interpretazione e costruzione di narrazioni da cui, del

resto, l'importanza del reperimento e dell'interpretazione delle fonti storiche. L'utilizzo della narrazione nell'insegnamento della storia può coinvolgere gli studenti a livello emotivo e stimolare l'attivazione di abilità cognitive complesse, come l'analisi, la sintesi e la valutazione. Un'efficace comprensione storica richiede che gli studenti siano in grado non solo di leggere e comprendere le narrazioni storiche create da altri, ma anche di sviluppare le proprie narrazioni e argomentazioni basate sulle evidenze. Il pensiero narrativo rappresenta un'operazione mentale basilare che fornisce significato e permette di organizzare il passato in una forma comprensibile.

L'enfasi sulla dimensione narrativa si allinea con le teorie pedagogiche contemporanee che riconoscono il potere dello *storytelling* nell'agevolare l'apprendimento e aumentare l'*engagement* degli studenti. La ricerca in ambito cognitivo ed educativo suggerisce che gli esseri umani tendono naturalmente a comprendere e ricordare meglio le informazioni presentate sotto forma di racconto. Il suggerimento delle Indicazioni 2025 di utilizzare episodi coinvolgenti e aneddoti specifici mira a personalizzare la storia e a renderla più vicina all'esperienza degli studenti. Concetti storici astratti possono risultare difficili da assimilare per gli studenti; concentrarsi su storie e racconti di esperienze individuali, invece, può rendere la storia più viva e aiutare gli studenti a connettersi con le vicende umane del passato. Tuttavia, si reputa opportuno sottolineare che, sebbene la narrazione sia uno strumento didattico fondamentale, purtroppo non deve sottovalutare l'importanza dell'analisi storica, del pensiero critico e della valutazione delle fonti. L'insegnamento della storia serve a fornire agli studenti le competenze necessarie per esaminare criticamente le narrazioni e i fatti, identificare eventuali distorsioni o pregiudizi e comprendere la differenza tra la finzione storica e i resoconti basati su prove concrete. Quindi la dimensione narrativa va intesa come un mezzo per favorire la comprensione e non come mero strumento per la memorizzazione di eventi.

Un ricorso critico e misurato alle innovazioni tecnologiche

Le "Nuove Indicazioni Nazionali 2025" invitano, infine, a un ricorso critico e misurato alle innovazioni tecnologiche nell'insegnamento della storia. Il documento riconosce il potenziale delle tecnologie digitali per arricchire la didattica della storia, offrendo opportunità innovative e stimolanti. Viene menzionata,



ad esempio, la possibilità di utilizzare programmi gratuiti per esplorare mappe storiche in modo visivo e interattivo, evidenziando le trasformazioni nel tempo. Tuttavia, le indicazioni mettono in guardia dal considerare la storia così come proposta attraverso un semplice video o film, sottolineando che essa non può essere sostituita da simulazioni virtuali o manipolazioni "creative". L'interazione con contenuti multimediali da sola non è ritenuta sufficiente a promuovere il pensiero critico e l'analisi storica; la conoscenza della storia deve passare attraverso la spiegazione dell'insegnante e l'utilizzo dei libri di testo. La tecnologia offre indubbiamente numerosi strumenti utili, tra cui l'accesso a fonti primarie digitalizzate, la creazione di linee del tempo interattive, la possibilità di effettuare tour virtuali di siti storici e l'utilizzo di piattaforme per la narrazione digitale. Un approccio critico all'uso della tecnologia comporta una riflessione ponderata sul suo valore pedagogico e sui potenziali limiti. Un ricorso misurato suggerisce un'integrazione equilibrata della tecnologia con i metodi di insegnamento tradizionali. La cautela consigliata verso la tecnologia

probabilmente riflette la preoccupazione che un utilizzo superficiale di tali strumenti possa compromettere l'impegno da tenere verso i contenuti storici corroborato dal mantenere un *focus* rigoroso sull'indagine storica. Sebbene la tecnologia è uno strumento potente, ma un suo utilizzo improprio potrebbe portare a un apprendimento passivo o alla creazione di rappresentazioni storiche inaccurate o fuorvianti. Le indicazioni sottolineano la necessità che essa sia impiegata in modo da supportare, anziché sostituire, l'apprendimento approfondito e il pensiero critico. Il documento, implicitamente, evidenzia il ruolo cruciale dell'insegnante nel mediare l'uso della tecnologia, assicurando che essa sia utilizzata con l'intento di favorire, anziché sminuire, lo sviluppo della capacità di comprendere l'avvicinarsi e il susseguirsi dei fatti storici. Pertanto, la tecnologia in classe richiede una guida attenta e un'integrazione consapevole. Si tratta di selezionare gli strumenti appropriati, progettare attività efficaci e facilitare la riflessione critica sulle risorse digitali per massimizzare la loro funzionalità in chiave didattica. La tensione tra il potenziale della tecnologia e la cautela espressa nelle indicazioni suggerisce la necessità di fornire una guida chiara e una formazione adeguata agli insegnanti su come integrare efficacemente gli strumenti digitali per l'insegnamento della storia in modo critico e misurato.

L'intelligenza artificiale e l'insegnamento/apprendimento della storia: potenzialità e rischi

Le considerazioni precedenti sull'uso della tecnologia non possono prescindere da un tema cruciale: il ruolo e le trasformazioni che l'avvento e la rapida diffusione di strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale (IA) generativa stanno determinando in campo educativo. La didattica della storia, in particolare, si trova di fronte a un panorama complesso, ricco di opportunità inedite, ma anche gravido di sfide significative che richiedono un approccio consapevole e critico.

L'IA può offrire nuovi strumenti per arricchire l'insegnamento della storia nel primo ciclo. I *chatbot* conversazionali

possono fungere da *tutor* digitali, permettendo agli studenti di esplorare eventi, personaggi e contesti storici in modo interattivo. È possibile impostare attività come "interviste impossibili" a figure del passato, simulare dibattiti su questioni storiche controverse ("debate storico"), o utilizzare l'IA per generare scenari controfattuali e stimolare il ragionamento ipotetico ("problem solving storico"). Tali modalità operative possono incrementare il coinvolgimento degli studenti, favorire l'empatia verso la disciplina storica e sviluppare competenze trasversali quali quelle connesse con il pensiero critico e lo spirito di collaborazione. Inoltre, l'IA è in grado di facilitare l'accesso a una vasta gamma di informazioni e risorse, mediante la personalizzazione dei percorsi di apprendimento aderendo alle esigenze individuali.

Accanto a queste potenzialità emergono preoccupazioni rilevanti. La sfida più grande riguarda la veridicità delle fonti e delle narrazioni storiche nell'era dell'IA. Gli algoritmi generativi, pur essendo capaci di produrre testi coerenti e plausibili, non possiedono una reale comprensione del contesto storico né la capacità di distinguere il vero dal falso. Esiste il rischio concreto che l'IA possa essere utilizzata per creare e diffondere su larga scala narrazioni distorte o completamente false, rendendo estremamente difficile per gli studenti, e non solo, la possibilità di orientarsi e distinguere le informazioni affidabili.

Il "falso storico", fenomeno da sempre presente, assume con l'IA una dimensione potenzialmente incontrollabile, minando le fondamenta stesse di qualsiasi ricostruzione attendibile del passato. Un'altra criticità fondamentale risiede nei *bias* algoritmici. I modelli di IA sono addestrati su enormi quantità di dati preesistenti, che spesso riflettono pregiudizi culturali, sociali e di genere presenti nella società e nelle fonti storiche stesse. Si profila quindi il rischio concreto che l'IA, interrogata su temi storici, possa perpetuare o amplificare visioni stereotipate, eurocentriche o parziali, presentando come oggettive interpretazioni che derivano invece dai *bias* impliciti nei dati di addestramento. Si tratta di un aspetto particolarmente

problematico in un contesto, come quello delineato dalle critiche alle Indicazioni 2025, in cui si discute già di una possibile deriva eurocentrica.

A fronte di questi rischi, diventa ancor più importante favorire negli studenti lo sviluppo del pensiero critico. Ciò muovendo dal presupposto che l'interazione con l'IA non può sostituire l'accesso diretto alle fonti primarie e secondarie e l'analisi metodologicamente guidata dall'insegnante. Gli studenti devono imparare a interrogare criticamente le risposte generate dall'IA, a verificarne l'attendibilità confrontandole con altre fonti, a riconoscere possibili *bias* e a comprendere i limiti intrinseci di questi strumenti. Senza un'adeguata educazione critica, l'IA rischia di diventare un veicolo di disinformazione e di appiattimento del pensiero storico.

Le sfide poste dall'IA non dovrebbero tuttavia indurre a un rifiuto aprioristico del suo impiego nella didattica storica; al contrario, possono rappresentare uno stimolo per ripensare le pratiche educative in chiave critica e consapevole. L'IA può essere utilizzata non come fonte di verità, bensì come oggetto di analisi e come strumento per esercitare il pensiero critico. Ad esempio, si possono confrontare le risposte di diversi *chatbot* su uno stesso evento storico, analizzare i possibili *bias* nelle narrazioni generate, o utilizzare l'IA per esplorare attivamente diverse prospettive e interpretazioni. La progettazione efficace dei *prompt*, ossia delle domande e dei compiti da assegnare ai *software* di IA con cui si interagisce, diventa una competenza chiave, abitua gli studenti a formulare richieste precise, a contestualizzarle adeguatamente e a guidare l'interazione con l'IA in modo mirato. Attività didattiche innovative, se ben progettate e guidate dall'insegnante, possono trasformare l'IA da potenziale minaccia a risorsa per un apprendimento consapevole della storia.

Bibliografia

- Bruner, J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, London, 1990.
- Cajani, L., La storia nella bozza della riforma Valditara, in <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/555-la-storia-nella-bozza-della-riforma-valditara.html>

De Certau, M., *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Paris, 1975.

Floridi, L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017.

Floridi, L. (ed.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Spinger International Publishing AG, Heidelberg - New York - Dordrecht - London, 2015.

Ginzburg, C., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino, 1976.

Ginzburg, C., *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Goody, J., *The Theft of History*, Cambridge University Press, New York, 2006.

Graeber, D. - Wengrow, D., *L'alba di tutto. Una nuova storia dell'umanità*, Rizzoli, Milano, 2022.

Harari, Y. N., *Nexus. Breve storia delle reti di informazione dall'età della pietra all'IA*, Bompiani, Milano, 2024.

Hobsbawm, H. J. E., *Il secolo breve, 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano, 1995.

Ianes, D. (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Erickson, Trento, 2025.

Khaldūn, I., *Discours sur sur l'histoire universelle (al-Muqaddima)*. Traduction nouvelle, préface, notes et index par V. Monteil, Commission internationale pour la Traduction des Chef-d'oeuvre, Beyrouth, 1967-1968 (3 voll.).

Le Roy Ladurie, E., *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, Gallimard, Paris, 1975.

Palermo, R. (a cura di), *Nuove Indicazioni Nazionali: analisi critiche a più mani*, Edizioni Gessetti Colorati, Ivrea, 2025.

Qian, S., *Memorie storiche*, Luni Editrice, Sesto San Giovanni (MI), 2024 (4 vol.).

Quinn, J., *Occidente. Un racconto lungo 4000 anni*, Feltrinelli, Milano, 2024.

Rosenthal, F., *A History of Muslim Historiography*, Brill, Leida, 1968.

The History of al-Tabarī. Edited by Eh. Yar-Shatar, State University of New York Press, Albany, 1989-2007 (40 voll.).

White, H., *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1973.

White, H., *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1987.

Sitografia

- <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-leld-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- <https://teaching.pitt.edu/resources/the-educational-benefits-of-storytelling/>
- <https://www.rizzolieducation.it/news/che-storia-intelligenza-artificiale-nella-didattica-della-storia/>

*Docente comandato
Università e-Campus

Intelligenza Artificiale e didattica trasformativa

Un percorso di ricerca-azione nella Scuola secondaria di secondo grado

di Elisa Grandinetti*

Nel panorama educativo contemporaneo, l'integrazione delle tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale (IA) rappresenta un'opportunità imprescindibile per ripensare i paradigmi didattici tradizionali. La scuola nell'era dell'informazione affronta un cambiamento epocale che richiede una profonda riflessione sulle modalità di insegnamento e apprendimento, sugli spazi educativi e sulle competenze necessarie per formare cittadini consapevoli in una società sempre più complessa e interconnessa.

Questo contributo esplora le potenzialità trasformative dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie digitali multimediali nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, presentando esperienze concrete di innovazione didattica ispirate ai principi e alle metodologie riguardanti le iniziative europee *Future Classroom Scenarios* e *iTEC Project*. L'obiettivo è delineare un percorso di ricerca-azione orientato alla costruzione di scenari didattici innovativi ed efficaci, configurata come un *work in progress* che parte da esperienze già realizzate per proiettarsi verso nuove frontiere pedagogiche.

La riflessione si articola attorno al principio che la tecnologia, e in particolare l'intelligenza artificiale, non rappresenti un fine in sé, ma un mezzo potente per facilitare l'apprendimento, personalizzare i percorsi formativi e promuovere l'inclusione. In questa prospettiva, l'innovazione tecnologica si intreccia con quella pedagogica, creando un ecosistema educativo, in cui spazi fisici e virtuali, metodologie attive e strumenti digitali convergono verso la formazione integrale della persona dotata di competenze, solide e durature, valide per l'apprendimento permanente.

Attraverso l'analisi di esperienze concrete

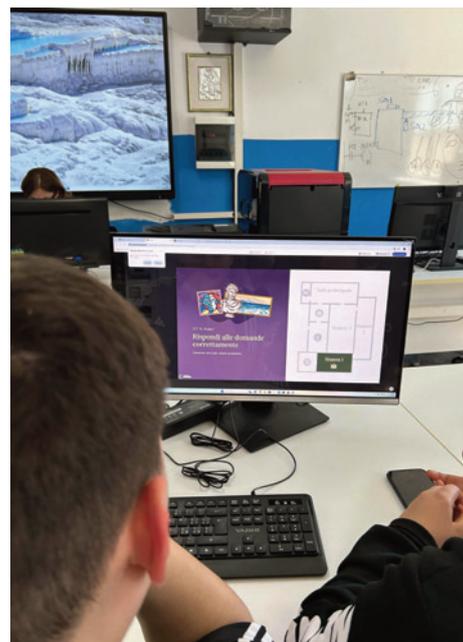
e l'illustrazione di strumenti specifici si dimostra come l'intelligenza artificiale possa supportare una didattica innovativa, inclusiva e collaborativa, in grado di educare contemporaneamente e di preparare gli studenti ad affrontare, con consapevolezza e competenza, le complessità del mondo esistente e in incessante evoluzione.

Quadro teorico di riferimento: ripensare gli scenari didattici

La trasformazione degli spazi e dei processi di apprendimento

Nel dibattito pedagogico contemporaneo la questione degli spazi di apprendimento ha assunto una rilevanza centrale, superando la concezione tradizionale dell'aula come mero contenitore fisico dell'azione didattica. Manuel Castells (2002), già da tempo ha sostenuto che l'attuale rivoluzione tecnologica è caratterizzata non è tanto dalla centralità della conoscenza o dell'informazione, quanto dall'applicazione di questo sapere affinché diventi generativo nuove conoscenze, in un circuito di *feedback* complessivo tra innovazione e utilizzo dei risultati della stessa. In questo contesto, le tecnologie dell'informazione rappresentano processi da sviluppare in una dinamica di continua co-evoluzione tra tecnologia e pratiche sociali.

La riflessione sugli spazi dell'apprendimento affonda le sue radici nella tradizione dell'attivismo pedagogico: da Maria Montessori a John Dewey, da Célestin Freinet a Loris Malaguzzi, fino a Don Lorenzo Milani, nella veste di grandi innovatori della pedagogia hanno riconosciuto il ruolo cruciale dell'ambiente nei processi di insegnamento e apprendimento. Progressivamente la disposizione fisica dell'aula, con la cattedra in posizione dominante, è stata interpretata



come emblema di una relazione gerarchica che la società dell'informazione ha finito con il sovvertire, favorendo processi orizzontali e reticolari di costruzione del sapere.

Il *web 2.0* ha accelerato questa trasformazione, ponendo al centro l'individuo e i suoi bisogni attraverso strumenti come *Really Simple Syndication* (RSS), *Personal Learning Environments* (PLEs) e identità digitali, che concorrono a restituire un'informazione sempre più personalizzata. Questo cambiamento paradigmatico ha implicato una profonda riconsiderazione degli spazi e delle pratiche educative, in direzione di una maggiore flessibilità, interattività e personalizzazione.

La centralità della persona e l'apertura al territorio trovano, ora, nell'ambiente di apprendimento il contesto idoneo per organizzare i saperi e promuovere il benessere. Accoglienza, flessibilità, identità e socialità emergono come parole chiave di una nuova concezione dello spazio

educativo, supportato dalla ricerca empirica. Gli studi di meta-analisi (Hattie, 2009) hanno dimostrato che la lezione frontale mantiene la sua efficacia allorché risulta strutturata in modo interattivo, con azioni volte a massimizzare l'efficacia del trasferimento di informazioni e della costruzione di rappresentazioni mentali significative. Al riguardo, tecniche come l'esplicitazione di obiettivi e criteri di valutazione, l'uso di organizzatori anticipati, le strategie di comparazione e contrasto, il *modeling* e la pratica guidata assumono un ruolo fondamentale. La lezione frontale acquista senso in continuità e complementarità con altri momenti didattici che prevedono attività individuali o di gruppo, restituzioni e presentazioni in plenaria, discussione e *brainstorming*, configurando un ecosistema didattico diversificato.

Il modello *Future Classroom Lab*: verso una didattica trasformativa

Un contributo significativo alla ridefinizione degli spazi didattici proviene dall'esperienza della *Future Classroom Lab* (FCL) realizzata presso la sede della *European Schoolnet* a Bruxelles. Questo ambiente di apprendimento innovativo invita a ripensare il ruolo della pedagogia, della tecnologia e del *design* degli spazi educativi attraverso sei zone di apprendimento, ciascuna delle quali sottolinea diversi aspetti fondamentali dell'azione didattica.

Le sei zone (indagine, creatività, presentazione, interazione, scambio e crescita) costituiscono un sistema integrato che rappresenta un diverso modo di concepire e praticare l'educazione. Questi spazi riflettono aspetti interdipendenti di una buona prassi di insegnamento: essere connessi, essere coinvolti ed essere in grado di affrontare sfide. L'educazione viene concepita, così, come un'esperienza olistica, capace di coinvolgere diverse tipologie di studenti, da quello con alte potenzialità a quello con bisogni educativi speciali. Lo spazio dell'indagine promuove la scoperta autonoma e la partecipazione attiva degli allievi al proprio processo for-

mativo, attraverso attività di ricerca che potenzia la capacità di analisi critica. La flessibilità di questo spazio consente modalità di lavoro diversificate: individuale, in coppia o in gruppo.

Lo spazio della creatività non si limita alla semplice ripetizione delle informazioni, bensì incoraggia gli studenti a interpretare, analizzare, collaborare e autovalutarsi, dando vita a un processo creativo autonomo e significativo.

Lo spazio della presentazione fornisce gli strumenti necessari per comunicare efficacemente il proprio lavoro, aggiungendo una dimensione comunicativa ai prodotti realizzati attraverso presentazioni interattive e pubblicazioni *online*.

Lo spazio dell'interazione valorizza l'uso della tecnologia per accrescere la partecipazione attiva anche all'interno di contesti di apprendimento tradizionali, promuovendo un impegno reciproco tra

All'interno di questo scenario concettuale e fisico, la progettazione didattica si articola in otto azioni fondamentali: immaginare, esplorare, rappresentare, riflettere, fare, domandare, mostrare e collaborare. Queste azioni costituiscono un ciclo virtuoso che guida l'esperienza di apprendimento, dalla formulazione dell'idea iniziale alla realizzazione e condivisione del prodotto finale in un processo continuo di costruzione collaborativa della conoscenza.

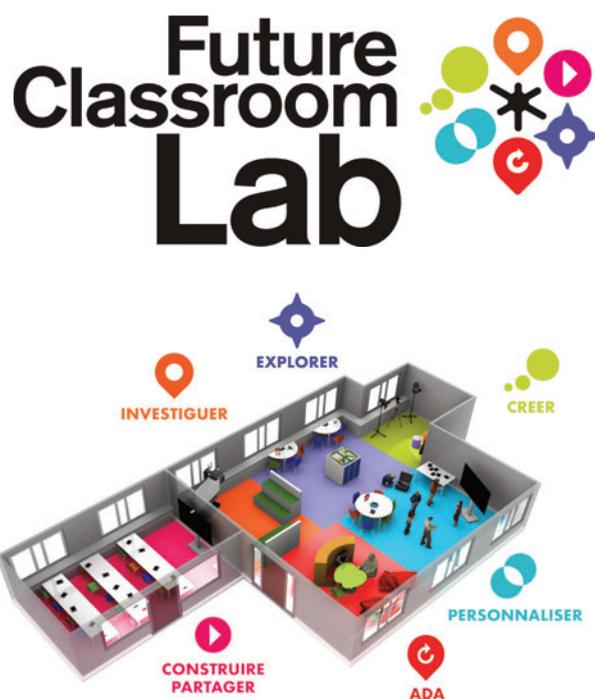
Intelligenza artificiale e tecnologie digitali come strumenti di innovazione didattica

L'integrazione delle tecnologie nell'ecosistema educativo

Nel contesto di una scuola che intende rispondere efficacemente alle sfide attuali e future, le tecnologie digitali multimediali e l'intelligenza artificiale si configurano come strumenti potenti per innovare la prassi educativa. La loro integrazione nell'ecosistema didattico consente di personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza in modi diversificati e creare ambienti educativi inclusivi e stimolanti.

La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle risorse digitali richiede una riprogettazione degli spazi fisici, che devono diventare flessibili, polifunzionali e facilmente configurabili in base alle diverse attività didattiche. Una scuola d'avanguardia ripensa gradualmente gli spazi con soluzioni modulari, adatte non solo alle attività formali, ma anche a quelle informali, creando un *continuum* tra diversi contesti e modalità di apprendimento.

Da questo punto di vista, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i linguaggi digitali supportano nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare, riducendo le distanze e aprendo nuovi spazi di comunicazione. Il *cloud computing*, i mondi virtuali e l'*Internet of Things* consentono di riconnettere luoghi geograficamente isolati e attori del sistema scuola, dalle imprese agli enti locali, dalle associazioni alle fondazioni, in una rete di relazioni che arricchisce l'esperienza educativa.



insegnanti e discenti.

Lo spazio dello scambio enfatizza l'importanza della collaborazione, che deve attraversare tutte le fasi del processo di apprendimento, dall'indagine alla creazione e presentazione del prodotto finale.

Infine, lo spazio della crescita si configura come un'area per l'apprendimento informale e la riflessione su se stessi, dove gli studenti possono sviluppare autonomia, capacità di autoapprendimento e metacognizione.

È fondamentale sottolineare che la centralità della persona e l'apertura al territorio trovano nell'ambiente di apprendimento il contesto idoneo per organizzare i saperi e promuovere il benessere. Accoglienza, flessibilità, identità e socialità emergono come dimensioni essenziali di un processo educativo che mira alla formazione integrale della persona e allo sviluppo di competenze durature per l'apprendimento permanente.

Esperienze concrete di innovazione didattica: strumenti e pratiche

Le esperienze didattiche realizzate nelle scuole secondarie di secondo grado dimostrano come l'intelligenza artificiale e le tecnologie digitali possano supportare efficacemente l'innovazione pedagogica, promuovendo l'apprendimento attivo, la personalizzazione dei percorsi formativi e lo sviluppo di competenze trasversali. Di seguito vengono presentati alcuni strumenti utilizzati e le relative pratiche didattiche, evidenziando i risultati ottenuti in termini di coinvolgimento, motivazione e apprendimento.

Supporto all'inclusione e personalizzazione dell'apprendimento

Il software didattico *LeggiXme* ha dimostrato la sua efficacia nel supportare gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), facilitando la lettura e la scrittura attraverso la sintesi vocale. La sua implementazione ha trasformato un'attività potenzialmente esclusiva in un progetto collaborativo: la realizzazione di un'antologia di testi scritti e "recitati" dal programma ha coinvolto l'intero gruppo classe in un'esperienza partecipata, migliorando l'autonomia degli studenti con DSA e sensibilizzando tutti i partecipanti alle tematiche dell'inclusione.

MindMaple, software per la costruzione di mappe mentali, ha supportato lo sviluppo di competenze metacognitive e capacità di sintesi. Attraverso questo strumento *open source* gli studenti hanno creato mappe concettuali su diversi argomenti disciplinari, migliorando l'organizzazione delle idee e la comprensione delle relazioni tra concetti. L'approccio visuale ha favorito, in particolare,

gli studenti con prevalente stile di apprendimento visivo-spaziale, dimostrando come la tecnologia possa rispondere efficacemente alla diversità cognitiva.

Intelligenza artificiale conversazionale e analisi testuale

L'integrazione di *Replika*, piattaforma di *chatbot* basata su IA, ha permesso agli studenti di interagire con un assistente virtuale per approfondire argomenti disciplinari, simulare dialoghi e ricevere *feedback* immediati su domande specifiche. Questa esperienza ha incrementato significativamente la motivazione e ha consentito una personalizzazione dei percorsi di apprendimento, risultando specificamente efficace nei processi di autovalutazione.

IBM Watson *Natural Language Understanding* (NLU) ha offerto agli studenti l'opportunità di esplorare le potenzialità dell'elaborazione del linguaggio naturale nell'analisi di testi letterari e storici. Attraverso questo strumento è stato possibile identificare temi ricorrenti, sentimenti e strutture narrative, confrontando le interpretazioni umane con quelle generate dall'IA. Questo processo ha stimolato una riflessione critica sui limiti e sulle potenzialità dell'analisi automatizzata, sviluppando competenze digitali avanzate e capacità di analisi testuale approfondita.

Creatività e narrazione digitale

La piattaforma *Leonardo AI* ha rivelato straordinarie potenzialità nell'ambito dello *storytelling* educativo, consentendo agli studenti di generare storie personalizzate legate alle diverse discipline. Questo approccio ha ampliato il pensiero critico e l'immaginazione, rendendo i concetti più memorizzabili e vicini all'esperienza degli studenti. Particolarmente significativa è stata la creazione di narrazioni interdisciplinari, che hanno favorito un approccio olistico alla conoscenza: dialoghi immaginari con personaggi storici, viaggi metaforici nel corpo umano, favole grammaticali con protagonisti aggettivi e verbi hanno trasformato l'apprendimento in un'esperienza accattivante e significativa.

Leonardo AI ha arricchito, inoltre, la didattica suggerendo spunti narrativi, *quiz*

interattivi e dialoghi in *role-playing*, trasformando i *prompt* testuali in immagini e *concept art* e integrando, così, la dimensione visuale nell'esperienza di apprendimento.

Organizzazione e visualizzazione della conoscenza

Chatmind, che integra il *mind mapping* con l'intelligenza artificiale conversazionale, ha rivoluzionato il modo di organizzare, visualizzare e consolidare le conoscenze. Gli studenti hanno generato mappe mentali interattive in tempo reale tramite comandi vocali o testuali, con rami logici e gerarchie chiare. Il gruppo classe ha lavorato collaborativamente alla creazione di mappe condivise, aggiornandole durante le spiegazioni dell'insegnante e trasformando concetti complessi in rappresentazioni con l'intento di evidenziare cause, eventi e conseguenze. La capacità del sistema di suggerire integrazioni o correzioni alle mappe create ha introdotto un elemento di *feedback* continuo, supportando il processo di apprendimento in modo dinamico e interattivo.

Valutazione formativa e apprendimento adattivo

La piattaforma *Socrative*, con le sue funzionalità di IA per *quiz* personalizzati, ha permesso la creazione di *test* automatici adattati al livello di competenza degli studenti, fornendo domande calibrate in base alle risposte precedenti. Questo approccio ha incrementato il coinvolgimento, ridotto l'ansia da valutazione e consentito la realizzazione di percorsi di apprendimento su misura, valorizzando le potenzialità di ciascuno e fornendo *feedback* immediati e personalizzati.

Trasformazione dei ruoli: docente come facilitatore, studenti come protagonisti

L'implementazione di queste tecnologie ha comportato una significativa trasformazione dei ruoli tradizionali all'interno del contesto educativo. L'insegnante ha assunto il ruolo di facilitatore e organizzatore delle attività laboratoriali, ponendo gli studenti al centro del processo di apprendimento come protagonisti e principali autori del prodotto finale. Particolare attenzione è stata dedicata

alla formazione dei gruppi di lavoro, privilegiando composizioni eterogenee che hanno favorito il *tutoring*, l'aiuto reciproco e l'inclusione delle diversità socio-culturali. Questa impostazione ha promosso l'incremento di competenze sociali e collaborative, ritenute essenziali nel contesto della società contemporanea.

Per quanto concerne la valutazione è stato adottato un sistema duplice che integra la dimensione individuale con quella di gruppo, riconoscendo tanto il contributo personale quanto la capacità di lavorare efficacemente in *team*.

Gli studenti hanno raggiunto obiettivi a lungo termine, imparando a utilizzare le tecnologie per assolvere in modo più efficace ai propri compiti. Hanno sviluppato competenze di ricerca, analisi e comunicazione, imparando a considerare soluzioni alternative e a presentare efficacemente i propri punti di vista. Questo percorso ha consentito loro di superare il limitante modello relazionale "uno a uno" (professore-studente) in favore di una forma di apprendimento collaborativo e orientato ai risultati.

Considerazioni conclusive

L'esperienza descritta attesta che l'integrazione dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie digitali multimediali nel contesto educativo rappresenta un potente catalizzatore di innovazione didattica. Gli strumenti descritti hanno dimostrato la loro efficacia nel personalizzare l'apprendimento, rispondere ai bisogni educativi speciali, promuovere l'inclusività e la collaborazione, e sviluppare competenze digitali e critiche essenziali per affrontare le sfide del XXI secolo.

Le attività didattico-laboratoriali realizzate vanno considerate come tappe iniziali di un più ampio percorso di ricerca-azione, orientato alla costruzione di scenari didattici innovativi ed efficaci. Questo percorso si inserisce in una visione della scuola intesa come ambiente educativo e di apprendimento flessibile, inclusivo e democratico, capace di rispondere alle esigenze formative di tutti gli studenti e di prepararli ad affrontare, con consapevolezza e competenza, le accelerazioni di trasformazione digitale poste dalla società contemporanea. Tuttavia, si ritiene opportuno ribadire che

l'integrazione dell'intelligenza artificiale nel contesto educativo richiede una formazione docente mirata e una riflessione etica approfondita sull'uso dei dati e sulle implicazioni pedagogiche delle tecnologie. La sfida concreta consiste nel bilanciare innovazione tecnologica e solidità pedagogica, mantenendo al centro la relazione educativa e il valore formativo dell'esperienza scolastica.

Quindi, è fondamentale promuovere un approccio critico e consapevole all'uso delle tecnologie, che ne valorizzi le potenzialità senza cadere in facili entusiasmi o in determinismi tecnologici. In buona sostanza, l'intelligenza artificiale e le tecnologie digitali rappresentano strumenti potenti per arricchire e trasformare l'esperienza educativa, ma la loro efficacia dipende dalla qualità della progettazione didattica e dalla capacità degli insegnanti di integrarle in un ecosistema educativo coerente e significativo.

La funzione etica della scuola risiede nella capacità di coniugare innovazione e tradizione, tecnologia e relazione umana, competenze disciplinari e trasversali, in una visione globale dell'educazione che pone al centro la persona e il suo sviluppo integrale.

Le esperienze presentate in questo contributo rappresentano un passo in tale direzione, testimoniando la possibilità di una scuola che, rimanendo fedele alla sua missione formativa, sa rinnovarsi e rispondere efficacemente alle sfide del presente e dell'immediato domani.

Bibliografia

- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2023). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2022). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci Editore.
- Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2023). *Flipped Classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET Università.
- Dede, C. (2022). *The Future of Teaching and Learning: Perspectives from Pioneering Educators*. Harvard Education Press.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. it. 2014).
- European Schoolnet (2024). *Future Classroom Lab: Linee guida per l'innovazione degli spazi educativi*. Bruxelles: European Schoolnet.
- Falcinelli, F., & De Santis, M. (2023). *Ambienti di*

apprendimento e nuove tecnologie: Prospettive di ricerca e proposte operative. Roma: Armando Editore.

Ferri, P. (2023). *L'intelligenza artificiale a scuola: Opportunità, sfide e nuovi paradigmi educativi*. Milano: Mondadori Education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J., & Zierer, K. (2022). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. London: Routledge.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Intelligenza artificiale nella didattica: Sfide e opportunità per l'educazione*. Milano: Pearson Italia.

Laurillard, D. (2022). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. London: Pearson.

Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Maragliano, R., & Pireddu, M. (2022). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Roma: Carocci.

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ed. 2020).

OECD (2024). *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.

Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.

Ranieri, M. (2023). *Intelligenza artificiale e didattica: Modelli, strumenti e pratiche per l'innovazione educativa*. Trento: Erickson.

Rivoltella, P. C. (2023). *Media Education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.

Rossi, P. G., & Panciroli, C. (2023). *Progettazione didattica e ambienti di apprendimento innovativi*. Milano: Franco Angeli.

Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic.

Trentin, G. (2023). *Didattica con e nella rete: Dall'esperienza alla formalizzazione metodologica*. Milano: Franco Angeli.

UNESCO (2024). *AI in Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (ed. it. 2008).

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Williamson, B. (2023). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. London: SAGE Publications.

Zavalloni, G. (2022). *La pedagogia della lumaca: Educare alla lentezza nella scuola dell'efficienza*. Bologna: EMI.

*Docente scuola secondaria di secondo grado

Dichiarazione del 1789 e Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina a confronto

Un percorso di Educazione Civica

di Marco Chiauzza*

Il 26 agosto 1789 l'Assemblea Nazionale Costituente approvò la *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino*, che intendeva porre le basi di una nuova epoca di libertà e di uguaglianza. Nel 1791 l'attrice e attivista rivoluzionaria *Olympe de Gouge* pubblicò un analogo documento, dedicato alla regina Maria Antonietta, con il quale rivendicava l'allargamento dei diritti proclamati nella *Dichiarazione* anche alle donne.

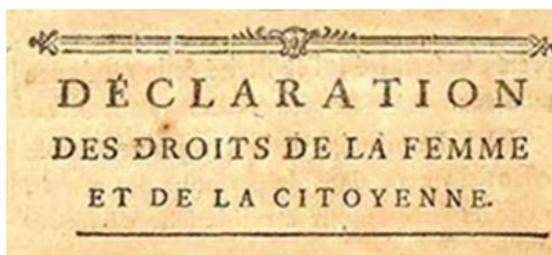


Il ruolo delle donne nel processo rivoluzionario

Già in alcuni *cahiers de doléance* erano state avanzate importanti richieste, come per esempio quella di dar loro la possibilità di votare, a favore delle donne; che fin dai primi giorni della Rivoluzione francese avevano svolto un ruolo fondamentale nelle mobilitazioni popolari e nell'attività delle sezioni e di alcuni club. Tuttavia, la *Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina* costituì la prima rivendicazione sistematica di una partecipazione femminile alla vita sociale, politica e istituzionale, in condizioni di piena parità con gli uomini.

L'autrice della *Dichiarazione*

Prima ancora di esprimerlo in un documento politico, Olympe de Gouge aveva già manifestato il suo carattere di donna libera nella propria vita privata. Rimasta precocemente vedova, aveva successivamente instaurato una relazione intensa e duratura con un uomo agiato che ne aveva favorito le aspirazioni di attrice e scrittrice. Non si volle tuttavia mai sposare, perché considerava il matrimonio come la tomba dell'amore.



Due dichiarazioni parallele

Il testo stilato da Olympe de Gouge nel 1791 riprendeva largamente la *Dichiarazione* del 1789 e, come quella, si componeva di un preambolo e di 17 articoli. Alcuni di essi si presentavano come un semplice calco rispetto a quelli originari, limitandosi a estendere l'applicazione dei diritti in essi proclamati anche al genere femminile; altri si concentravano, invece, su aspetti più specifici della condizione delle donne, al fine di combattere situazioni di ingiustizia che storicamente ne avevano condizionato negativamente l'esistenza fino a quel momento.

Art. 1 Gli uomini nascono e rimangono liberi e uguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune.

Art. 2 Il fine di ogni associazione politica è la conservazione dei diritti naturali ed imprescrittibili dell'uomo. Questi diritti

sono la libertà, la proprietà, la sicurezza e la resistenza all'oppressione.

Art. 3 Il principio di ogni sovranità risiede essenzialmente nella Nazione. Nessun corpo o individuo può esercitare un'autorità che non emani espressamente da essa.

[...]

Art. 6 La Legge è l'espressione della volontà generale. Tutti i cittadini hanno diritto di concorrere, personalmente o mediante i loro rappresentanti, alla sua formazione. Essa deve essere uguale per tutti, sia che protegga, sia che punisca. Tutti i cittadini, essendo uguali ai suoi occhi, sono ugualmente ammissibili a tutte le dignità, posti ed impieghi pubblici secondo la loro capacità, e senza altra distinzione che quella delle loro virtù e dei loro talenti.

(dalla *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino*)

Art. 1 La Donna nasce libera ed ha gli stessi diritti dell'uomo. Le distinzioni sociali possono essere fondate solo sull'utilità comune.

Art. 2 Lo scopo di ogni associazione politica è la conservazione dei diritti naturali e imprescrittibili della Donna e dell'Uomo: questi diritti sono la libertà, la proprietà, la sicurezza e soprattutto la resistenza all'oppressione.

Art. 3 Il principio di ogni sovranità risiede essenzialmente nella nazione, che è la riunione della donna e dell'uomo: nessun corpo, nessun individuo può esercitarne l'autorità che non ne sia espressamente derivata.

[...]

Art. 6

La legge deve essere l'espressione della volontà generale; tutte le Cittadine e i

Cittadini devono concorrere personalmente, o attraverso i loro rappresentanti, alla sua formazione; esse deve essere la stessa per tutti: Tutte le cittadine e tutti i cittadini, essendo uguali ai suoi occhi, devono essere ugualmente ammissibili ad ogni dignità, posto e impiego pubblici secondo le loro capacità, e senza altre distinzioni che quelle delle loro virtù e dei loro talenti.

(dalla *Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina*)

Gli articoli 1, 2 e 3 di entrambe le dichiarazioni proclamano alcuni principi fondamentali, fra cui l'uguaglianza, il diritto alla libertà e alla proprietà, l'origine di ogni legittima sovranità dalla Nazione. Olympe de Gouge si limita a precisare che quei principi riguardano sia gli uomini che le donne. Il testo approvato nel 1789 giocava più o meno consapevolmente su un'ambiguità di significato presente in francese, come peraltro anche in italiano. Infatti, in tutte e due le lingue il termine "uomo" può indicare sia genericamente l'essere umano, cioè ogni membro della nostra specie, sia in senso più ristretto l'essere umano di genere maschile, in quanto distinto e contrapposto alla donna. Pertanto, almeno potenzialmente, i diritti dell'uomo proclamati in quella dichiarazione avrebbero potuto essere interpretati come diritti dell'intera umanità, ma di fatto, coerentemente con i pregiudizi allora largamente diffusi, vennero riservati solo ai maschi. Olympe de Gouge uscì dall'ambiguità, esplicitando che quei diritti riguardavano tanto le donne quanto gli uomini. Anzi, esprimendosi in una forma che all'epoca poteva apparire provocatoria, ebbe a citare sempre prima le donne e poi gli uomini: d'altra parte, nel Preambolo della sua dichiarazione aveva affermato con orgoglio che quello femminile era da considerare "il sesso superiore per bellezza e coraggio".

L'articolo 6 della Dichiarazione del 1789 aveva sostenuto l'uguaglianza di tutti i cittadini nei diritti politici, cioè nella possibilità di concorrere a determinare le scelte di interesse collettivo, nonché nell'accesso a tutti gli impieghi pubblici

in base al merito, abolendo così gli antichi privilegi. Anche in questo caso, Olympe de Gouge insistette sul fatto che tale uguaglianza avrebbe dovuto riguardare entrambi i sessi, proclamando quelle che oggi vengono definite pari opportunità di genere.

Art. 10 *Nessuno deve essere perseguitato per le sue opinioni, anche fondamentali; la donna ha il diritto di salire sul patibolo, deve avere ugualmente il diritto di salire sulla Tribuna; a condizione che le sue manifestazioni non turbino l'ordine pubblico stabilito dalla legge.*

Art. 11 *La libera comunicazione dei pensieri e delle opinioni è uno dei diritti più preziosi della donna, poiché questa libertà assicura la legittimità dei padri verso i figli. Ogni Cittadina può dunque dire liberamente, io sono la madre di un figlio che vi appartiene, senza che un pregiudizio barbaro la obblighi a dissimulare la verità; salvo rispondere dell'abuso di questa libertà nei casi determinati dalla Legge.*

[...]

Art. 17 *Le proprietà appartengono ai due sessi riuniti o separati; esse sono per ciascuno un diritto inviolabile e sacro; nessuno ne può essere privato come vero patrimonio della natura, se non quando la necessità pubblica, legalmente constatata, l'esiga in modo evidente, a condizione di una giusta e preliminare indennità.*

(dalla *Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina*)

Alcuni degli articoli della Dichiarazione di Olympe de Gouge presentano una maggiore originalità rispetto al testo di quella del 1789. L'articolo 10, rivendicando la libertà di espressione anche per le donne e mettendola in relazione alla possibilità di essere condannata a morte, appare quasi cupamente profetico, considerando che due anni dopo l'Autrice avrebbe terminato i propri giorni sulla ghigliottina.

L'articolo 11 collega la libertà di espressione all'esigenza specificamente femminile di poter rivelare la paternità dei figli avuti fuori dal matrimonio senza doversene vergognare, assicurando al

tempo stesso i diritti di quei bambini a essere riconosciuti dal padre. Per una donna libera come Olympe de Gouge si trattava certamente di una questione di grande rilievo.

L'articolo 17 rivendicava il diritto di proprietà per entrambi i sessi. In particolare, affrontando una questione specifica e concreta per molte donne, fondava la possibilità che fra i coniugi venisse instaurato un regime di comunione dei beni, cosa che ne avrebbe garantito, in caso di separazione, la divisione in parti uguali.

Un seme per il futuro

La *Dichiarazione dei Diritti della Donna e della Cittadina* non ebbe immediate conseguenze pratiche: subito dopo la pubblicazione il testo venne fortemente criticato e, due anni più tardi, la sua Autrice venne condannata a morte, non solo perché vicina allo sconfitto partito girondino, ma in quanto, come disse un denigratore, aveva "dimenticato le virtù che convenivano al suo sesso". Eppure era stato gettato un seme, che nei decenni e nei secoli successivi avrebbe portato alla progressiva affermazione dei diritti delle donne, sebbene ancora non completa né diffusa in tutti i paesi del mondo. Verso la fine del XVIII secolo qualcosa stava mutando nella coscienza europea. Nel 1786 erano state eseguite per la prima volta *Le nozze di Figaro*, un'opera composta da Wolfgang Amadeus Mozart su libretto dell'italiano Lorenzo Da Ponte. Così si esprimeva in essa un personaggio femminile, stigmatizzando amaramente la condizione delle donne: "Il capro e la capretta/son sempre in amistà,/l'agnello all'agnelletta/la guerra mai non fa./Le più feroci belve/per selve e per campagne/lascian le lor compagne/in pace e libertà./Sol noi povere femmine/che tanto amiam questi uomini,/trattate siam dai perfidi/ognor con crudeltà".

*Vice presidente Fnism
Dirigente scolastico

Non siamo sole

Un'esperienza didattica per educare sentimenti e parole contro la violenza sulle donne

di Pina Arena*

“**N**on siamo sole” è un corto di tre minuti che raccoglie il frutto di un progetto sperimentale di educazione affettiva contro la violenza sulle donne, nella consapevolezza che siamo di fronte a un problema radicato nella culturale patriarcale che ci riguarda tutte e tutti.

Chi non vede, chi non sa, chi non ha sentito e capito, chi non ha detto le parole che avrebbe potuto dire, chi non ha denunciato, è corresponsabile del massacro che ogni giorno si compie sulle vite e sui corpi delle donne. Da qui si parte: dalla responsabilità sociale, dalla consapevolezza della necessità di condividere un impegno culturale permanente.

Il cortometraggio costruisce un dialogo corale e accoglie l'esperienza di un percorso che coniuga saperi tradizionali e media education per aprire uno spazio di riflessione sui contenuti e sui metodi dell'educazione dei sentimenti.

Al centro del percorso è un gruppo di studenti - adolescenti di età diverse, da 14 a 18 anni- con le loro parole e le loro domande aperte, con il loro bisogno di ricevere risposte a problemi antichi e abissali in cui continuiamo a essere tragicamente immersi, in relazione con il mondo adulto con cui intrecciano un dialogo intergenerazionale.

L'obiettivo del progetto è, innanzitutto, condurre ogni studente a entrare in comunicazione con se stesso attraverso parole che nominano le emozioni e guidano nella costruzione di relazioni affettive sane, per disinnescare dinamiche relazionali disfunzionali e violente.

Numerose le nostre parole-guida: potere, gelosia, rabbia, paura, desiderio, coraggio, responsabilità maschile innanzitutto, ascolto, condivisione, mentre una sola è la parola-chiave: patriarcato. Il saper dire “no” è uno dei focus che ha attraversato il corto: “no” come disobbedienza, “no”

come libertà”, “no” come consapevolezza, “no” come coraggio”, “no” come salvezza.

Punto di partenza: la riflessione sugli stereotipi e sulle parole stereotipate che nutrono sessismo e violenza, passando attraverso articoli giornalistici, canzoni, film, poesie e social media.

Fin dall'inizio la letteratura è stata compagna di viaggio, fonte a cui attingere consapevolezza dei sentimenti che ci muovono. Le parole e le storie di Sibilla Aleramo hanno la funzione di accompagnare, esse raccontano il diritto di una donna a vivere ascoltando se stessa; di Wislawa Szymborska, celebrano l'amore come scelta; di Alessandro Manzoni, che denuncia la banalità del male dello stalker Rodrigo; di Ludovico Ariosto che ci fa incontrare l'infelicità e la follia dell'eroe che pretende di avere per sé la fanciulla che “non vuole esser sua”; di Alda Merini che ci conduce nei labirinti della sacralità dell'amore, corpo e passione; di Viola Ardone che si rispetchia in Oliva Denaro; di Elsa Morante che denuncia la violenza della storia degli uomini che le donne subiscono.

Potremmo continuare senza sosta il viaggio nella letteratura: più ci si appropria dello strumento della lettura, più le parole e il racconto di letterate e letterati si fanno viaggio nel sentire di ogni persona, nell'universo delle emozioni e dei sentimenti. Ultimo passaggio è stato quello della costruzione di una sceneggiatura atipica, che riflette e rimodula l'intero percorso e che da' evidenza ai differenti punti di vista, volendo esprimere stupore, condanna e denunciare la disgregazione che conduce alla violenza e infine provando a ricomporla verso la soluzione.



Ne è nata una conversazione ragionata, un cortometraggio diverso dagli altri, perché, in realtà, nessuno recita. Ogni interprete porta in scena una parte autentica di sé e resta in comunicazione con gli altri, con coloro che la pensano diversamente, con chi esprime il proprio pensiero perché su questo disastro ha avuto modo di riflettere, con chi s'interroga e con chi non sa e alimenta quegli immaginari e stereotipi sessisti di cui si pasce la violenza contro le donne.

Aprono il discorso ragazze e ragazzi che nominano donne vittime di violenza.

La prima ad essere ricordata è “Giulia, 22 anni, studiava ingegneria”.

Se avessimo completato oggi il nostro corto, avremmo nominato anche le altre adolescenti vittime di violenza in questi ultimi mesi: Sara, Ilaria, Martina, e tante altre ragazze e donne uccise da uomini che dicevano di amarle al punto di ucciderle.

Tre minuti di volti, sguardi, posture apparentemente uguali ma diversi: le\gli interpreti non sono personaggi, sono giovani e adulti, ragazzi e ragazze, donne e uomini- che recitano le proprie emozioni, si mettono in gioco e scelgono di metterci la faccia e il corpo.

Sono studenti, insegnanti, collaboratori scolastici e la dirigente di una scuola che ha fatto dell'educazione alla parità, per

contrastare la violenza, uno dei suoi centri. Tre minuti di parole che nascono dalla consapevolezza di quanto la violenza maschile sulle donne, che può esplodere nell'atto estremo del femminicidio, coinvolgendo tutte e tutti e dove nessuna donna deve restare sola.

E allora, cosa occorre fare? Lavorare insieme, condividere l'impegno: che ognuno e ognuna di noi possa fare la

propria parte, e la scuola svolgere al meglio il suo ruolo, educando parole che muovono sentimenti nuovi, educando sentimenti che diventano parole e relazioni nuove, di parità e di vita.

Il corto è disponibile su YouTube, accedendo attraverso il link:

<https://www.youtube.com/watch?v=6kMzO2fah3E&t=61s>

Bibliografia

Ardone A., *Oliva Denaro*, Einaudi 2021.

Cavagnoli S., Dragotto F., *Sessismo*, Mondadori, 2021.

Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P., *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di, 2021.

Priulla G., *Parole tossiche, Cronache di ordinario sessismo*, Settenove, 2014.

Vita e Pensiero, 2009.

*Presidente Sezione Fnism Catania

Il Metodo CLIL Apprendere Lingue e Innovare il Pensiero

di Claudia Tarantino*

Negli ultimi decenni, il panorama educativo ha subito trasformazioni radicali, sospinto dalla globalizzazione e dall'urgente necessità di preparare le nuove generazioni a un mondo interconnesso. In questo contesto, la Content and Language Integrated Learning (CLIL) è emersa come un approccio innovativo e strategico, capace di combinare l'apprendimento di contenuti disciplinari con lo sviluppo delle competenze linguistiche in una lingua straniera.

Coniata negli anni '90 dal ricercatore David Marsh, la metodologia continua a rappresentare, da allora, una risposta alle esigenze del multilinguismo e della competitività internazionale, come delineato nelle politiche educative dell'Unione Europea. Promossa attraverso programmi come Erasmus+ e le linee guida del Consiglio d'Europa, questa metodologia mira non solo a rafforzare le competenze linguistiche, ma anche a sviluppare il pensiero critico, la creatività e la capacità di collaborare in contesti interculturali.

Ma cosa rende la CLIL così innovativa? Quali sono le sue radici storiche e il suo impatto sul sistema educativo europeo? E, soprattutto, quali sfide attendono il suo futuro sviluppo? Questo articolo esplorerà l'essenza della CLIL, analizzandone le origini, le applicazioni pratiche e il suo ruolo nella costruzione di un sistema educativo all'avanguardia, in linea con gli obiettivi

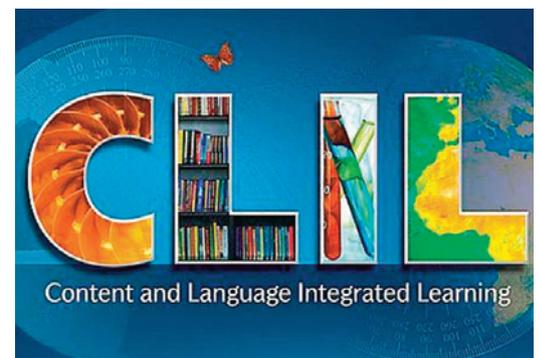
strategici dell'Unione Europea.

La Content and Language Integrated Learning (CLIL) si distingue come un approccio didattico innovativo che combina l'apprendimento di contenuti disciplinari con lo studio di una lingua straniera. Il termine, introdotto da David Marsh e colleghi nel 1994, descrive una metodologia in cui gli studenti acquisiscono conoscenze in materie come storia, scienze o geografia, utilizzando una lingua diversa da quella materna come veicolo di insegnamento.

Secondo Marsh, "la CLIL è un approccio educativo in cui una lingua straniera è utilizzata per insegnare contenuti e linguaggi accademici, promuovendo al contempo competenze linguistiche e disciplinari". Questo differisce dagli approcci tradizionali, che separano nettamente l'insegnamento delle lingue da quello delle altre materie.

La CLIL si basa su quattro pilastri fondamentali, spesso noti come le "4C" su cui si basa la metodologia, com'è noto, sono: il contenuto, la comunicazione, la cognizione e la cultura.

Questi pilastri vengono esplicitati nei termini seguenti: il contenuto concerne l'acquisizione di conoscenze specifiche della disciplina; la comunicazione favorisce lo sviluppo delle abilità linguistiche per esprimere concetti disciplinari; la cognizione è utile per stimolare il pensiero cri-



tico e le capacità di *problem solving* e la cultura necessaria per la valorizzazione delle differenze culturali e promozione della consapevolezza interculturale.

Sono questi i principi che rendono la metodologia CLIL uno strumento potente utile per preparare gli studenti a vivere in un contesto internazionale, sviluppando competenze linguistiche e trasversali.

Le origini e l'evoluzione della CLIL

La CLIL nasce all'inizio degli anni '90 come risposta alle crescenti richieste di multilinguismo e competitività economica in Europa. Nel 1995, il "Libro Bianco su Educazione e Formazione" della Commissione Europea sottolineò l'importanza dell'apprendimento di almeno due lingue straniere da parte di ogni cittadino europeo. Questo documento rappresentò una svolta per l'educazione linguistica, gettando le basi per un approccio integrato come la CLIL.

Le sue radici metodologiche risalgono

ad esperienze precedenti, come i programmi di immersione linguistica adottati in Canada e negli Stati Uniti negli anni '60 e '70. Tuttavia, la CLIL si differenzia per il suo forte legame con le politiche educative europee e per la flessibilità nell'adattarsi a diversi contesti scolastici e disciplinari.

Lungo il corso del tempo, l'approccio si è evoluto in virtù di una maggiore comprensione delle teorie dell'apprendimento e dell'adozione di tecnologie digitali. La CLIL ha trovato applicazione in vari gradi di istruzione, dalla scuola primaria e fino alle scuole secondarie di secondo grado e oltre, dimostrando la sua capacità di adattarsi a diversi livelli di competenza linguistica e disciplinare.

Un elemento determinante nell'evoluzione della CLIL è stato il riconoscimento della sua validità non solo nel miglioramento delle competenze linguistiche, bensì per sviluppare, altresì, competenze trasversali, in primis il pensiero critico e l'interculturalità. Questi benefici hanno spinto diversi Stati membri dell'UE a investire nella formazione dei docenti e nello sviluppo di risorse didattiche dedicate.

L'Unione Europea ha svolto un ruolo cruciale nella diffusione e nella promozione della CLIL, integrandola nelle sue politiche educative e nei suoi programmi di finanziamento. Il Consiglio d'Europa, nel suo "Common European Framework of Reference for Languages" (CEFR), riconosce la CLIL come un approccio valido per raggiungere il bilinguismo e il multilinguismo.

Tra i documenti più rilevanti vi è la "Strategia di Lisbona" del 2000, giacché ha stabilito l'obiettivo di trasformare l'Europa in "un'economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva del mondo". Proprio la CLIL è stata ritenuta in grado di contribuire al raggiungimento di tale obiettivo, favorendo lo sviluppo di competenze linguistiche e accademiche avanzate.

Tutt'oggi Stati come la Finlandia e i Paesi Bassi vengono richiamati come modelli di successo, per effetto dei loro sistemi scolastici che integrano la CLIL sin dai primi anni di istruzione.

L'Italia come si ricorderà ha introdotto la metodologia CLIL nella scuola secondaria di secondo grado a partire dal 2010, così

come prevedeva la Riforma Gelmini. Tale decisione aveva reso obbligatorio l'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica in lingua straniera nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, ponendo l'Italia ai primi posti dei paesi europei nell'implementazione di questa metodologia.

Attualmente l'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile rafforza la portata della metodologia CLIL, collegandola agli obiettivi di promuovere l'educazione di qualità (Obiettivo 4) e di costruire società inclusive. L'approccio integrato, del resto, offerto dalla CLIL permette infatti di abbattere barriere linguistiche e culturali, favorendo l'inclusione e l'uguaglianza.

Nonostante i numerosi vantaggi, l'implementazione della CLIL presenta alcune sfide significative riguardanti la Formazione dei docenti, tanto che molti insegnanti si trovano impreparati ad adottare questo approccio, poiché richiede una combinazione di competenze linguistiche avanzate e competenze didattiche interdisciplinari. I programmi di formazione in servizio sono spesso insufficienti o poco strutturati; le risorse educative, attraverso l'adattamento di materiali e contenuti alla metodologia CLIL è complesso. Le risorse devono essere calibrate per soddisfare sia gli obiettivi disciplinari che quelli linguistici, rispettando al contempo i diversi livelli di competenza degli studenti e, infine, l'inclusività, in quanto la CLIL rischia di accentuare le disuguaglianze educative, poiché gli studenti con difficoltà linguistiche, o provenienti da contesti svantaggiati, possono incontrare maggiori difficoltà. È quindi essenziale sviluppare strategie per garantire che la CLIL possa risultare accessibile a tutti.

Nonostante queste sfide, la CLIL offre opportunità straordinarie per l'innovazione pedagogica. La crescente disponibilità di strumenti digitali, come piattaforme di apprendimento interattive e risorse multimediali, può facilitare la creazione di contenuti dinamici e inclusivi. Inoltre, la cooperazione internazionale attraverso programmi europei come Erasmus+ favorisce lo scambio di buone pratiche tra scuole e università.

A livello europeo, il progetto pilota "Content and Language Integrated Learning for Europe" (CLILE) ha coinvolto scuole di diversi paesi per sviluppare materiali di-

dattici innovativi e condividere strategie di insegnamento. I risultati hanno evidenziato l'importanza di un approccio collaborativo per superare le sfide legate alla metodologia.

Implementazione della metodologia CLIL in Italia

Nel nostro Paese, la metodologia CLIL ha trovato spazio per effetto del DPR 15 marzo 2010, che prevedeva l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera nelle scuole secondarie di secondo grado. Questo approccio mirava a migliorare le competenze linguistiche degli studenti, integrando l'apprendimento della lingua con contenuti disciplinari.

Nonostante i numerosi vantaggi derivanti siano innegabili, i numerosi vantaggi derivabili da un approccio didattico che coinvolga la metodologia CLIL, risultino innegabili, essa si è scontrata con alcuni ostacoli, tra cui quelli implicati dalla necessità di una adeguata da parte dei docenti e la carenza di risorse didattiche appropriate. Nonostante ciò la metodologia CLIL ha rappresentato, e continua a rappresentare, una delle innovazioni più significative nei processi formativi della scuola del terzo millennio, affinché sia in grado di rispondere alle sfide del multilinguismo e della globalizzazione. Sebbene essa richieda un investimento significativo in termini di formazione e risorse, purtroppo, in termini di sviluppo personale e sociale sono da configurare come incommensurabili.

Solo mediante un approccio integrato la metodologia CLIL potrà realizzare appieno in maniera soddisfacente, inteso come foriero di innovazione educativa e come pilastro del sistema scolastico italiano all'interno di quello più complessivo di respiro europeo.

Bibliografia

- Commissione Europea, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, 1995.
- Coile D., Hood P., Marsh D., *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, 1994.
- Smala S., *Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, University of Queensland, 2011.

*Docente scuola secondaria di primo grado

Note di inclusione

Quando la musica insegna a crescere

di Alessandra D'Agosto*

In un mondo caratterizzato dall'incertezza, l'educazione preconfezionata è inequivocabilmente inadeguata: "la complessità si affronta con la complessità". Nel dinamico quadro postmoderno delle trasformazioni scolastiche, non solo con riguardo alla struttura ma soprattutto ai valori, si rendono necessarie la definizione e la realizzazione di un'azione educativa rivolta alla crescente complessità dei contesti educativi, che incorporano sempre più differenze linguistiche, culturali, cognitive e sociali. La musica è, quindi, un linguaggio e un codice; un linguaggio che non conosce ostacoli linguistici e che, per questo motivo, attiva processi di riconoscimento, interpretazione e condivisione. La musica, intesa come disciplina, non solo è una pratica formativa contraddistinta da uno specifico significato, bensì è caratterizzata da una operatività dalle mille sfaccettature all'interno di una diffusa rete di relazioni, quindi aperta alla pedagogia inclusiva.

Allo stesso tempo, è anche un prezioso strumento di prevenzione e uno spazio di riflessione, mentre funge da connettore tra le persone: produce un quadro formativo sonoro rivolto alla persona nel suo insieme, mobilitando dimensioni cognitive, affettive, relazionali, motorie in modo totalizzante e integrato. Le più recenti scoperte nel campo delle neuroscienze cognitive puntano in tale direzione, evidenziando che l'esposizione ai suoni e l'attività di performance musicale favoriscono importanti modificazioni dell'organizzazione e delle operazioni cerebrali, specialmente nelle fasi critiche dello sviluppo neuro-evolutivo, permettendo di generare una plasticità maggiore e di catalizzare abilità sistemiche come memoria, attenzione, coordinazione motoria e pensiero creativo.

Tutto ciò conferisce all'esperienza musicale un potenziale ruolo nel complesso disegno di nuove configurazioni educative in cui

l'apprendimento non è più semplicemente contenutistico ma piuttosto riflette la costruzione di conoscenze condivise che assumono significato e che vedono interagire lo studente e il contesto in cui egli vive, ivi compresa la comunità educativa.

Da questo punto di vista è possibile – e necessario – considerare la musica come motore di cittadinanza attiva, giustizia educativa e coinvolgimento democratico. Essa rappresenta uno spazio pedagogico aperto a tutti, laddove viene ad affermarsi il diritto di ogni studente a esprimersi, creare ed essere riconosciuto come persona creativa. In quanto pubblica e inclusiva, è responsabilità della scuola garantire a tutti gli studenti, e soprattutto a quelli più vulnerabili, l'accesso a linguaggi alternativi e multimodali, che possano permettere l'espressione e l'ascolto di domande, emozioni e potenzialità spesso invisibili o celate.

La musica offre un mezzo privilegiato per superare le barriere comunicative, valorizzare la diversità e creare relazioni significative a livello simbolico, concreto ma anche astratto. In questo caso, il fare musica insieme – cantare in un coro, suonare in un'orchestra scolastica, partecipare a laboratori ritmico-espressivi – assume un senso profondamente formativo. Si tratta di un luogo che offre e rende tangibilmente concreti i principi fondamentali fondativi della convivenza civile: ascolto reciproco, cooperazione, condivisione di tempo e spazio, attenzione alla pluralità, gestione dei conflitti, responsabilità collettiva. Queste esperienze, che rendono ricco il curriculum formativo, favoriscono il senso di appartenenza e d'identità condivisa, aiutano a tessere la trama etica e relazionale della rete arricchita dal senso comunitario della scuola.

In questa prospettiva, la figura dell'inse-



gnante assume un valore fondamentale non come professionista preposto al trasferimento delle competenze tecniche, bensì come guida durante l'espletamento dei complessi processi in campo educativo-didattico, come colui o colei che è in grado di modificare il contesto del proprio lavoro in base alle necessità del team learning e del singolo studente, valorizzando le risorse disponibili e strutturando percorsi di formazione personalizzati e sostenibili. All'insegnante di musica è richiesta, al di là alle competenze disciplinari, una forte preparazione psicopedagogica e relazionale per cogliere le emozioni insite nell'apprendimento musicale e per controllare, il più possibile, la dimensione emotiva che in ogni caso è centrale quando si attiva il rapporto con i suoni. Quindi, quella con la musica non è solo un'esperienza estetica, bensì un'esperienza etica, politica e antropologica, allor quanto educare attraverso la musica significa educare alla relazione, al dialogo, alla responsabilità e alla cura di se stessi e degli altri.

Educare al suono e alla musica si traduce, allora, in un atto profondamente umano; colpisce le corde più intime dell'essere e permette (anche nelle circostanze più difficili) di "riattivare modi di significato e riassegnazione esistenziale". L'esperienza interpersonale della musica, soprattutto se vissuta collettivamente, impegna meccanismi di risonanza emotiva e sincronia interpersonale destinati a facilitare la regolazione affettiva, lo sviluppo di un senso di sicurezza interiore e la coltivazione di un senso di appartenenza. In questo modo, la scuola diventa un luogo di rumori, di

suoni e di simbolica educazione, dove ciascuno può trovare il proprio posto, il proprio ritmo, la propria voce.

Il potenziale educativo della musica appare più chiaro nei casi in cui si in presenza della diminuzione delle competenze comunicative verbali, sia a livello temporaneo che permanente.

Per le persone con disturbi del linguaggio, ritardo cognitivo, con disturbo dello spettro autistico e altri sindromi genetiche, la musica rappresenta una grammatica multisensoriale e relazionale capace di sviluppare e potenziare scambi relazionali significativi anche in assenza delle strutture comuni dei linguaggi convenzionali. La musicoterapia, in particolare, ha avuto successo nell'implementare la qualità della vita delle persone e la loro capacità di sviluppare comportamenti adattivi. Ciò anche a fronte di bisogni educativi di intensità altamente complessi. Il metodo musicoterapeutico, fondato sull'improvvisazione relazionale, sulla simbolizzazione del suono e sulla creazione di aree comunicative protette, permette al bambino o all'adolescente, con il trascorrere del tempo, di costruire forme di autoregolazione, riconoscimento emotivo, intenzionalità comunicativa e agency. È fondamentale riflettere sul fatto che la musicoterapia non va limitata all'interno di un contesto clinico parallelo a quello scolastico, ma piuttosto inserita in un progetto educativo comune, dove tutte le figure professionali coinvolte collaborino in rete per garantire la coerenza degli interventi e la continuità dell'esperienza formativa. Oltre alla musicoterapia, pratiche educative sonore di diversa natura, inclusive e partecipative, hanno fornito prove convincenti circa la loro funzionalità nel cercare di evitare il disagio scolastico e promuovere il successo educativo. Percorsi musicali, ben costruiti su metodi attivi, che coinvolgono strumenti di mediazione, strategie di differenziazione didattica e valutazione dei risultati di apprendimento sono in grado di includere e coinvolgere l'intera classe, trasformando la musica in un'esperienza comunitaria che suscita il senso di appartenenza, autostima, coscienza, significato. Il lavoro di collaborazione attraverso la musica, basato sull'ascolto attivo e sulla cooperazione, è un esempio esplicito di come possa concretizzarsi l'apprendimento cooperativo. Certamente è basilare adottare le logiche della

positiva interdipendenza, del supporto reciproco, della responsabilità individuale e collettiva: pilastri dell'insegnamento inclusivo, concretizzabili attraverso le dinamiche ritmiche e melodiche collettive e cooperative. Lo studente che partecipa a un'attività musicale diventa parte attiva in un contesto fortemente relazionale, percepisce il valore di essere utile agli altri, di costruire insieme qualcosa di tangibile e concreto, di contribuire al bene comune in una prospettiva sistemica e generativa.



La musica offre anche un supporto significativo alla regolazione emotiva e al sollievo dallo stress. Numerosi studi rilevano che l'ascolto e la pratica musicale sono accompagnati da effetti positivi sulla frequenza cardiaca, sulla pressione sanguigna, sulla produzione di cortisolo, sul tono e sulla gestione dell'umore e dell'ansia. Tali effetti si applicano pienamente anche in riferimento al contesto scolastico, in cui situazioni di disagio emotivo, disturbi d'ansia, difficoltà nella regolazione dei comportamenti e fenomeni di burnout degli studenti sono sempre più osservati, come ampiamente documentato in ambito clinico e riabilitativo. L'inclusione intenzionale e sistematica attraverso la musica nei tempi e negli spazi della scuola – routine sonore, pause musicali, ambienti acusticamente trattati, momenti di ascolto, mindfulness musicale – può dare un importante contributo al miglioramento del clima scolastico, garantendo il benessere psicofisico degli studenti e degli insegnanti, nonché prevenendo l'esplosione di situazioni critiche e promuovendo una cultura della cura e dell'empatia.

Vi è da considerare, infine, che la musica svolge un ruolo importante anche sul versante dell'educazione transculturale. In un tempo caratterizzato da considerevoli fe-

nomeni migratori e dal conseguente diffondersi del pluralismo culturale, la musica può rappresentare uno straordinario legame tra paesi diversi, lingue, narrazioni e identità. Le pratiche musicali tradizionali, i canti popolari, i repertori rituali, i suoni etnici costituiscono un patrimonio immateriale di grande valore educativo-didattico che può essere utilizzato per favorire il dialogo interculturale, la reciproca conoscenza e l'apprezzamento della diversità intesa come valore. Includere repertori multiculturali nei percorsi di educazione musicale permette agli studenti immigrati di vivere il loro senso di appartenenza culturale, di condividere pezzi del loro mondo con i loro compagni di classe, di sentirsi accettati e apprezzati. Al contempo, permette anche agli studenti della nazione accogliente di diventare aperti agli altri e, quindi, di assumere un'ottica planetaria, sviluppando competenze interculturali sempre più imprescindibili nelle società pluriethniche, multiculturali e globalizzate. In tale direzione la musica è intesa come un terzo luogo, uno spazio condiviso dove le differenze non scompaiono ma si intrecciano in un tessuto sonoro pluriforme, generazionale e dialogico. Educare attraverso la musica non è un lusso, non un accessorio opzionale, ma una scelta pedagogica basata su fondamenti scientifici e priorità etiche, cognitive e sociali. È un atto di responsabilità educativa, un investimento sul futuro, una scommessa sulla capacità dell'umanità di costruire un ponte, un'armonia, una forma estetica nel bel mezzo del caos della complessità. In un'epoca che confonde così facilmente il rumore con la connessione, la scuola può risuonare, e deve risuonare, come luogo di significato sonoro dove ogni bambino, prescindere da ovunque venga, da quale siano dai i suoi talenti, da quale sia il suo profilo neurodivergente, da quale sia la sua storia personale, possa diventare una voce, possa comprendere se stesso come parte di un'armonia più grande.

Bibliografia

- Gentilucci A., Guida all'ascolto della musica contemporanea, Feltrinelli, Milano, 1969.
 Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Grassano, 2017.
 Zucchini G.L., *Il bambino e la musica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1984

*Sezione Fnism Valli Sarno Irno

L'importanza della formazione iniziale dei docenti delle discipline musicali

di Michele Arena*

La formazione iniziale dei docenti delle discipline musicali rappresenta un'asse portante del sistema educativo nazionale. Essa non si configura come semplice trasmissione di saperi tecnici o specialistici, ma come un processo articolato e riflessivo volto a sviluppare una professionalità docente capace di coniugare competenza musicale, sensibilità pedagogica e consapevolezza educativa. In questo contesto, i percorsi abilitanti assumono una rilevanza strategica, in quanto finalizzati alla costruzione di un sapere professionale fondato sull'integrazione tra teoria e prassi. Il tirocinio, sia diretto che indiretto, emerge come momento privilegiato di osservazione, riflessione e sperimentazione, attraverso cui il futuro docente entra in contatto con la complessità del contesto scolastico. La suddetta formazione non rappresenta una semplice estensione del percorso accademico-musicale precedentemente affrontato nei Conservatori o nelle istituzioni AFAM, bensì implica una riconfigurazione epistemologica del sapere professionale in funzione dell'azione didattica. In tal senso, si è di fronte a un processo trasformativo, che conduce il musicista a diventare educatore musicale, attraverso un'appropriazione critica dei fondamenti pedagogici e metodologici dell'insegnamento.

Il primo risvolto della professione del docente di materie musicali è rappresentato dalla solida padronanza dei contenuti musicali, tra cui teoria, storia della musica, pratica strumentale e vocale, analisi, composizione, educazione all'ascolto. Il tutto si integra con una sapiente e discriminante capacità di impiegare le risorse tecnologiche messe a disposizione dalla rete e dai software presenti sul mercato. Pur tuttavia, la competenza disciplinare, per quanto necessaria, non è di per sé sufficiente ai fini dell'esercizio della funzione docente. Essa deve essere rielaborata in chiave educativa, cioè resa accessibile, significativa e formativa per l'alunno, il che

la trasformazione da un sapere per sé a un sapere per l'altro, da un sapere performativo a un sapere formativo. Diventa indispensabile essere competenti nella comunicativa e, quindi, educativi efficaci e diretti nel trasmettere saperi musicali e pedagogici. Il mero possesso di conoscenze disciplinari, seppur indispensabili, non riflette la capacità di soddisfare le esigenze apprenditive degli alunni, i quali, spesso, a causa di un trascorso culturale dovuto a cattive pratiche, rischiano di non comprendere l'importanza delle discipline artistiche, da intendere come assi portanti dell'area linguistico-artistico-espressiva. Obiettivo da non sottovalutare diventa, allora, quello della formazione di allievi in grado di esprimersi in modo efficace e di apprezzare le diverse forme d'arte e di comunicazione. Il secondo asse riguarda la capacità di progettare, attuare e valutare percorsi di apprendimento coerenti con i bisogni degli studenti e con i traguardi formativi stabiliti. L'insegnante deve essere in grado di scegliere strategie didattiche appropriate, di organizzare ambienti di apprendimento stimolanti, di valorizzare la dimensione laboratoriale e cooperativa tipica della musica. Ciò richiede la piena padronanza dei principi della didattica generale e speciale, nonché la conoscenza dei principali modelli teorici relativi allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale della persona umana. È qui che diventa imprescindibile, per un percorso formativo armonico e adeguato, la capacità di fornire al futuro docente gli strumenti indispensabili per progettare in modo consapevole ed efficace. Certamente la progettazione didattica non è da intendere come mero adempimento burocratico bensì come l'allestimento di una mappa educativo-didattica all'interno da cui possano scaturire



le azioni concrete da porre in essere in modo funzionale ed efficace. Solo grazie a una progettazione di qualità il docente riuscirà a porre in essere un'azione educativa realmente utile agli alunni.

Tra l'altro, vi è da considerare che l'aspetto riflessivo costituisce il tratto distintivo di una professionalità docente consapevole. Riflettere sulla propria pratica significa sapere analizzare criticamente le decisioni didattiche che si intendono assumere, interpretare il contesto, gestire l'imprevisto, apprendere dall'esperienza. La riflessività è ciò che permette all'insegnante di non agire per mera routine, ma di ricorrere a un sapere professionale situato, flessibile e consapevole. In ambito musicale questa capacità si traduce anche nella riformulazione costante del proprio approccio pedagogico da rapportare alla pluralità di contesti educativi e alla complessità dei risvolti implicati dal processo di insegnamento/apprendimento in campo musicale. Nel DPCM del 4 Agosto 2023, complesso normativo che ha regolamentato i percorsi di formazione iniziale dei docenti, è stata data rilevanza all'aspetto della riflessione. La presenza del tutor coordinatore è ritenuta fondamentale per incanalare le riflessioni dei futuri docenti in un'ottica di buone pratiche future. I momenti di condivisione delle proprie esperienze professionali e personali all'interno

del contesto scolastico assumono una funzione predominante nella formazione iniziale del docente. Le buone pratiche diventano un *habitus* che accompagna la vita professionale dell'educatore, proiettandolo verso una direzione di automiglioramento di sé e della propria azione didattica. All'interno del processo di formazione iniziale, il tirocinio rappresenta un impegno di considerevole densità formativa, giacché favorisce l'incontro diretto tra la dimensione teorica e quella operativa del "fare scuola". In particolare, per l'insegnante di musica, la cui disciplina comporta ragguardevoli implicazioni relazionali, espressive e laboratoriali, il tirocinio svolge una funzione strategica. Esso vale anche per l'acquisizione di un *habitus* professionale in grado di coniugare sapere musicale e agire educativo. Il tirocinio nella struttura dei percorsi abilitanti si articola in due dimensioni complementari e inscindibili: il tirocinio diretto e il tirocinio indiretto.

La prima tipologia si svolge all'interno di istituti scolastici ospitanti, selezionati e accreditati presso l'Ufficio Scolastico Regionale di riferimento, sotto la guida di tutor scolastici, ossia di docenti individuati dal Dirigente scolastico sulla base del possesso di determinati requisiti. A loro spetta il compito di guidare il tirocinante all'interno del contesto scolastico, partecipando la propria esperienza educativa e professionale al futuro collega. Attraverso il buon esempio del tutor accogliente il tirocinante apprende come muoversi e come agire all'interno del mondo scolastico. In questa fase il futuro insegnante ha l'opportunità di osservare l'organizzazione concreta della vita scolastica, le dinamiche di classe e le strategie didattiche e gestionali adottate dal tutor scolastico. Gli è reso possibile partecipare in modo progressivo alla progettazione e alla conduzione delle attività didattiche, assumendo gradualmente ruoli attivi, sotto la supervisione del tutor. Ancora: il tirocinante può osservare, come spettatore privilegiato, e anche vivere come attore non protagonista, lo svolgersi delle dinamiche e delle attività della scuola per come programmate a inizio anno. Egli può confrontarsi con il tutor e con gli altri tirocinanti, eventualmente presenti nella stessa scuola, sulle svariate situazioni educative, sperimentando direttamente l'interazione con gli alunni, la gestione del tempo e dello spazio, l'uso delle risorse e

degli strumenti didattici in contesti diversi, a volte anche difficili. Nel caso delle materie musicali, il tirocinio diretto permette di vivere le dinamiche della lezione musicale, le specificità della didattica strumentale o vocale, le modalità di conduzione dei laboratori; l'osservazione intesa come processo pervasivo, riguarda le pratiche didattiche orientate allo sviluppo della creatività, dell'ascolto, dell'interpretazione, dell'improvvisazione e della composizione. Non secondaria appare la familiarità con contesti educativi a forte vocazione artistica, come licei musicali, scuole medie a indirizzo musicale. Particolare rilevanza assume, poi, la partecipazione a progetti a forte impatto sociale e culturale come quelli contro la mafia, contro l'abbandono scolastico e per il recupero dei giovani.

Il tirocinio indiretto, a sua volta, svolge una funzione fondamentale di supporto e accompagnamento alla dimensione pratica. Esso avviene in ambito universitario/accademico ed è condotto da tutor accademici. Le attività previste includono l'analisi dei contesti osservati e delle attività svolte nel tirocinio diretto, attraverso strumenti come un elaborato che diventa parte integrante della prova finale per ottenere il titolo abilitante; la rielaborazione critica delle pratiche didattiche per i docenti con almeno tre anni di servizio attraverso una progettazione didattica inclusa, anch'essa fra la documentazione oggetto della prova finale abilitante; il confronto con i colleghi in formazione, in una logica di apprendimento cooperativo e di costruzione condivisa del sapere professionale. Nel tirocinio indiretto la pratica si trasforma in oggetto di riflessione. Esso è da considerare un momento cruciale in cui l'aspirante docente viene guidato nel dare significato alle proprie azioni, nell'esplicitare i presupposti impliciti del proprio agire, nello sviluppare un linguaggio professionale che consenta di interpretare in profondità il contesto scolastico e di assumere decisioni educative fondate e responsabili. Il tutto confluisce nella costruzione di una consapevolezza professionale e metodologica che diventa il presupposto dell'intero esercizio professionale del docente.

La formazione iniziale degli insegnanti di musica non può prescindere da un impianto formativo strutturato, coerente e orientato alla qualità. In tale percorso, il tirocinio diretto e indiretto rappresentano

l'ambito privilegiato per la maturazione della competenza didattica, per la comprensione delle dinamiche scolastiche e per la formazione di un'identità professionale consapevole. In tale direzione concorrono in maniera determinante le discipline laboratoriali, quali le prassi esecutive, la musica d'insieme, l'attività corale, che forniscono all'aspirante docente gli strumenti per condurre percorsi didattici attivi, cooperativi e orientati all'esperienza. Tra l'altro, queste attività, profondamente radicate nella natura collettiva e performativa del fare musica, favoriscono l'acquisizione di competenze trasversali essenziali, quali ascolto, coordinazione, rispetto delle persone e dei tempi, la collaborazione, la gestione dell'emozione, la valorizzazione delle differenze. Parimenti strategico è il contributo delle discipline metodologiche, psicologiche e pedagogiche, che sostengono la costruzione di una visione educativa solida, fondata sulla conoscenza dei processi di apprendimento, sul riconoscimento dei bisogni formativi degli studenti, sulla progettazione didattica inclusiva e differenziata. In virtù di questo impianto teorico il futuro docente potrà fondare il proprio agire sui principi di equità, efficacia e coerenza educativa.

La qualità e l'integrazione di tali ambiti formativi rappresentano gli aspetti fondamentali della formazione di docenti capaci non solo di favorire l'apprendimento e l'insegnamento della musica, bensì di educare attraverso la musica, contribuendo alla crescita culturale, sociale e umana delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Addressi A. R., *Le competenze musicali e professionali degli insegnanti della scuola di base*, in Alessandro Coppi (a cura di), *REMUS: studi e ricerche sulla formazione musicale*, Perugia, Morlacchi, 2004.
- Addressi A. R., *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, Torino, UTET, 2010.
- Addressi A. R., *Prospettive psicologiche sulle scritture musicali spontanee*, in Francesco Ferrari (a cura di), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, Torino, EDT, 1999.
- Alessandrini G., *Didattica costruttivista. Progettare percorsi, strumenti, ambienti*, Roma, Carocci, 2003.
- Anceschi A., *La formazione degli insegnanti di musica. Il tirocinio tra prassi didattica e riflessione teorica*, Napoli, Liguori, 2006.
- Bourdieu P., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

- Canevaro, A., *Pedagogia speciale per l'inclusione. Saper essere, sapere fare*, Milano, Mondadori Università, 2013.
- Cerrocchi L., Cuomo, C., *La gestione del gruppo-classe nell'insegnamento-apprendimento della musica*, in La Face Bianconi G., Frabboni F. (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 472-493.
- Crisafulli P., *Musica e didattica inclusiva*, Roma, Armando Editore, 2020.
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916 (trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949).
- Elliott D. J., *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, New York, Oxford University Press, 1995.
- Ferrari F. (a cura di), *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, Torino, EDT, 1999.
- Frabboni F., *Il sapere pedagogico*, Roma, Laterza, 1999.
- Giacometti A., *Musica insieme oggi: proposte per i giovanissimi*, in *Analisi*, V, n. 2, 1995.
- Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983 (trad. it. *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987).
- Gosetti G., La Rocca P., *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. Prospettive teoriche e operative*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- La Face Bianconi G., Frabboni F. (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Margiotta, U., *La professionalità docente. Verso il modello del reflective teacher*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- Meirieu P., *Lettera ai giovani insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Mialaret G., *Didattica generale*, Roma, Armando Editore, 1974.
- Motta, M., Pozzi F., *Progettare la formazione. Modelli e strumenti per la formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Mortari L., *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Nigris E., *Formare insegnanti riflessivi. Ricerca e azione nelle pratiche di tirocinio*, Roma, Carocci, 2011.
- Orsingher E., *Pedagogia musicale e nuovi linguaggi sonori*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Piatti P., *Pedagogia della musica: un panorama*, Milano, FrancoAngeli, 1994.
- Pontecorvo C., *La comunicazione verbale come strumento educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Ricciardi G., *Educazione musicale e inclusione scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2022.
- Spaccazocchi M., *Manuale di pedagogia musicale*, Bologna, CLUEB, 2011.
- Toschi P., *Progettare per competenze nell'educazione musicale*, Trento, Erickson, 2018.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione*, Roma, Carocci, 2000.

Sitografia

- Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), disponibile su: <https://www.siem.org> [consultato il 10 aprile 2025].
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), disponibile su: <https://www.miur.gov.it> [consultato il 12 aprile 2025].
- AFAM – Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, disponibile su: <https://www.afam.miur.it> [consultato il 12 aprile 2025].
- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, disponibile su: <https://www.invalsi.it> [consultato il 20 aprile 2025].
- INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, disponibile su: <https://www.indire.it> [consultato il 21 aprile 2025].
- EAS – Episodi di Apprendimento Situato (progetto didattico), disponibile su: <https://www.didattica-earte.it/eas> [consultato il 22 aprile 2025].
- ISSM – Istituti Superiori di Studi Musicali, disponibile su: <https://www.conservatori.it> [consultato il 23 aprile 2025].
- Forum di Educazione Musicale, disponibile su: <https://www.educazionemusica.it> [consultato il 29 aprile 2025].
- European Association for Music in Schools (EAS), disponibile su: <https://eas-music.org> [consultato il 2 maggio 2025].

*Tutor accademico Conservatorio "F. Torrefranca" di Vibo Valentia

La relazione comunicativa del Dirigente scolastico

di Vito Andrea Marigiò*

È un dato ampiamente condiviso che la scuola rappresenti un'organizzazione complessa, riflettendosi in essa aspetti peculiari della vita comunitaria nella sua diversità, varietà, mutevolezza, sia riguardo la componente etico-culturale che organizzativa e decisionale.

Difatti, la scuola coinvolge una vasta gamma di individui che hanno ruoli, competenze e responsabilità differenti (si pensi ai dirigenti, agli insegnanti, al personale ATA) con cui interagiscono famiglie e studenti, ciascuno con un profilo giuridico, professionale e di responsabilità ben distinto, con obiettivi chiari e precisi, in parte definiti dalla normativa ministeriale, dai regolamenti interni, in parte dettati



da una personale percezione dell'essere scuola, all'interno di un orizzonte comune rappresentato dal perseguimento del benessere degli studenti lungo tutta la loro esperienza di istruzione e formazione.

Perché il sistema scuola possa funzionare al meglio, esso ha bisogno di organizzarsi al proprio interno in settori operativi, strutturati in organismi di discussione in-

terna/esterna, con autorità deliberativa in riferimento sia agli ambiti didattico-pedagogici (Collegio docenti, dipartimenti, classi o sezioni) che ai contesti più direttamente logistico-organizzativi (Consiglio d'istituto, Giunta esecutiva, staff della dirigenza).

Questa complessa organizzazione si muove attorno alle indicazioni programmatiche del Dirigente, che in apertura di anno scolastico con due importanti documenti, l'Atto di Indirizzo e la Direttiva al DSGA, illustra la propria *vision* e *mission*, ovvero il percorso verso cui tutta la comunità interna ed esterna alla scuola è chiamata a muoversi in un'interlocuzione continua, orizzontale verticale e trasversale tra tutti gli attori che costituiscono l'

humus creativo innovativo e inclusivo del sistema scolastico.

Il vero collante tra le diverse componenti che costituiscono questa complessa organizzazione sta nella relazione ovvero nella qualità della comunicazione, sia essa formale che informale, attraverso cui le disposizioni che provengono dall'area apicale dell'organigramma funzionale della scuola devono fluire nei segmenti operativi subordinati e correlati, limitando al minimo le criticità anche fisiologiche che possano emergere dalle singole individualità.

La diversità caratteriale degli individui, il carico esperienziale culturale e ideologico di ciascuno, le dinamiche interpersonali e la loro evoluzione nel tempo, possono incidere positivamente o negativamente nella vita organizzativa ed operativa della comunità scolastica. Sta *in primis* al Dirigente scolastico monitorare costantemente la temperatura generale delle relazioni umane interne alla scuola, per evitare che si surriscaldino, bruciando i fili sottili della interazione e della cooperazione, oppure che si raggelino, perdendo interesse ed attenzione ad ogni possibile stimolo. Il Dirigente scolastico deve saper ascoltare, leggere, interpretare le dinamiche che intercorrono nella sua comunità, e all'occorrenza deve intervenire, come farebbe un bravo medico, a sanare quelle criticità di natura relazionale che potrebbero impedire alla comunità scolastica di auto-valutarsi correttamente, quindi di innovarsi e di rilanciarsi al passo con i grandi cambiamenti culturali, etico-sociali, ordinamentali e produttivi del sistema Paese. Egli deve, in altre parole, essere promotore attivo e positivo delle relazioni interpersonali, servendosi di una comunicazione chiara ed efficace che gli permetta di farsi riconoscere come intermediario autorevole e disponibile che persegue la serenità di tutti. Il suo intervento sarà tanto più efficace se egli mostrerà di aver compreso i bisogni generali della comunità, avrà inteso le esigenze specifiche dei singoli e avrà dimostrato di voler ricollegare la sua posizione e il ruolo di ciascuno all'interno di una configurazione isomorfa e convergente che sappia restituire livelli di gratificazione personale e attestazioni riconosciute di stima per il lavoro compiuto dal singolo in un contesto di pluralità di interventi e di azione.

Se il capo di istituto di un tempo si pre-

figgeva di essere il garante di una volontà suprema ed esterna alla comunità locale, ovvero quella espressa dalle direttive ministeriali, oggi il dirigente scolastico, in forza del processo di autonomia delle scuole, ha l'onere e l'onore di configurare la propria attività all'interno di un sistema di relazioni dentro e fuori la scuola che avrà come connotato riconoscibile ed identificativo la specificità culturale-sociale-economica del territorio di appartenenza, la singolarità delle proposte provenienti dal personale scolastico e dalle famiglie che andranno a fondersi con le direttive dirigenziali nel documento programmatico della scuola, i cui esiti saranno l'occasione per ciascun attore di riconoscersi come parte proattiva, favorendo un diffuso sentimento di gratificazione e autorealizzazione.

Il Dirigente deve saper curare e potenziare le abilità comunicative e congiuntamente deve saper gestire le proprie emotività, la tensione, lo stress derivanti dal carico di lavoro nella gestione dei rapporti personali, senza che si lasci scoraggiare da situazioni di apparente rigidità, il più delle volte costruite su posizioni fortemente pregiudiziali o su caratteri provocatori o riottosi, sapendo mostrare pazienza, fermezza, autorevolezza e lucidità nel ribadire le proprie posizioni senza apparire arrogante e dispotico o nel correggerle senza mostrarsi debole e insicuro. Sono le medesime capacità che dovrà mettere in campo in altri contesti operativi, si pensi alle relazioni sindacali, alla contrattazione, ai rapporti con le istituzioni cittadine e gli enti territoriali. Nei suoi interventi deve veicolare quei valori e quegli obiettivi che costituiscono la sua *vision* e *mission* tanto da garantirsi una accettazione ampia e condivisa, fino a favorire la percezione negli individui facenti parte dell'organizzazione scolastica di essere parte di quel progetto che egli avrà contribuito a creare, tessere di un grande mosaico che prende colore con l'apporto di tutti.

A questo punto la scuola diventa il luogo in cui si esercita una 'pedagogia della democrazia', un presidio di cultura democratica, dove il Dirigente nel suo ruolo di *primus inter pares* diventa garante del diritto di parola, della libertà di insegnamento, di apprendimento, della scelta educativa dei genitori, nel solco di un dibattito costruttivo e formativo per tutti

che non trincererà nel qualunquismo o in comportamenti anarchici ma si consoliderà nel circuito delle regole che la scuola si sarà date e delle indicazioni fornite dal Dirigente secondo uno stile direttivo che egli avrà opportunamente adottato.

Non vi è spazio in questa sede di soffermarci sui vari stili di direzione, su cui si dispone di tanta letteratura, se non per dire più sommariamente che il modello relazionale così tracciato, cui dovrebbe ispirarsi il dirigente, rimanda alla teoria del 'management delle relazioni umane' tracciata dalla Scuola delle Relazioni Umane di Elton Mayo che sottolinea l'importanza della relazione, della collaborazione cordiale tra i dirigenti e il personale della scuola, favorendo un processo di umanizzazione dei luoghi di lavoro in controtendenza rispetto al paradigma teorico tracciato dal 'management scientifico' di Taylor che considerava i lavoratori come esecutori di decisioni prese dall'alto, ovvero meri realizzatori di obiettivi.

Così operando, il Dirigente scolastico avrà posto le premesse per creare un clima relazionale positivo che favorisce una politica gestionale basata sul coinvolgimento e sul contributo di tutti, spinti verso una medesima direzione di crescita e di sviluppo. La componente essenziale di questa dimensione è la capacità del Dirigente di valorizzare le opportunità di incontro e di mediazione che una continua azione di relazione può garantire. Avrà così maturato ed acquisito nel contesto scolastico legittimazione ed autorevolezza mediante il suo agito, la sua personalità, la sua capacità di trovare le soluzioni più adatte ad ogni situazione, anche le più imprevedibili, ottenendo credito e fiducia nella sua azione di gestione, innovazione e cambiamento.

Bibliografia

- S. Basaglia, S. Cuomo, Z. Simonella, *L'organizzazione inclusiva*, Egea S.p.A., Milano 2022, pp. 1-89.
- P. Giuffrida, *La leadership nel management della scuola*, Carrocci Faber, Roma 2005.
- D. Milito - C. Savaglio, *Leadership, Governance e Dirigenza Scolastica*, Form@zione S.r.l., Cosenza 2018.
- D. Milito - V. A. Mariggio, a cura di, *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2022.
- A. Notarnicola Cociani, *Leadership inclusiva. Valorizzare l'unicità delle persone nelle organizzazioni*, Il Sole 24 Ore, Milano 2022.

*Dirigente scolastico e presidente
Sezione Fnism Manduria (TA)

Educazione civica, inclusione alunni immigrati e *mission* del Dirigente scolastico

di Angela Procopio*

Principali azioni da porre in essere per l'attivazione di percorsi curricolari riferiti all'Educazione civica

L'Educazione civica, nella scuola intesa come comunità educante, si sostanzia nel trasformare l'ambiente scolastico in un contesto accogliente caratterizzato da azioni concrete che testimoniano, tangibilmente, il credere nei principi di fondo a cui il processo formativo deve costantemente ispirarsi.

Ne consegue che ogni dirigente scolastico dovrebbe quantomeno assumere un ineludibile quadro di riferimento comprendente l'Educazione civica e l'inclusione degli alunni immigrati, configurando le conseguenti azioni che gli competono.

Qui di seguito vengono declinate quelle ritenute indispensabili con riguardo ai due specifici ambiti richiamati.

Con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 è stato introdotto l'insegnamento dell'Educazione civica, obbligatorio per tutti i gradi di istruzione, comprese le scuole dell'infanzia. Le Linee guida conseguenti sono state emanate con D.M. n. 35 del 2020, decreto che riporta diversi allegati; l'Allegato B che integra il Profilo delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione; l'Allegato C che integra, invece, il Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) relativo al secondo ciclo. Tali Linee guida si richiamano, in modo inderogabile, al principio della trasversalità del nuovo insegnamento anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento non ascrivibili a una sola disciplina.

L'Educazione civica assume una valenza di "matrice valoriale trasversale" che va coniugata con le discipline di studio per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici.

Il Dirigente scolastico convoca il Collegio docenti nella qualità di organo al quale compete la programmazione educativa e didattica ai sensi dell'art. 7 del Testo Unico della legislazione scolastica e presenta le caratteristiche dell'insegnamento di cui in narrativa.

La trasversalità: nel primo ciclo è affidata, in contitolarità, a docenti sulla base del curriculum d'istituto; nel secondo ciclo è assunta dai docenti delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia. Proprio tali docenti sono chiamati a svolgere un ruolo di coordinamento,

di concerto con i loro colleghi, al fine di raggiungere gli obiettivi didattici e formativi condivisi in sede di progettazione curricolare del Consiglio di classe.

Un docente dell'area giuridico-economica può assumere il coordinamento della disciplina per una o più classi.

Il monte-ore: il testo di legge stabilisce che il monte-orario dedicato a questo insegnamento non può essere inferiore a 33 ore annue ricomprese nell'ambito del monte-orario obbligatorio già previsto dagli ordinamenti vigenti.

Per la valutazione la legge dispone che la disciplina sia oggetto di valutazione periodica e finale. In sede di scrutinio, il docente coordinatore dell'insegnamento formula la proposta di valutazione da deliberare collegialmente. Essa consiste in un giudizio descrittivo nella scuola primaria e in un voto in decimi della scuola secondaria, voto che concorre all'ammissione alla classe successiva e/o agli esami di Stato, nonché all'attribuzione del credito scolastico per le classi del triennio nel secondo ciclo.

Al dirigente, che, in virtù dell'art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001, compete garantire la qualità dei processi formativi, spetta il compito di creare le migliori condizioni affinché l'interdisciplinarietà possa effettivamente realizzarsi, definendo nell'Atto di indirizzo le direttive per la progettualità del Collegio docenti e dei dipartimenti di-



disciplinari nella progettazione/revisione del Curricolo d'Istituto di educazione civica.

Si segnala l'opportunità di prevedere Unità di Apprendimento (UdA) interdisciplinari in cui ogni disciplina partecipi al raggiungimento degli obiettivi prefissati. La costruzione del Curricolo d'Istituto di educazione civica, affidata all'intero Collegio docenti, deve essere scrupolosamente supervisionata dal Dirigente scolastico.

Il Curricolo d'istituto verrà poi tenuto in giusta considerazione per la progettazione curricolare relativa alle classi posta in essere, rispettivamente, nei Consigli di Intersezione per la scuola dell'infanzia, nei Consigli di interclasse per la scuola primaria e di classe per la secondaria di primo e di secondo grado.

In tale contesto il Dirigente scolastico, in qualità di Presidente di tutti i Consigli, può guidare i lavori di progettazione nella direzione dell'interdisciplinarietà.

Condizione necessaria affinché tutto ciò si possa realizzare, è la formazione del personale docente in direzione dello sviluppo di adeguate competenze progettuali e didattiche che il Dirigente scolastico può opportunamente segnalare per la prefigurazione di un efficace Piano di formazione dei docenti in servizio, d'Istituto o di Ambito. Egli, ancora, può proporre accordi di rete, coinvolgendo la comunità locale, altre scuole, esperti esterni e organizzazioni civiche. È, altresì, importante

che il Dirigente implementi sistemi di monitoraggio e valutazione per misurare l'efficacia dell'approccio trasversale dell'Educazione civica, includendo interventi valutativi regolari e sistematici, *feedback* degli studenti e analisi delle attività.

Implementando le strategie e interpretando al meglio il suo ruolo di *leader* educativo della comunità scolastica, il Dirigente può contribuire in modo significativo che l'Educazione civica sia effettivamente integrata e vissuta come matrice valoriale trasversale in un'ottica interdisciplinare.

Inclusione degli alunni immigrati

Sono ormai molti anni che il nostro Paese rivolge particolare attenzione all'inclusione, con particolare riguardo all'accoglienza degli alunni provenienti da contesti migratori. Infatti, l'art.45 del D.P.R. n. 394/99 disciplina l'obbligo di inserimento dei minori stranieri nelle scuole del nostro sistema nazionale, decretando che il diritto allo studio non viene meno nemmeno in caso di soggiorno irregolare, essendo prioritario il diritto all'istruzione del minore (artt.3-34 della Costituzione) e che gli alunni sono inseriti, in qualunque momento dell'anno scolastico, nella classe corrispondente per età anagrafica, salvo delibera del Collegio docenti (che può prevedere una sola classe immediatamente superiore o immediatamente inferiore a quella corrispondente per età), tenendo conto delle competenze pregresse, dell'ordinamento scolastico del paese di provenienza, del corso di studi frequentato.

Spetta al Collegio docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni immigrati nelle classi, per evitare che nelle stesse si crei una concentrazione eccessiva; stabilire, inoltre, l'adattamento dei programmi di insegnamento con riferimento a interventi singoli o a gruppi per l'insegnamento della lingua italiana; altresì, definire forme di comunicazione con le famiglie; deliberare un Protocollo per l'accoglienza; costruire strumenti di osservazione definendo strategie organizzative volte all'inserimento; deliberare percorsi di formazione per il personale della scuola. Il Dirigente scolastico, nel promuovere un'accoglienza adeguata, è consapevole che il primo inserimento risulta fondamentale per un corretto processo inclu-

sivo, cosicché, oltre alle informazioni sull'alunno e agli aspetti amministrativi e organizzativi, assume una notevole importanza per lui la relazione con le famiglie degli alunni con cui bisogna instaurare un rapporto di ascolto. In questo caso il Dirigente può avvalersi di mediatori culturali o interpreti per superare le difficoltà linguistiche; a tale scopo è utile la creazione di un foglio informativo tradotto nelle diverse lingue.

Il Consiglio di Istituto, nel Regolamento della scuola, deve evidenziare alcune tutele fondamentali. La competenza deliberativa resta al Consiglio di classe. Il Dirigente deve monitorare, seguire e accompagnare questi inserimenti per valutarne l'impatto e adottare strategie di miglioramento; individuare un docente referente d'istituto e prevedere una coerente formazione per il personale docente.

La Legge n. 106/2024 prevede, a partire dall'anno scolastico 2024/2025, la presenza di un docente specializzato per l'insegnamento dell'italiano come L2 nelle scuole che abbiano classi con un tetto superiore al 20% di stranieri iscritti per la prima volta nel sistema scolastico italiano, privi di competenze di base nella lingua italiana. L'accertamento del possesso delle competenze può avvenire anche tramite intese con i CPIA della zona.

Per l'a.s. 2024/25 è stato previsto, inoltre, che le scuole attivino corsi di potenziamento, anche extracurricolari, finalizzati all'insegnamento della lingua italiana.

La scuola è, ormai, configurata come inclusiva: gli alunni immigrati sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le leggi italiane. Si tratta, allora, di una dimensione che coinvolge direttamente le responsabilità di gestione del Dirigente scolastico, la cui funzione è decisiva nel promuovere un clima e uno stile di apertura tra tutte le componenti scolastiche in relazione ai temi dell'integrazione e della multiculturalità e nel facilitare l'accoglienza (Linee guida per l'accoglienza 2014), promuovere l'utilizzo di tutti gli strumenti che l'autonomia e la personalizzazione mettono a disposizione dei docenti, coordinare l'azione dei diversi Consigli di classe, o team docenti, in modo che possano essere adottate strategie e pratiche didattiche coerenti.

Il Dirigente deve avviare un dialogo importante con le famiglie, sostenerle nel

loro processo di integrazione nel territorio, coinvolgere gli Enti locali in progetti di sostegno. Egli assicura, pertanto, da parte del personale amministrativo, l'accertamento delle vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione. Altro adempimento importante che chiama in causa la responsabilità del Dirigente (art.25, D.Lgs. n. 165/01) è la richiesta di presentazione di adeguata certificazione (pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.) che specifichi gli studi compiuti nel Paese di origine.

Aspetto da considerare da parte del Dirigente è quello di promuovere nel personale scolastico un atteggiamento di ascolto a tutti i livelli per costruire alleanze nei diversi contesti territoriali con il mondo delle istituzioni, degli enti locali, delle associazioni e del volontariato.

Un punto di riferimento significativo, in tal senso, è costituito proprio dalla citata Legge n.92/2019. La presenza di alunni immigrati nella comunità scolastica è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi una grande occasione per ripensare la scuola e la sua *mission* di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale. Nel processo di rimodulazione del curricolo il Dirigente è chiamato a valorizzare il plurilinguismo, promuovendo alleanze capaci di dare vita a quella "città educativa" che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza (Orientamenti interculturali 2022).

Bibliografia e Normativa

- Alunni stranieri con disabilità o altri BES (Linee Guida CM 4233/14).
- La direttiva ministeriale sui BES - Bisogni Educativi Speciali (Dir. 27/12/2012).
- Il Regolamento e Linee-Guida sui DSA (D.M. prot. 5669).
- Linee-guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
- Docenti curricolari: aggiornamento obbligatorio in servizio (L. 128/13; DM 762/14; DDG Studente 760/14)
- Gli alunni con disabilità esclusi dal processo di valutazione delle scuole e del sistema di istruzione (Dir. 11/14)
- Savi E., *Educazione civica*, Hoepli Editore, Milano, 2020
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini, Educazione multiculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano, 2017.

*Presidente Sezione Fnism
Lamezia Terme (CZ)

Il Sistema Orientamento

Evoluzione e stato dell'arte

di Mariaelisa Flotta*

Da diversi anni le politiche scolastiche europee e italiane hanno rivolto particolare attenzione alla tematica dell'orientamento. Esso è inteso non solo come un processo attraverso cui i giovani possano individuare l'attività lavorativa che svolgeranno da adulti, ma, come indicato nell'Accordo sull'Orientamento Permanente tra Governo, Regioni ed Enti Locali del 2012, come "processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative".

L'Unione Europea ha manifestato l'interesse alla questione dell'orientamento già a partire dalla *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'Orientamento* del 1970, sottolineando successivamente la tematica nel *Memorandum del 2000* e nella *Risoluzione del Consiglio del 28 maggio 2004 sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita*, che stabilisce obiettivi e principi per le politiche di orientamento in Europa.

Nuove priorità di intervento e principi cardine sono, inoltre, delineati nella *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sui percorsi per il successo scolastico* del 28 novembre 2022, che sostituisce la precedente *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011*.

L'Italia ha considerato tale ambito d'interesse sin dagli anni '90 del secolo scorso, con il Progetto OR.M.E. (Olistiche Reti Metodologie di Empowerment) e con la *Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n.487*, ai sensi della quale l'orien-



tamento è fondamento dei processi educativi e formativi e parte integrante del curriculum di tutte le scuole di ogni ordine e grado.

Sono seguite successivamente le Linee Guida in materia di Orientamento per tutto l'arco della vita del 2009, e le Linee Guida nazionali per l'Orientamento permanente del 2014. La Legge delega n.107/2015 sottolinea, altresì, l'importanza di un sistema di orientamento all'interno delle istituzioni scolastiche da mettere in atto attraverso l'implementazione di un'offerta formativa mirata.

In tale contesto, la direzione che si sta attualmente perseguendo, quale strategia efficace per interventi di orientamento volti a potenziare la qualità dei processi formativi e combattere il fenomeno della dispersione scolastica, è quella di sistematizzare e rendere stabili gli interventi relativi a tale tematica, in particolare in attuazione della Riforma del Sistema dell'Orientamento prevista dalla Missione 4 Componente 1 del PNRR "Istruzione e Ricerca". A tale proposito, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, con il D.M. n. 328/2022, ha emanato le "Linee Guida per l'Orientamento". Il Ministero con tale disposizione normativa mette a sistema in maniera organica gli interventi volti a implementare attività che favoriscano una vera e propria didattica orientativa, sin dalla scuola del-

l'infanzia e per tutti i cicli di istruzione, ricomprendendo anche i CPIA.

Una didattica orientativa, quindi, non intesa quale momento a sé stante, bensì come parte integrante dei percorsi formativi ed educativi dei discenti. Si tratta di interventi scolastici ed extrascolastici volti a favorire la personalizzazione degli apprendimenti, la laboratorialità, i tempi e gli spazi flessibili, la valorizzazione dei talenti e tutte le opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia scolastica, al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e il disallineamento tra scuola e mercato del lavoro.

Le Linee Guida per l'Orientamento, in particolare prevedono specifici moduli orientativi di almeno 30 ore, da implementare all'interno dei curricula delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Tali moduli orientativi, inseriti all'interno del PTOF, prevedono una serie di attività curriculari ed extra curriculari, che perseguono gli obiettivi sopra richiamati, soprattutto nell'ottica di favorire un'autoriflessione sulle proprie potenzialità in un contesto interdisciplinare. Nel triennio delle scuole secondarie di secondo grado le attività, da svolgersi in orario curriculare, possono essere integrate con i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e con le azioni orientative promosse dal sistema di formazione terziario e ITS Academy.

I moduli orientativi vengono documentati tramite uno strumento digitale denominato "E-Portafoglio", implementato sulla piattaforma "Unica", così come stabilito dalla Circolare del MIM n. 2790 dell'11 ottobre 2023. Attraverso l'E-Portfolio gli studenti, e le loro famiglie possono seguire le competenze maturate nel corso degli anni, in ambito scolastico ed extrascolastico, in un'ottica valutativa, auto-

valutativa e orientativa sui percorsi svolti. A tal fine, sono previsti nella stessa piattaforma la pubblicazione del Consiglio di Orientamento rilasciato all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado; il Curriculum dello Studente, allegato al Diploma dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di Istruzione come stabilito dal D. Lgs n. 62/2017; la Certificazione delle Competenze, rilasciata secondo i nuovi modelli stabiliti dal D.M. n. 14/2024. Gli studenti, all'interno dell'E-portfolio, hanno, inoltre, la possibilità di elaborare un prodotto, denominato "Capolavoro", che sia particolarmente rappresentativo dell'itinerario formativo svolto in ciascun anno scolastico.

Con D.M. n. 63 del 5 aprile 2023 e relativa nota esplicativa n.9 58 il MIM ha previsto, a partire dall'a.s. 2023/24, l'istituzione dei *docenti tutor*, per gli studenti delle classi terza, quarta e quinta delle scuole secondarie di secondo grado. Essi rappresentano un supporto per gli studenti e un consigliere per le loro famiglie nelle attività connesse all'orientamento e, in particolare, nell'elaborazione dell'"E-Portfolio". È prevista, inoltre, per ogni scuola la figura del *docente orientatore*, che ha il compito di fornire un supporto nella progettazione e la messa in atto dei moduli di orientamento, raccogliendo i dati utili sul mondo del lavoro e opportunità formative adatte al contesto territoriale. Docenti tutor e docenti orientatori devono aver seguito opportuna formazione di 20 ore appositamente predisposta dall'INDIRE su Piattaforma "Scuola Futura". Il citato DM n.63/2023 e relativa nota n.958 specificano le somme stanziare per i compensi a favore dei suddetti docenti, determinando, altresì, gli importi massimi e minimi da attribuire a ciascuno i cui criteri devono essere determinati in sede di contrattazione integrativa di istituto. È opportuno precisare che la richiamata Circolare MIM n. 2790/2023 specifica che gli studenti e le studentesse delle ultime tre classi della scuola secondaria di secondo grado possono contare anche sul supporto del docente con funzione di tutor nella compilazione dell'E-Portfolio. Nelle classi delle scuole secondarie di primo grado e nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, in cui non è attualmente prevista l'attivazione della figura del docente tutor, pa-

rimenti non è richiesta la predisposizione dell'E-Portfolio. Tuttavia, ogni studente e studentessa può avere a disposizione l'E-Portfolio Ministero dell'Istruzione e del merito e ciascuna istituzione scolastica, in relazione alla propria progettualità e alle risorse professionali ed economiche a disposizione, con decisione autonoma, può decidere di avviare o meno un percorso di conoscenza e valorizzazione dell'E-Portfolio.

Recependo quanto previsto dalla citata riforma del Sistema dell'Orientamento prevista dalla Missione 4 Componente 1 del PNRR "Istruzione e Ricerca" e dalle stesse linee guida di cui al DM n. 328/2022, le azioni di orientamento possono essere rinforzate da un utilizzo armonizzato da parte delle scuole delle risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei e da altre iniziative promosse a livello nazionale e locale.

Il PNRR stesso consente l'attivazione di molti interventi per promuovere l'orientamento nell'ambito di diverse linee di investimento previste dalla Missione 4, Componente 1 quali:

- *Nuove competenze e nuovi linguaggi (Missione 4 - C1 - Investimento 3.1 - DM n. 65/2023)*, che offre la possibilità di realizzare attività di orientamento verso gli studi e le carriere nelle discipline STEM, con particolare riferimento alle studentesse. Tali prerogative sono ampiamente esplicitate nelle Linee Guida per le discipline STEM di cui al DM n. 184 del 15 settembre 2023;

- *Riduzione dei divari territoriali (Missione 4- C1 - Investimento 1.4, che prevede diversi interventi legislativi attuativi quali ad esempio il DM n.170/2022 e il DM n. 19/2024)* che si propone come obiettivo quello di potenziare le competenze di base degli studenti e di contrastare la dispersione scolastica, grazie a diversi interventi mirati e personalizzati sui bisogni degli studenti, anche con il coinvolgimento delle famiglie;

- *Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico (Missione 4- C1 - Investimento 2.1, di cui al DM n.66/2023)*, che consiste in percorsi formativi per il personale scolastico sulla digitalizzazione e sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative, anche con riferimento ad attività orientative personalizzate.

Vi è da evidenziare che con D.M. n. 231 del 15 novembre 2024, il MIM ha stanziato anche per l'a.s. 2024/25 le risorse destinate ai compensi per docenti tutor e orientatori delle ultime tre classi delle scuole secondarie di secondo grado, convalidando, perciò, una continuità in relazione a tali figure contemplate dalle Linee Guida per l'Orientamento. È così che per i docenti orientatori è previsto un compenso determinato in misura fissa, mentre per i docenti tutor, diversamente dall'intervento legislativo dell'anno precedente, il D.M. n.231/2024 prevede la divisione in due blocchi della relativa retribuzione: una prima è suddivisa tra le singole scuole in proporzione al numero degli studenti iscritti per le classi terze, quarte e quinte; una seconda è a valere sulle risorse POC "Per la Scuola" 2014-20.

Le istituzioni scolastiche, con Avviso pubblico n. 64310 del 23 aprile 2025, sono state, pertanto, chiamate a presentare proposte progettuali in linea con gli obiettivi prefissati dalle citate Linee Guida per l'Orientamento, *per favorire scelte consapevoli tali da valorizzare e far emergere i talenti degli studenti, con l'obiettivo di diminuire il fenomeno della dispersione scolastica*".

Le proposte progettuali sono state presentate entro il 6 giugno 2025 e saranno attuate a partire dall'a.s. 2025/26: anche questo intervento rappresenta, quindi, un'importante opportunità per le scuole per favorire una didattica orientativa, al fine di valorizzare i talenti, contrastare la dispersione scolastica e ridurre il disallineamento fra scuola e mondo del lavoro.

Bibliografia

- Barbuti E., Del Pozzo I., *Manuale del Docente Tutor e del Docente Orientatore*, Edises Edizioni, 2023.
- Biagioli R., *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Edizioni ETS, 2023.
- Lo Presti F., *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma, 2010.
- Parente P. *Orientamento & Scuola. Percorsi operativi per la didattica curricolare e per il ruolo dei docenti tutor e orientatore*, Hoepli, Milano, 2024.
- Pitzalis M., Nota. L., *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*, Mondadori Università, Milano, 2025.

**Docente scuola secondaria di secondo grado*

Cosa cambia in merito agli esami integrativi alla luce della Sentenza del Consiglio di Stato n. 3250/2024

di Giuseppe Sangeniti*

Quello dei passaggi fra i vari ordini di scuola, a seguito degli esiti finali degli esami integrativi, ha rappresentato per molto tempo un problema che negli ultimi anni si è amplificato. Fino all'emanazione del D.M. n. 5 del 2021, infatti, gli Esami Integrativi nella scuola secondaria di II grado sono stati fonte di dubbi e oggetto di differenti interpretazioni.

Previsti originariamente dal D.Lgs. n. 297/1994 (art. 192, c.2), in quanto finalizzati al passaggio a una classe corrispondente di istituto o scuola di diverso tipo o di un diverso indirizzo o sezione, gli esami integrativi sono stati successivamente abrogati dall'art. 31, c.2 del D. Lgs. n. 225/2006 che all'epoca configurò, tra l'altro, una diversa strutturazione della scuola del secondo ciclo.

In realtà, tale decreto legislativo preannunciava successivi regolamenti che avrebbero dovuto da un lato disciplinare la valutazione dei crediti in caso di passaggi in orizzontale tra percorsi liceali e dall'altro prevedere un accordo in Conferenza Stato-Regioni che potesse regolamentare le modalità di riconoscimento tra i crediti acquisiti nei percorsi liceali e quelli conseguiti nei percorsi di istruzione e formazione professionale e viceversa. A oggi, però, risultano regolamentati solo i passaggi tra l'Istruzione e la Formazione Professionale e l'istruzione professionale di Stato (cfr. D.M. n. 118/2024). Durante il periodo Covid, con l'O.M. n. 5/2021, l'Amministrazione era riuscita a dissipare ogni ulteriore dubbio, stabilendo definitivamente, all'art. 4, l'obbligatorietà degli esami integrativi.

La Sezione VII del Consiglio di Stato, con la Sentenza n. 3250 del 9 aprile 2024, ha poi stravolto la precedente impalcatura, pervenendo a una nuova determinazione, ovvero stabilendo che la regolamentazione di questi passaggi deve essere lasciata all'autonomia scolastica. La Sentenza dispone un annullamento

parziale dell'art.4, precisamente nella parte in cui prevede l'obbligo di esami integrativi per i passaggi tra percorsi scolastici. Nell'affermare che gli esami devono essere previsti da una fonte primaria (per come stabilito dall'articolo 33 della Costituzione), il Consiglio di Stato ha ribadito l'importanza di garantire un sistema flessibile che possa permettere agli studenti la possibilità di modificare il percorso intrapreso senza ostacoli, riconoscendo la mutevolezza delle aspirazioni tipica della fase adolescenziale. Con la suddetta sentenza, infatti, il Consiglio di Stato al fine di "promuovere la dinamicità e duttilità [del sistema di istruzione e formazione], nell'intento di evitare la cristallizzazione delle scelte fatte dallo studente al termine del triennio della scuola secondaria di primo grado [...] in una fase, quella adolescenziale, nella quale è altamente verosimile che egli non abbia ancora raggiunto piena maturità ed adeguata consapevolezza culturale" dispone l'annullamento del D.M. n. 5/2021 nella parte in cui, all'articolo 4, si prevedeva l'obbligo a partecipare a un esame integrativo per gli studenti che volessero ottenere il passaggio a una classe corrispondente di altro percorso, indirizzo, articolazione o opzione di scuola secondaria di secondo grado. Alla base della Sentenza, l'assunto che gli esami scolastici – in attuazione dei commi 3 e 4 dell'articolo 33 della Costituzione – devono essere sempre previsti da una legge e l'abrogazione del comma 2 dell'articolo 192 del D.Lgs. n. 297/1994 hanno, pertanto, fatto venir meno il fondamento giuridico della obbligatorietà degli esami integrativi. All'interno della Sentenza si legge ancora, "nella convinzione che, nella fase di crescita, le aspirazioni ed attitudini del discente possano mutare o meglio precisarsi" che è bene che esse non incontrino rallentamenti o ostacoli quali possono essere appunto gli esami integrativi obbligatori.

In questo apparente vuoto normativo spetta quindi alle istituzioni scolastiche, sulla base di quanto stabilito dall'art.4, c.6 del DPR 275/1999, progettare opportune iniziative per favorire il riallineamento del percorso di studio dell'alunno e per il riconoscimento dei crediti.

Essendo l'autonomia scolastica finalizzata fondamentalmente al successo formativo degli studenti, le scuole sono chiamate, di conseguenza, a mettere in atto un orientamento personalizzato per valutare attitudini e capacità, ovvero realizzare una molteplicità di interventi didattici flessibili, criteri e modalità di riconoscimento dei crediti per facilitare i passaggi tra i diversi tipi e indirizzi di studio.

Da come si legge, inoltre, nella Sentenza alle scuole spetta "un ruolo decisivo nell'orientare il giovane, oltre che nel valutare le attitudini e capacità nell'affrontare il nuovo ciclo formativo, individuando – a seconda del contesto disciplinare e degli altri specifici elementi – le modalità ritenute di volta in volta più idonee ad accompagnare detto passaggio. Queste modalità consisteranno, a titolo esemplificativo, in lezioni integrative, interventi di sostegno, in diverse tipologie di verifiche disposte al fine di sondarne attitudini, ma anche la fermezza di volontà nell'intraprendere il nuovo percorso. Interventi e misure che, soprattutto, potranno essere poste in essere lungo un ampio arco temporale, eventualmente modulabile, e non rimanere astratte in un unico e decisivo momento, rappresentato da una breve prova d'esame, che potrebbe essere fonte di stress e comunque dall'esito non prevedibile".

Occorre, altresì, ricordare che la Sentenza, per la generalità e astrattezza della disposizione annullata, produce effetti che trascendono le parti del giudizio (*erga omnes*); essa, inoltre, non interessa la parte relativa agli esami di idoneità, che continuano ad avere un autonomo fondamento normativo ser-

vendo a monitorare e verificare l'obbligo di istruzione (cfr. D. Lgs. n.62/2017 per il primo ciclo).

Cosa compete, allora, alle scuole alla luce della sentenza finora esaminata e in attesa di uniformi regolamenti applicativi? Considerato che non possono essere previsti più vincoli e prove di esame, intesi, per l'appunto, quali sbarramenti all'ingresso di studenti provenienti da altri percorsi che non siano legati al numero massimo di alunni per classe (cfr. 81/2009), la soluzione potrebbe essere quella di prefigurare nell'ambito della propria progettazione, modalità di accompagnamento degli studenti.

Secondo il Consiglio di Stato le modalità

di accompagnamento possono consistere in lezioni integrative, interventi di sostegno e diverse tipologie di verifiche per sondare attitudini e volontà degli studenti relativamente al nuovo percorso. Un possibile protocollo che le scuole potrebbero adottare alla luce di queste indicazioni, dunque, potrebbe essere quello che lo ipotizza come articolato in una valutazione iniziale per analizzare competenze e conoscenze dello studente, nella definizione di un piano personalizzato, nell'attivazione di interventi di recupero e di supporto didattico e, infine, in una verifica finale riguardante gli obiettivi raggiunti.

Si tratta di una serie di interventi conca-

tenati che devono essere distribuiti lungo un ampio arco temporale e che non possono certamente esaurirsi in un'unica prova ad inizio di anno scolastico.

Normative e indicazioni bibliografiche

Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017

Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994

Sentenza n. 3250 del 9 aprile 2024 - Sezione VII del Consiglio di Stato

O.M. n. 5 dell'8 febbraio 2021

Legge n. 121 dell'8 agosto 2024

D.P.R. n. 81 del 20 marzo 2009

Giorda F., *Il Dirigente Tecnico nella scuola di oggi*, Edizioni Anicia, Roma, 2025

**Dirigente Scolastico*

L'insegnante di sostegno: figura controversa nella scuola inclusiva

Riflessioni per una professionalità rispettosa delle diversità

di Francesco Belsito*

Il ruolo dell'insegnante di sostegno costituisce una delle questioni delicate, complesse e controverse a livelli tale da generare dibattiti e richieste di chiarimento nei contesti più disparati.

Nonostante sia trascorso quasi mezzo secolo dalla sua istituzione, ci si ritrova ancora a discutere di vecchi e mai chiariti problemi legati alle responsabilità istituzionali che l'insegnante di sostegno assume nel contesto della classe. Non vi è dubbio che la sua funzione sia diventata, nell'ultimo decennio, più complessa rispetto al passato e che il baricentro si sia spostato dal terreno dei contenuti a quello della progettazione delle esperienze formative vissute dall'allievo in dimensione protagonista, tanto da ritrovarvi spazio per l'espressione, l'affermazione e la valorizzazione personale.

Pertanto, le responsabilità e i compiti che l'insegnante di sostegno viene ad assumere nell'attuale realtà scolastica,

caratterizzata da nuove emergenze educative, risultano pienamente funzionali a dare risposte alla complessità dei bisogni formativi emergenti. Tali compiti si espli-

cano nell'operare non solo con l'alunno certificato, ma con l'intero gruppo classe, al quale il docente di sostegno offre il suo supporto al fine di prevenire e ridurre situazioni di disagio e di emarginazione socio-culturale. Esigenza, questa, che diventa più marcata allorché si opera in classi caratterizzate dall'eterogeneità dei bisogni e dei contesti di provenienza, all'interno di un tessuto sociale caratterizzato dal multiculturalismo e, conseguentemente, da atteggiamenti e stili di vita, abitudini e



costumi, orientamenti religiosi e valoriali decisamente diversificati.

In questa prospettiva la professionalità del docente specializzato risulta contrassegnata da competenze specialistiche, finalizzate allo svolgimento di attività orientate a valorizzare le differenti abilità di tutti gli alunni attraverso l'individuazione e la personalizzazione degli interventi, indipendentemente dalla presenza in classe dell'alunno con disabilità. Il tratto qualificante del suo essere docente va individuato nel raccordo meto-

dologico con i colleghi delle singole discipline, teso a organizzare e promuovere forme alternative di insegnamento-apprendimento, a semplificare le tematiche curriculari, a produrre materiale strutturato, rispondente alle caratteristiche apprenditive di ciascuno alunno.

In questa prospettiva, il docente specializzato per le attività di sostegno esercita al meglio il suo ruolo di facilitatore e di mediatore, distaccandosi dal compito, pretestuoso, di vicario del collega curricolare, interprete delle sue lezioni, esperto tuttologo dell'infinita varietà degli argomenti disciplinari.

In virtù delle competenze di tipo osservativo, valutativo, dinamico, programmatico e relazionale, egli si pone, allora, come figura di sistema, risorsa strategica nel raccordarsi con le diverse professionalità, allo scopo di condividere obiettivi, contenuti, prassi di lavoro e strategie educativo-didattiche orientate verso il comune traguardo del successo formativo. È bene puntualizzare, al riguardo, che l'insegnante di sostegno è riconosciuto dalla normativa pienamente contitolare della classe, membro a tutti gli effetti dei consigli di classe in cui opera.

Il riconoscimento della parità giuridica esalta quel principio di corresponsabilità pedagogica che gli insegnanti della classe condividono nei confronti di tutti gli allievi, con e senza disabilità, e che, da sempre, rappresenta il cardine delle riflessioni sull'inclusione in ambito scolastico.

In tale direzione è da interpretare, tra l'altro, il recente D.M. n. 75 del 24 aprile 2025, da cui emerge la figura di un insegnante di sostegno dotato di funzioni che assolvono a una sorta di ruolo chiave nel promuovere la coesione del gruppo classe, nel favorire le dinamiche prosociali, nell'interagire con i diversi soggetti coinvolti nel progetto educativo e nel contribuire all'orientamento di una scuola più inclusiva e partecipativa.

Va tenuto presente, comunque, che le più recenti ricerche dimostrano come per molte famiglie l'insegnante di sostegno sia ancora considerato un assistente dell'alunno, uno specialista delle disabilità; solo una parte riconosce nella sua figura quella di un docente a pieno titolo. Si tratta di una percezione fuorviante ed erronea che ha favorito il consolidarsi di

un progressivo isolamento della diade insegnante-alunno con implicazioni di segno negativo sulla professionalità del docente di sostegno ritenuto figura prevalentemente impegnata a svolgere compiti e funzioni ad personam. Occorre, allora, interrogarsi sulle origini di tale percezione e sulle ragioni che hanno contribuito a crearla.

L'elemento sul quale bisogna soffermarsi è l'idea che la disabilità sia ritenuta ancora oggi una realtà biomedica e, in quanto tale, bisognosa di interventi specialistici e individuali. Si tratta di un'immagine che affonda le radici nella cultura medico-individuale, desumibile dalla Legge n. 104 del 1992, che colloca il diritto dell'alunno al sostegno in una sfera individuale, sotto la tutela dell'insegnante specializzato. Una interpretazione di stampo quasi privatistico, largamente diffusa tra le famiglie, che ha contribuito ad alimentare una rigida monocultura della risorsa docente, considerata a priori l'unica possibile capace di realizzare il progetto di inclusione.

A fronte di ciò molti insegnanti specializzati vivono male il doversi ritagliare ruoli "tecnici" e "speciali" nei quali, talvolta, sono ingabbiati dalle famiglie, convinte che costoro debbano esercitare un ruolo specialistico e tecnicistico nei confronti di alunni se con disabilità gravi. Per tali motivi gli stessi insegnanti percepiscono il pericolo di un'autochiusura nell'ambito di un ruolo tecnicistico destinato a incapsularsi nell'isolamento. A volte, basta entrare in aula per accorgersi che la figura dell'insegnante di sostegno si ritrova dietro a un banco a svolgere attività di mera assistenza e sorveglianza nei confronti di bambini, ragazzi e adolescenti gravemente compromessi sul piano cognitivo, abdicando del tutto al ruolo di docente contitolare della classe.

È risaputo che rispetto a tanti altri Paesi europei, di cui forse la Germania rappresenta il polo più radicale, con la sua formazione altamente differenziata e specializzata di insegnanti speciali per un sistema altrettanto differenziato di scuole per singole tipologie di disabilità, il nostro Paese ha tradizionalmente optato per una formazione degli insegnanti di sostegno non specialistica, ma generale che prepara alle pratiche di inclu-

sione, ma approfondisce poco le singole disabilità.

Attraverso i vari cambiamenti che, nel corso degli anni, hanno attraversato i corsi di formazione degli insegnanti di sostegno, il carattere polivalente del titolo di specializzazione è rimasto, tuttavia, costante. Una polivalenza interpretata come capacità dell'insegnante di sostegno nel gestire le numerose forme di disabilità presenti nelle scuole, oltre che nel rendere i programmi ministeriali e i saperi in essi contenuti accessibili agli alunni certificati.

Non vi è dubbio che le molteplici competenze prefigurate nelle attuali disposizioni normative rappresentano una risorsa di natura trasversale all'interno della scuola inclusiva e consentono al docente specializzato di estendere il proprio campo d'azione nei territori delle nuove diversità con una didattica sempre più ritagliata a misura delle specifiche caratteristiche cognitive e comportamentali degli alunni.

Purtuttavia si reputa che la sola specializzazione degli insegnanti di sostegno (anche con un numero congruo di ore) da sola non sia in grado di affrontare e gestire il vasto mondo delle disabilità, qualora non coadiuvata e rafforzata, in un'ottica sinergica, tanto dalla collaborazione di figure adatte alla gestione dei casi di alunni con disabilità gravi (come, ad esempio gli assistenti specialistici alla comunicazione e all'autonomia), quanto dall'impegno degli insegnanti disciplinari nel rendere i contenuti didattici fruibili agli studenti in difficoltà.

Risulta, pertanto, evidente che una relazione d'aiuto o un sostegno individuale potranno risultare efficaci se basati sulla presa in carico dell'alunno nella sua globalità, da parte di tutta la comunità scolastica, come elemento determinante per affrontare la sfida dell'inclusione e promuovere una migliore qualità della vita nell'ottica di un soddisfacente progetto individuale proiettato verso il futuro.

Bibliografia

Canevaro A., Ciambrone R. (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento, 2021.

D.M. n. 75 del 24 aprile 2025

*Presidente Sezione Fnism Potenza

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Fausto Dominici, Elio Notarbartolo.

COMITATO SCIENTIFICO

Alisia Rosa Arturi, Fabio Bocci, Vincenzo Bonazza, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Virgilio D'Antonio, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Mariaelisa Flotta, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa Iaquina, Tiziana Iaquina, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Mariggì, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. Notti, Simona Perfetti, Loredana Perla, Angela Piu, John Polesel, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Peppino Sapia, Carla Savaglio, Maria José Martinez Segura, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tamaro, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquina, Emiliana Lisanti, Francesco Belsito.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)

00185 Roma

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Michele Arena, Pina Arena, Francesco Belsito, Massimo Bidotti, G. Bozzo, Marco Chiauzza, Annamaria Casavola, Alessandra D'Agosto, V. De Gaetano, Elisa Grandinetti, F. Felicetti, Mariaelisa Flotta, E. Macrito, Vito Andrea Mariggì, D. Masiello, A. Porti, Angela Procopio, Mirko Riccelli, Giuseppe Sangeniti, P. Sapia, Claudia Tarantino, S. Tirota.

EDITORE

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21/12/81

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

Il costo di un numero singolo è di € 7,00

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su - c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti - Ente di Terzo Settore - fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa docenti delle scuole di ogni ordine e grado, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici ministeriali, ricercatori e professori universitari strutturati e/o a contratto.

Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione pedagogico-didattica, a seminari e corsi di formazione e aggiornamento, a gruppi di lavoro impegnati a confrontarsi su problematiche culturali e politico-istituzionali.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, è impegnata sul fronte della difesa e del potenziamento della scuola pubblica, della scuola di tutti, attraverso la valorizzazione della professionalità docente, del riconoscimento di uno status giuridico forte della componente studentesca, offrendo spazi di confronto con gli stakeholder e con il territorio.

La Federazione, quindi, è impegnata nel rendere forte e significativa la dimensione europea e internazionale dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, instaura e organizza rapporti di scambio e di partenariato con associazioni esistenti oltre il territorio nazionale, condividendo con esse l'impegno per l'affermazione dei principi e dei valori statutariamente prefigurati.

L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il

c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572**Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.**

Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Saggi, articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati a:

FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma - oppure: presidente@fnism.it.

I materiali di cui si chiede la pubblicazione devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Giugno 2025

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma - tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma