

L'ECO

della scuola nuova

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

Periodico quadriennale 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 0000401020572
 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

Sommario

Editoriale
di Domenico Milito

3 Il principio di responsabilità nella costituzione italiana
 Un percorso di educazione civica
di Marco Chiazzà

5 I diritti dei minori
di C. Alessandro Mauceri

7 Il graduale affermarsi dell'impegno costituzionale della scuola per una formazione di qualità.
 Cittadinanza attiva ed esame di maturità
di Carla Savaglio

11 Accogliere per crescere:
 L'insegnamento del pensiero mediterraneo
di Mariella Calogero

13 Un'esperienza di Scuola di democrazia
 Una mostra per le 21 Madri Costituenti
di Pina Arena

15 L'insegnamento dell'Educazione Civica
di Daniela Guerrera

17 La trasformazione digitale dell'educazione negli applicativi cognitivi e nei costrutti sociali
di Nicol Amato

20 Connexi on life: la sfida più grande nell'era della digitalizzazione
di Vito Andrea Mariggio

23 Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nella scuola di oggi
di Filippina Covello

27 Docenti e Intelligenza Artificiale per una Scuola Inclusiva di Qualità
di Daniela Celestino, Alessandra Fantozzi

30 Inclusione e partecipazione paritaria delle persone con sordità
di Teresa Casacchia

34 Corporeità, cultura dell'insegnante e tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento
di Giuseppe Liverano

37 Il rapporto educativo nella didattica laboratoriale
di Francesca Presta

39 Piano di dimensionamento 2024/2025
 L'esperienza delle scuole di Erchie e Torre Santa Susanna (BR)
di Massimiliana Biasi

41 Il ritorno della filosofia al mondo della vita
di Chiara Castiglioni

45 Il ruolo delle emozioni nella vita di un bambino
di Alessandra Lo Russo

Editoriale

Formazione, transizione istruzione-lavoro e Intelligenza Artificiale nel 59° Rapporto Censis

Il 59° Rapporto Censis, rispetto a quello precedente, per quanto riguarda il mondo della scuola e della formazione non ha certamente potuto rilevare e commentare le riacute, che presupponiamo ragguardevoli, generate dagli interventi normativi di natura innovativa entrati in vigore nel corso degli ultimi tempi.

Il riferimento è al Decreto Ministeriale n. 269 del 31 dicembre 2024, concernente le prime misure per l'attuazione della riforma dell'istruzione tecnica; all'O.M. n. 3 del 9 gennaio 2025 sulla valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado, con l'Allegato A descrittivo dei giudizi sintetici per la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria; alle indicazioni riguardanti la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e la valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado, di cui alla Nota ministeriale n. 2867 del 23 gennaio 2025.

Sicuramente risultati di una certa portata sono prefigurabili anche a seguito della recente emanazione della Nota del MIM n. 121 del 20 gennaio 2025 concernente le disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo e del *cyberbullying*. Non risultano ancora registrati e presi in considerazione dati derivanti dall'applicazione della Legge n. 22 del 19 febbraio 2025, riguardante l'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e



dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Una particolare attenzione meriteranno le risultanze relative all'applicazione delle modifiche all'insegnamento dell'Educazione civica, integrata dalle conoscenze di base in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro, di cui alla Legge n. 21 del 17 febbraio 2025.

Un ampio ventaglio di interventi operativi e di auspicabili risultati positivi riguarda l'entrata in vigore del Decreto-Legge n. 45 del 7 aprile 2025, convertito nella Legge n. 79 del 5 giugno 2025, recante disposizioni urgenti in materia di attuazione delle misure del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) relativamente all'a.s. 2025/2026 con interessanti implicazioni su specifici ambiti di intervento, quali la parità scolastica, la Carta del docente, lo svolgimento delle procedure concorsuali

del personale scolastico, la riforma degli istituti tecnici, la promozione della internazionalizzazione degli ITS Academy - Piano Mattei. Altri risultati, da non sottovalutare, riguardano quelli che sono scaturiti, e continueranno a scaturire, a seguito dell'applicazione del D.Lgs. n. 47 del 3 maggio 2024, che ha introdotto importanti modifiche nella definizione della condizione di disabilità e nella valutazione multidimensionale, nonché del D.P.R. n. 134 dell'8 agosto 2025, riguardante le modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, del D.P.R. n. 135 dell'8 agosto 2025, che ha ridefinito integralmente la disciplina della valutazione del comportamento nella scuola secondaria di secondo grado, del Decreto Legge n. 127 del 9 settembre 2025, convertito nella Legge n. 164 del 30 ottobre 2025, che ha riformato l'esame di Stato denominandolo esame di maturità. Aspetti che, invece, risultano focalizzati nel Rapporto sono quelli della formazione, della transizione istruzione-lavoro e il ricorso all'uso dell'Intelligenza Artificiale.

Per quanto concerne il primo ambito, l'aspetto eclatante è dato dal fatto che la scuola stenterebbe a preparare la giovane generazione ad affrontare il futuro. Sono i diretti interessati, cioè le persone in età compresa fra i 16 e i 19 anni, a ritenere, in misura del 28,3%, che la scuola non è in grado di preparare adeguatamente al futuro (il dato tocca il picco del 32,7% tra i 18/19enni). Fattore aggravante è dato dal fatto che la moltitudine degli intervistati (74,6%) reputa che la vita vera sia fuori dalla scuola e che essa non li possa aiutare a capire il mondo, escludendo l'ipotesi che si configuri come palestra di vita.

Con riguardo alla transizione istruzione-lavoro vi è da rilevare che tra il 2019 e il 2024 la quota di NEET di 18-29 anni si è abbassata di 7,5 punti, cioè è passata dal 25,9% al 24%. È appena il caso di considerare che con il termine NEET si intende indicare i giovani non impegnati in percorsi di studio o formazione, né in attività lavorative, così come trascritto nel report della *Social Exclusion Unit* del governo del Regno Unito nel luglio 1999. Si tratta di una categoria composita e multidimensionale, che non si limita a includere soltanto i giovani fragili e problematici con scarsa volontà di lavorare, a cui l'opinione pubblica prevalente tende a equipararli. Il 59° Rapporto Censis precisa che possono rientrare nei NEET diverse categorie in base alle circostanze. Esse comprendono coloro i quali non hanno mai

lavorato (spesso i più giovani) e quanti hanno perso il lavoro e non lo cercano più o che non sono immediatamente disposti a lavorare giacchè si occupano della famiglia o hanno altri problemi; vi rientrano diplomati o laureati solo temporaneamente non occupati, che cercano lavoro selezionando bene le opportunità. Pertanto, l'ampia platea dei NEET non contempla solo soggetti scoraggiati, vulnerabili, ad alto rischio di disimpegno. In ogni caso, al confronto con la media U.E. corrispondente al 14,7%, la media dei NEET, nel nostro Paese, in età compresa fra i 25 e i 29 anni si è ridotta di oltre 8 punti percentuali, attestandosi sul 21,5%. A parere degli osservatori, qui da noi, necessitano una transizione più fluida dall'istruzione al mercato del lavoro e una maggiore contaminazione fra i due settori.

Correlata con tale problematica sussiste la formazione continua e permanente degli adulti, considerata centrale nelle politiche formative delle economie avanzate. Su tale versante vi è da rilevare che in Italia il coinvolgimento nelle attività di apprendimento formale e non formale, sebbene sia aumentato dal 7,1% al 10,4%, purtuttavia risulta ben lontano dalla media europea, pari al 13,5%.

I risultati del sondaggio relativo all'Intelligenza Artificiale a scuola, nel Rapporto CENSIS vengono compendiati dalla citazione dell'importante decreto emanato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito il 9 agosto 2025, n.166, attraverso cui, nell'ambito della Piattaforma Unica è stata prefigurata l'implementazione di un servizio digitale orientato a costituire un utile strumento di accompagnamento e di supporto per lo sviluppo e l'utilizzo corretto e consapevole dell' I.A. nel settore scolastico, rendendo disponibili, tra l'altro, contenuti e documenti specifici, nonché le apposite Linee Guida ministeriali. Da esse si evince l'imprevedibilità di ricorrere all'I.A. attraverso un approccio antropocentrico; ciò tenendo in assoluta considerazione il pieno sviluppo della persona umana, la dignità e il benessere di tutti i soggetti coinvolti.

Lo scopo, primo e ultimo, consiste nel garantire il ruolo centrale e insostituibile della persona umana nel governo dei sistemi di Intelligenza Artificiale.

Proprio per questo motivo la strategia del MIM, connessa con l'introduzione dell'I.A. risulta ispirata ai principi e ai valori riconducibili a quelli espressi negli articoli 2 e 3 della Costituzione e tenuti in buon conto nelle politiche educative nazionali, nonché nei documenti

ufficiali dell'U.E. (art.14 della Carta dei Diritti Fondamentali).

Entrando nel merito del sondaggio, il Rapporto evidenzia che studenti della scuola secondaria di II grado (al 53,1%) e docenti (al 53,8%) considerano favorevolmente l'uso didattico dell'I.A., configurata, tra l'altro, come valido strumento a supporto dell'apprendimento. È utile per velocizzare alcune fasi del processo di insegnamento, anche se il 64% degli studenti intervistati, pur configurando tale strumento come supporto all'acquisizione di conoscenze e competenze, paventa il rischio che possa uscirne penalizzata la padronanza delle "nozioni di base".

Gli studenti, dal canto loro, dichiarano al 72% di utilizzare l'I.A. non soltanto per lo studio, ma anche nella vita personale, consapevoli che il suo utilizzo esperto rappresenta una competenza fondamentale per il futuro e che, pertanto, dovrebbe costituire una specifica disciplina d'insegnamento.

Tra l'altro l'I.A. è vista dal 62% degli studenti intervistati come mezzo che rende la scuola troppo competitiva e tendente a premiare solo le *performance*, riducendone l'uso a uno scopo puramente strumentale. Addirittura un 46% intervistati ha dichiarato di provare un senso di frustrazione quando altri studenti ottengono buoni risultati utilizzando l'I.A.. Tale sensazione è particolarmente diffusa (49%) quando se ne considera l'utilità in termini di supporto nella scrittura.

Le risultanze del 59° Rapporto Censis, soprattutto considerando i dati preoccupanti relativi alla dispersione scolastica, ci inducono ad auspicare che ci si prodighi in tutti i sensi per rendere interessante l'apprendimento dei sapori riflettenti le discipline scolastiche; del resto, il 41,9% degli intervistati ha reclamato una didattica innovativa e lezioni più dinamiche, mentre il 31,1% vorrebbe programmi scolastici più attenti alla realtà contemporanea. Nondimeno, dal nostro punto di vista, viene chiamato in causa il livello di preparazione professionale di quanti svolgono la funzione docente, facendo sì che l'attenzione del decisore politico venga rivolta ai titoli richiesti e alle procedure per il reclutamento, che riteniamo siano radicalmente da rivisitare, e alle modalità relative alla formazione in servizio, che, pur resa obbligatoria dalla Legge delega n. 107 del 13 luglio 2015, tarda notevolmente a sortire gli effetti auspicati.

Domenico Milito

Il principio di responsabilità nella costituzione italiana

Un percorso di educazione civica

di Marco Chiauzza*

Diritti e doveri

La responsabilità consiste nella disponibilità a rispondere ai doveri che ognuno ha nei confronti degli altri, intesi sia come individui che come gruppi sociali. In senso più ampio, si può parlare di responsabilità anche rispetto agli esseri viventi non umani e alla natura nel suo complesso. In alcuni casi, il principio di responsabilità è recepito dalla legislazione, a cominciare dalle costituzioni di alcuni paesi. Nel caso di quella italiana, si può affermare che essa è largamente permeata da tale principio. È, intanto, significativo che la sua prima parte, che segue immediatamente i "Principi fondamentali", sia intitolata "Diritti e doveri dei cittadini" a sottolineare il fatto che la nostra Carta, oltre a tutelare, come tutte le costituzioni liberali, i diritti fondamentali dell'individuo, fa anche corrispondere ad essi una serie di doveri che ogni cittadino ha nei confronti degli altri, nonché delle pubbliche istituzioni, che in qualche modo rappresentano la collettività e i suoi interessi. Tale caratteristica della Costituzione italiana emerge, peraltro, già nei primissimi articoli, in cui si enunciano i principi fondamentali. In particolare, l'art.2 afferma che "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali, ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". Il base al secondo comma dell'art.4, poi, "ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società". Il successivo Art.5, nella formulazione adottata nel 2022, sancisce, nell'ultimo comma, che la Repubblica "Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni" e che "La legge dello Stato disciplina i

modi e le forme di tutela degli animali". Tale formulazione riflette la nuova sensibilità maturata negli ultimi decenni per le questioni ambientali ed estende la responsabilità delle pubbliche istituzioni – e, dunque, di tutti i cittadini che da quelle istituzioni sono rappresentati – alla natura, a coloro che non sono ancora naturali e agli animali non umani.

Responsabilità fiscale

Come si è già ricordato, l'intera prima parte della nostra legge fondamentale è dedicata ai "Diritti e doveri dei cittadini": in essa il principio di responsabilità è declinato secondo differenti sfaccettature. Per esempio, l'Art.38 fonda la solidarietà sociale che la Repubblica – e, quindi, indirettamente tutti i cittadini – deve rivolgere a coloro che si trovino per diversi motivi in condizioni di debolezza o difficoltà: "Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. I lavoratori hanno diritto che siano preveduti e assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria". È interessante notare che il medesimo articolo, dopo aver affermato che a tali compiti "provvedono organi e istituti predisposti o integrati dallo Stato", si conclude, precisando che "l'assistenza privata è libera". Ciò significa che la responsabilità nei confronti degli altri può esercitarsi non solo indirettamente attraverso le pubbliche istituzioni, ma anche direttamente da parte dei cittadini in forma singola o associata. D'altronde parte, la Costituzione, che pure riconosce il legittimo perseguitamento degli interessi economici individuali, puntualizza che esso deve trovare un limite nel riconoscimento di precise responsabilità. L'attuale formulazione dell'Art.41, adottata anch'essa nel 2022, recita infatti: "L'iniziativa



economica privata è libera. Non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla salute, all'ambiente, alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana. La legge determina i programmi e i controlli opportuni affinché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali e ambientali". Quella sorta di responsabilità e solidarietà reciproca che lega fra loro tutti i cittadini attraverso la mediazione dello Stato trova uno dei propri fondamenti nel sistema tributario. Come recita l'Art.53 Cost., "Tutti sono tenuti a concorrere alle spese pubbliche in ragione della loro capacità contributiva. Il sistema tributario è informato a criteri di progressività". Le diverse forme di imposizione fiscale sono, infatti, uno strumento attraverso il quale ogni contribuente cede allo Stato una parte della propria ricchezza o del proprio reddito per fornirgli le risorse economiche necessarie a finanziare servizi utili a tutti i cittadini. Il fatto che il sistema fiscale sia improntato al principio di progressività significa che sono tenuti a pagare proporzionalmente imposte maggiori i contribuenti più agiati: esso costituisce allora nel complesso un gigantesco meccanismo di solidarietà collettiva a vantaggio, in primo luogo, dei ceti meno abbienti. Versare le

imposte è un obbligo di legge il cui mancato rispetto può portare nei casi più gravi anche a conseguenze penali e alla reclusione. Tuttavia, il fatto che l'Art. 53 sia inserito nella parte della nostra Costituzione dedicata ai "Diritti e doveri dei cittadini" suggerisce che si tratta in primo luogo di un dovere civico, espressione del senso di responsabilità che ogni membro della comunità dovrebbe sentire nei confronti di tutti gli altri.

Responsabilità politica

Tale responsabilità si manifesta anche attraverso l'attività politica, la quale non è una specificità dei cosiddetti politici di professione, cioè di quella minoranza di cittadini che – almeno per un periodo della propria vita – si dedicano a tempo pieno al governo delle istituzioni pubbliche, ricevendo anche una retribuzione per tale impegno. In effetti, nei regimi democratici ogni cittadino, in un certo senso, è un politico almeno nella misura in cui è chiamato regolarmente a eleggere i propri rappresentanti o a votare per decidere su specifiche questioni. Il voto è un diritto fondamentale di ogni cittadino, ma l'Art.48 Cost. precisa che "Il suo esercizio è dovere civico": in effetti, chi decide di non votare non solo rinuncia a un suo diritto, ma dimostra di disinteressarsi delle questioni che riguardano la collettività, manifestando, di conseguenza, uno scarso senso di responsabilità verso gli altri. Naturalmente, l'esercizio del diritto-dovere di voto è solo il livello minimo della partecipazione e dell'assunzione di responsabilità politica. Infatti, i cittadini – senza per questo diventare politici di professione – possono, per esempio, decidere di partecipare attivamente alla vita dei movimenti politici, contribuendo fra l'altro alla definizione dei programmi con cui essi si presentano alle elezioni. Tale forma di partecipazione è sancita dall'Art.49 Cost., in base al quale "Tutti i cittadini hanno diritto di associarsi liberamente in partiti per concorrere con metodo democratico a determinare la politica nazionale". Naturalmente la responsabilità che è richiesta a tutti i cittadini diventa un dovere particolarmente stringente per coloro che ricoprono incarichi istituzionali, si tratti di politici o di pubblici funzionari. Per questo motivo, l'Art.54 Cost., dopo aver affermato che "tutti i cittadini hanno il dovere di essere fedeli alla

Repubblica e di osservarne la Costituzione e le leggi", prosegue precisando che "I cittadini cui sono affidate funzioni pubbliche hanno il dovere di adempierle con disciplina ed onore": questi ultimi, insomma, hanno l'ulteriore responsabilità di rappresentare con il proprio comportamento un esempio positivo per tutti gli altri cittadini.

Solidarietà e associazionismo

Gli articoli della nostra Costituzione fin qui analizzati definiscono varie forme di responsabilità e solidarietà dei cittadini nei confronti della collettività, che si esercitano attraverso la mediazione delle istituzioni, per esempio pagando le imposte dovute con cui lo Stato finanzia i servizi pubblici o esercitando il proprio diritto-dovere di voto, eleggendo rappresentanti chiamati ad assumere le decisioni di interesse collettivo. Tuttavia, solidarietà e responsabilità si possono esprimere anche con l'impegno diretto in numerose attività individuali ed associate, senza alcuna mediazione istituzionale. In questo caso, compito dello Stato non è quello di intervenire direttamente, bensì di creare le condizioni all'interno delle quali quelle attività possano essere realizzate. La stessa Costituzione, del resto, afferma all'Art.45 che "La Repubblica riconosce la funzione sociale della cooperazione a carattere di mutualità e senza fini di speculazione privata. La legge ne promuove e favorisce l'incremento con i mezzi più idonei e ne assicura, con gli opportuni controlli, il carattere e le finalità". Con questo articolo la nostra Costituzione promuove forme di responsabilità e di reciproca solidarietà fra i cittadini e in particolare fra i lavoratori. Più in generale, in base all'Art.18, "I cittadini hanno diritto di associarsi liberamente, senza autorizzazione, per fini che non sono vietati ai singoli dalla legge penale". Tale articolo definisce il quadro istituzionale all'interno del quale i cittadini possono fondare – fra le altre – associazioni che hanno come scopo l'organizzazione di forme di volontariato per l'assistenza alle persone in difficoltà o, più in generale, di attività di interesse collettivo, quali la promozione di attività culturali, la tutela del patrimonio artistico e ambientale, la difesa degli animali, ecc.. Queste associazioni possono contare in primo luogo sull'impegno dei volontari, ma hanno anche bisogno di fondi per sopperire alle spese necessarie allo svolgimento delle

loro attività. A tal fine, possono sopperire le quote associative degli iscritti e le donazioni di privati, ma a partire dal 2006 i cittadini possono contribuire a sostenere l'associazionismo anche attraverso il cosiddetto "5 per mille". L'attuale normativa fiscale prevede, infatti, che i contribuenti possano decidere di devolvere lo 0.5% delle proprie imposte sul reddito a enti senza scopo di lucro da loro scelti fra quelli che rispondono ai criteri oggi definiti dal DPCM del 23 luglio 2020. La diffusione dell'associazionismo, e in particolare delle associazioni di volontariato, è manifestazione della cosiddetta sussidiarietà orizzontale. Con tale espressione si indica il principio in base al quale l'erogazione di servizi di interesse collettivo non viene totalmente affidata alle pubbliche istituzioni, ma ad esse si affianca l'iniziativa diretta dei cittadini, che in tal modo danno voce a diverse forme di solidarietà e di assunzione di responsabilità a favore della comunità e, in primo luogo, delle sue componenti più deboli.

Crisi della partecipazione e sussidiarietà verticale

Negli ultimi decenni l'associazionismo ha assunto un ruolo particolarmente importante, anche per la progressiva riduzione del livello di partecipazione alla vita politica istituzionale, che si è manifestata con la costante diminuzione tanto del tasso di partecipazione dei cittadini alle elezioni, quanto del numero degli iscritti ai partiti. Tale crisi di partecipazione politica caratterizza quasi tutte le democrazie, ma in Italia si è accentuata soprattutto a partire dal 1992, quando una serie di indagini giudiziarie ha fatto emergere un vastissimo meccanismo di corruzione (noto come "tangentopoli"), che coinvolgeva pressoché l'intero sistema dei partiti: da allora la fiducia dei cittadini nei partiti stessi e, più in generale, nelle pubbliche istituzioni è progressivamente venuta meno. In effetti, alle votazioni per l'elezione di Camera dei Deputati e Senato della Repubblica nel 1949, partecipò oltre il 92% degli aventi diritto e tale percentuale non scese mai al di sotto del 90% fino al 1979. Dopo di allora, l'affluenza è diminuita pressoché costantemente, fino ad arrivare al 63,9% nelle elezioni del 2022. Il fenomeno dell'astensionismo costituisce una vera e propria crisi della rappresentanza democratica,

perché con tali percentuali una coalizione politica che conquistasse la metà dei consensi espressi rappresenterebbe in realtà solo un terzo dei potenziali elettori: come a volte si dice, oggi in Italia il partito degli astenuti costituisce la forza politica più numerosa del Paese. Uno degli strumenti adottati per contrastare la perdita di fiducia nei confronti delle istituzioni è stato individuato nel tentativo di riformare le istituzioni stesse in base al principio della sussidiarietà verticale. Esso presuppone che le decisioni debbano essere assunte al livello più basso possibile, cioè al livello

più vicino ai cittadini: per esempio, dai Comuni invece che dalle Regioni, o dalle regioni invece che dallo Stato centrale. A tale principio è ispirata la modifica del Titolo V della Costituzione adottata nel 2001. In particolare, l'attuale formulazione dell'Art.117 riserva alla legislazione dello Stato la competenza in un numero limitato di materie fondamentali, quali la politica estera, la moneta, l'ordine pubblico, la tutela dell'ambiente, ecc. e riconosce la competenza concorrente, cioè condivisa fra Stato e Regioni, su altre materie importanti come l'istruzione e la tutela della salute,

lasciando invece ogni altro ambito alla legislazione regionale. Anche i Comuni, pur non potendo produrre leggi, in base all'Art.18 Cost., svolgono numerosi funzioni amministrative.

Riferimenti Bibliografici

D' Eufemia G., *Le costituzioni, la Costituzione italiana*, Edizioni studium, Roma, 1979
 Foa V., *Questo Novecento, Un secolo di passione civile, la politica come responsabilità*, Einaudi, Torino, 1996
 Perrenoud P., *Per una scuola giusta ed efficace*, Anicia, Roma, 2018

*Sezione Fnism Torino

I diritti dei minori

di C. Alessandro Mauceri

Nel 1924, Eglantyne Jebb, dama della Croce Rossa propose alla Società delle Nazioni di adottare la *Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia*¹. Il 26 settembre, la S. d. N. approvò la *Dichiarazione di Ginevra*, un documento estremamente sintetico che, pur non prevedendo alcun obbligo di ratifica da parte degli Stati firmatari, rappresentava un cambiamento importante: per la prima volta, venivano riconosciuti ai più piccoli diritti personali (e non come membri di una famiglia). Sulle ceneri della Società per le Nazioni, sciolta al termine della Seconda Guerra Mondiale, nacque l'Organizzazione delle Nazioni Unite. Uno dei primi atti fu approvare la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, ancora oggi meritevole di approfondimento per alcuni diritti ritenuti "universali" e "naturali". Tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, l'Organizzazione delle Nazioni Unite approvò due convenzioni sul tema dell'apolidia: la *Convenzione del 1954 relativa allo status degli apolidi* e la *Convenzione del 1961 sulla riduzione dell'apolidia*. L'Italia ha ratificato sia la prima (nel 1962 ovvero dopo otto anni) che la seconda (nel 2015, vale a dire mezzo secolo dopo!). Anche in questo caso, i risultati furono deludenti: secondo alcune stime, ogni dieci minuti nel mondo nasce un bambino apolide, un bambino che "non è considerato appartenente ad



una Nazione da alcuno Stato in base all'applicazione della sua legge".

Il 20 novembre 1959, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò una nuova *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*². Questo non bastò a garantire che i diritti di tutti minori fossero rispettati. Nel 1966, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite accolse la proposta di un *Patto Internazionale Relativo ai Diritti Civili e Politici o ICCPR*³ e, nel 1967, in piena Guerra Fredda, di una *Dichiarazione sulla Protezione delle Donne e dei Bambini nelle Situazioni di Emergenza e nei Conflitti Armati* (gli Stati membri erano invitati a considerare criminali i beligeranti che sottoponevano donne e bambini a trattamenti disumani e degradanti). L'importanza di tutti questi trattati, secondo Bell, deriva dal fatto che in essi viene riconosciuta la debolezza intrinseca del "minore" (concetto espresso anche dall'articolo 25 della *Dichiarazione*

Universale dei Diritti dell'Uomo).

Nel 1978, la Commissione per i Diritti dell'Uomo iniziò a lavorare a un nuovo trattato sui diritti dei minori. L'anno dopo, nel 1979, durante i lavori del Vertice Mondiale per l'Infanzia a New York, vennero definite le *Linee Guida per la Prevenzione della Delinquenza Giovanile e le Strategie per Proteggere i Giovani a Rischio Sociale*. Nel 1980, la Polonia propose all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite un nuovo documento sui diritti dei minori. Non un "trattato", ma una "convenzione": un documento che obbligava gli Stati firmatari a convertirlo in legge all'interno dei confini nazionali. Sin dall'inizio, si pensò a un documento condiviso da tutti o almeno dalla maggior parte degli Stati membri. Alle Nazioni Unite avevano aderito culture e tradizioni estremamente diverse, quindi ci volle quasi un decennio per scrivere un testo che potesse essere condiviso da tutti.

Alla fine, nel 1988, la bozza della *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Minori*⁴ venne sottoposta all'esame di un gruppo di lavoro misto, costituito da Stati, organizzazioni intergovernative e non governative. Anche questo fu un passaggio innovativo (ma non piacque a tutti). Il 20 novembre 1989, senza nessun voto contrario le Nazioni Unite approvarono la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, comunemente detta CRC (*Convention of the Rights of the Children*). I 54 articoli della CRC sono suddivisi in tre sezioni: la premessa che illustra i principi di base, la seconda parte (articoli da 1 a 41) in cui vengono elencati i diritti dei minori, suddivisi in base ad alcuni principi generali come il principio di non discriminazione, l'interesse superiore del minore, il principio di uguaglianza, il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo, la terza parte, infine, costituita dagli articoli da 42 a 45, dedicata alle modalità di applicazione e al monitoraggio. Secondo Lansdown (1994) e Troope (1996), i principi alla base della CRC possono essere indicati con tre "P": *Protection, Provision e Partecipation* (Tutelare, Aiutare e Partecipare). Tra le novità più importanti (Kosher, Ben-Arieh e Hendelsman, 2016), il riconoscimento per i minori di esprimere il proprio punto di vista (articolo 12) in ogni questione che li riguarda. Non ci volle molto per rendersi conto che pochi Stati avrebbero rispettato le norme contenute nella CRC. Quindi, nel 1991, il Comitato delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo decise di fornire ai governi le linee guida per le verifiche, recentemente, anche esse modificate. Intanto, vennero approvati tre Protocolli Opzionali alla CRC: il *Protocollo Opzionale sulla Vendita di Bambini, la loro Prostituzione e la Pedopornografia* (*Optional Protocol on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography* o OPSC), il Protocollo Opzionale riguardante il *Coinvolgimento delle Persone Minorenni nei Conflitti Armati* (*Optional Protocol on the Involvement of Children in Armed Conflict* o OPAC) e il *Terzo Protocollo Opzionale o Optional Protocol on a Communications Procedure* o OP3. Quest'ultimo è particolarmente innovativo in quanto prevede che un minore possa segnalare o denunciare al Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza di

Ginevra presunte violazioni dei diritti contenuti nella CRC o nei Protocolli aggiuntivi. Tra gli impegni previsti: rendere fruibili le misure per i minorenni più vulnerabili, come quelli con disabilità o appartenenti a minoranze, e diffondere la conoscenza del Protocollo stesso e dei meccanismi di tutela dei diritti in esso riportati (articolo 17). L'Italia ha ratificato tutti e tre i Protocolli (l. 46/2002 e l. 199/2015).

La *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo* del 1989 è oggi il trattato sui diritti umani più ratificato al mondo: 196 (su 197) dei paesi membri delle Nazioni Unite lo hanno convertito in legge. Questo non è bastato a garantire il rispetto dei diritti dei minori nel mondo: non esiste Stato nel quale uno o più di questi diritti non siano violati.

Il problema è che garantire il rispetto dei diritti umani (e di quelli della CRC in particolare) non è facile se non si tiene conto del contesto generale. Il premio Nobel Sen ha fatto notare che è difficile parlare di obbligo scolastico per un bambino che si sveglia senza nulla da mangiare. Senza accesso a cure adeguate per prevenire o trattare certe malattie, è difficile parlare di "diritto alla salute". E quando le famiglie sono costrette a lasciare che un adolescente intraprenda un viaggio di migliaia di chilometri per cercare un posto dove trovare un lavoro e aiutare il resto della famiglia, serve a poco imporre confini nazionali.

Al di là della mera enunciazione degli articoli della CRC, per comprendere se e quanto i diritti dei bambini siano rispettati è necessaria un'analisi più attenta. Da anni insigni studiosi, come Beaumont (2013), Conti e Heckman (2012), avvertono che nessun dato, visto singolarmente, può essere considerato un indicatore affidabile del benessere dei bambini o del rispetto dei suoi diritti. I "numeri" devono tenere conto dello scenario complesso e articolato. Solo così è possibile valutare il rispetto dei diritti dei minori. Per questo, nel 2008, un altro premio Nobel, Stiglitz, ha proposto di integrare le misure del benessere del fanciullo con altri fattori che spaziano da una corretta misura della povertà alle condizioni ambientali (inclusi i cambiamenti e le emergenze in atto), dalla condizione di sottosviluppo culturale a tradizioni che è difficile cambiare. Solo allora sarà possibile

parlare di diritti dei minori. Si pensi a diritti quali la registrazione alla nascita (artt.7 e 8 CRC): secondo un recente studio di UNICEF oltre 110 milioni di bambini non sono stati registrati. E sono almeno il doppio a essere registrati in modo non legalmente valido. Sul versante del diritto alla salute (articolo 24 e segg.), i dati diffusi da UNICEF parlano di più di 150 milioni di bambini sotto i 5 anni colpiti da malnutrizione cronica. Così come risulta dai rapporti annuali delle Nazioni Unite, dal 2005 a oggi circa 160.000 bambini sono stati uccisi o mutilati, più di 100.000 sono stati reclutati come soldati e più di 520 milioni vivono in zone di conflitto (in violazione dell'articolo 38). In alcuni ambiti, nell'ultimo decennio, le "gravi violazioni" nei confronti di minori sono quasi quadruplicate.

Secondo l'UNDP, oltre un miliardo di persone (su 6,3 miliardi analizzate) sono costrette a vivere in condizioni di "povertà multidimensionale acuta". Di queste, oltre metà (700 milioni) sono bambini. Mentre nel mondo si parla di ridurre le emissioni di CO₂, a molti di questi bambini manca il combustibile per cucinare: non si sa cosa, visto che a molti di loro manca il cibo per sopravvivere (in queste condizioni, è anacronistico parlare di "sana alimentazione"). Milioni di bambini non hanno un posto dove dormire o accesso a servizi igienici (studio WASP). E questo, anche in paesi cosiddetti "sviluppati". Numeri che confermano che non sono le leggi che mancano, i trattati internazionali, le "convenzioni", ma la comprensione e la condivisione dei diritti "universali" e dei diritti "naturali". Specie quelli dei bambini.

Riferimenti Bibliografici e documenti citati

Stiglitz J.E., *La grande frattura. La diseguaglianza e i modi per sconfiggerla*. Feltrinelli, Milano, 2016

Sen A.K., *Etica ed economia*, Laterza, Bari, 2002

Lansdown G., Newell P., *Agenda for Children*, Development Unit, London, 1994

Kosher H., Ben-Arieh A. e Hendelsman Y., *Children's Rights And Social Work*, Springer, Berlino, 2016

La Dichiarazione di Ginevra

International Covenant on Civil and Political Rights, OHCHR

Convenzione sui diritti del Fanciullo

Convenzione ONU sui Diritti dei Minori

*Presidente Club Kiwanis Palermo

Il graduale affermarsi dell'impegno costituzionale della scuola per una formazione di qualità.

Cittadinanza attiva ed esame di maturità

di Carla Savaglio*

Passaggio dall'esame di maturità gentiliano all'esame di Stato berlingueriano

Etrascorso un consistente lasso di tempo dall'emanazione della Legge n. 425 del 10 dicembre 1997, che aveva riformato gli esami conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore modificandone la denominazione e introducendo l'esame di Stato al posto dell'esame di maturità.

Non si trattò solo di un cambiamento formale, bensì di una trasformazione concettuale, perciò di "significato"! Il contesto era quello caratterizzato da una considerevole riforma del mondo della scuola implicata dalla famosa Legge Bassanini, la n. 59 del 15 marzo 1997, con cui era stata introdotta l'autonomia funzionale. Il radicale processo innovativo aveva fatto registrare, in termini di ricaduta, anche la rivisitazione della struttura e della denominazione dell'esame di maturità, che era stato introdotto dal Regio Decreto n. 1054/1923 come strumento di verifica finale dei licei, con forte carattere selettivo e centralizzato. Si deve, così, alla Legge delega n. 59/1997 l'avvio di un processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema formativo con l'attribuzione progressiva alle istituzioni scolastiche delle funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato (art. 21). Certamente tale passaggio ha determinato il superamento del modello centralizzato precedente con l'introduzione di una dimensione scolastica più flessibile,

progettuale e responsabile, attenta a soddisfare le esigenze formative degli studenti.

Sarebbe intervenuto, poi, il Regolamento dell'autonomia, di cui al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, a configurare le istituzioni scolastiche come espressioni di autonomia funzionale, promuovendo il raccordo e la sintesi delle aspettative e delle potenzialità individuali con gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione; venivano, conseguentemente, prefigurati interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, al fine di garantire il successo formativo di tutti. Proprio in tale direzione venivano definiti i curricoli attenti ai diversi bisogni formativi degli alunni, concretamente rilevati, per tendere alla realizzazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni stabiliti a livello ministeriale.

Ben si comprende come in tale sfondo si sia venuto a determinare nella scuola secondaria superiore, in sede di verifica finale al termine del quinquennio, il passaggio da un modello di verifica del sapere, che aveva contraddistinto fino ad allora l'esame di maturità, a un modello di certificazione di conoscenze, competenze e capacità nell'ambito di un esame di Stato aperto agli standard europei e nell'ottica di una maggiore valorizzazione del percorso scolastico dello studente.

Proprio da qui scaturì l'emanazione della citata Legge n. 425/1997 con l'avvio di un esame di Stato, conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, finalizzato all'analisi e alla verifica della preparazione di ciascun candidato in relazione agli obiettivi generali e specifici propri di ciascun indirizzo di studi (art. 1). La stessa legge introduce il credito scolastico affi-



dando al Consiglio di classe il compito di attribuirlo a ogni alunno che ne sia meritevole nello scrutinio finale degli ultimi tre anni della scuola secondaria superiore (art. 5). Cosicché, l'esame di Stato non si limitava a valutare solo la prestazione d'esame, bensì l'intero percorso scolastico, che incideva sul voto finale, in virtù proprio del credito scolastico riprogettato in chiave autonoma, nonché sulle certificazioni di superamento dell'esame stesso, disciplinate in armonia con le nuove disposizioni, al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'U.E..

Si trattava, quindi, di un cambiamento ritenuto naturale e necessario in un contesto istituzionale in cui non ci si voleva fermare alla verifica interna alla scuola, ma andare oltre, nell'ottica, cioè, di un esame che certificasse, a livello nazionale, competenze e capacità in un sistema scolastico sempre meno centralizzato e funzionalmente decentrato.

La scuola nel dinamismo culturale e sociale

In quasi trent'anni di storia, a partire dalla normativa sul decentramento amministrativo della fine degli anni Novanta del secolo scorso, il nostro sistema formativo ha registrato profonde trasformazioni, implicate non soltanto dall'autonomia, che da formale si è venuta a configurare sempre più come sostanziale, bensì anche dall'evolu-

zione socio-culturale e tecnologica determinata nel nostro Paese.

Da un punto di vista formativo, fondamentali sono state le ricadute delle decisioni assunte dall'Unione Europea, che, sin dal Consiglio di Lisbona del 2000, hanno rappresentato una svolta per le politiche educative in termini di investimento nelle persone e di sviluppo di uno stato sociale attivo e dinamico.

Di conseguenza, finalità precipua del sistema educativo di istruzione ed educazione, così come prefigurato dalla riforma Moratti con la Legge n. 53 del 28 marzo 2003, era favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia. Proprio da tale finalità scaturiva la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale. Lo scenario andava via via ampliandosi per effetto della risposta europea alla svolta epocale provocata dalla globalizzazione e dalle sfide insite in un'inedita forma di economia basata sulla conoscenza. Sorse, così, l'esigenza di modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione, muovendo dalla consapevolezza che ogni cittadino deve poter essere dotato delle competenze necessarie per vivere e lavorare nella società cosiddetta dell'informazione.

In tale direzione, la Raccomandazione europea del Consiglio del 18 dicembre 2006, poi abrogata da quella del 22 maggio 2017, aveva sostenuto la necessità di dotare tutti i cittadini delle competenze indispensabili per accedere al mondo del lavoro e adattarsi in modo flessibile rispetto a una realtà in rapido mutamento e caratterizzata da una forte interconnessione. La prospettiva che emerse fu quella del *lifelong learning*, cioè dell'apprendimento per tutta la vita da aggiornare permanentemente in modo tale da *tenere il passo rispetto alla rapida e incessante evoluzione delle conoscenze*. *Tra l'altro, il lifelong learning veniva a configurarsi come elemento importante connesso con il ruolo dell'istruzione ai fini del rafforzamento della coesione sociale*.

All'istruzione e alla formazione iniziale veniva, perciò, affidata la responsabilità di offrire a tutti i giovani gli strumenti necessari per sviluppare le competenze chiave a un livello tale da potere risultare preparati ad

avvalersi di successive e ulteriori occasioni di apprendimento. In tale quadro di riferimento tra gli obiettivi fondamentali affiorò l'esigenza di identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità.

La competenza, intesa come comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale, in termini di responsabilità e autonomia, rappresentava, allora, la chiave di volta per lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea.

Su questo sfondo venivano promosse le politiche educative italiane, che hanno posto al centro dell'attenzione la persona in grado di attivare percorsi di apprendimento "nuovi", in cui assumevano importanza l'esperienza e la situazione personale, la relazione e lo scambio con gli altri: la persona diventava, dunque, autrice del proprio apprendimento, consapevole della propria responsabilità e della propria intenzionalità relative al suo destino professionale e personale².

In tal senso, l'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni, di cui al D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, rappresentava la cornice indispensabile per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo orientato alla cittadinanza e resosi inderogabile anche per effetto dei fenomeni sociali che connotavano la comunità scolastica e che, purtroppo, continuano a determinarsi, rendendo sempre più urgenti interventi sistemici e integrati di prevenzione. Il riferimento è, in particolare, al bullismo e al *cyberbullismo*, nonché alle diverse forme di violenza giovanile. Il tutto riflettente un ambito di intervento che veniva a richiedere una *governance* interistituzionale, formazione e cultura inclusiva. Si trattava, quindi, di rendere fattuale una cultura organizzativa che potesse favorire azioni cooperative, la gestione positiva dei conflitti, nonché l'educazione socio-emotiva e alle competenze relazionali.

Ciò comportò la ridefinizione del Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti, già emanato con D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998. Tale Regolamento finiva con il ribadire che la scuola è luogo

di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica; essa è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. Il contesto prefigurato era, pertanto, quello di una comunità scolastica basata sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

Ben si comprendono, allora, le ragioni, dell'introduzione, con D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007, del *Patto educativo di responsabilità*, finalizzato a definire, in maniera dettagliata e condivisa, diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. A rafforzare la prospettiva del ruolo formativo della scuola nella costruzione della cittadinanza attiva è intervenuta, poi, la Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, che prefigurava l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, successivamente ricondotto a quello trasversale *dell'educazione civica*, di cui alla Legge n. 92 del 20 agosto 2019, modificata, poi, dalla Legge n. 21 del 17 febbraio 2025, che ha prefigurato anche l'insegnamento della sicurezza nei luoghi di lavoro.

Apprezzabili novità vengono a registrarsi, ora, sul versante dello Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, modificato, ancora una volta, dal Regolamento di cui al D.P.R. n. 134 dell'8 agosto 2025, che impegna ogni istituzione scolastica a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità. Le altre voci declinate nel citato Regolamento riguardano: offerte formative aggiuntive e integrative, anche mediante il sostegno di iniziative liberamente assunte dagli studenti e dalle loro associazioni; iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio, nonché per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica; salubrità e sicurezza degli ambienti, che devono essere rapportati a tutti gli studenti anche con disabilità; disponibilità di un'adeguata strumentazione tecnologica; servizi di sostegno e promozione della salute e di assistenza psicologica; contrasto all'emersione di episodi riconducibili ai fenomeni del bullismo e del *cyberbullying*, di situazioni di uso o abuso di alcool

o di sostanze stupefacenti e di altre forme di dipendenza. Lo stesso Regolamento prevede il coinvolgimento dei soggetti istituzionali territoriali, enti e associazioni, che possono manifestare la propria disponibilità ad accogliere lo studente in attività di cittadinanza attiva e solidale.

L'educazione civica si configura, così, come antidoto e risposta all'incremento di episodi di aggressività, bullismo e violenza che continuano a determinarsi all'interno delle istituzioni scolastiche, coinvolgendo sia studenti che personale scolastico: fenomeni che non rappresentano soltanto un problema disciplinare, bensì vengono a costituirsi come una vera e propria emergenza educativa.

Obiettivo prioritario diventa, quindi, quello di creare le migliori condizioni per formare cittadini responsabili e attivi, promuovendo la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale, economica e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

La visione del MIM dell'esame di maturità

Muovendo dall'assunto che la scuola italiana, statale e paritaria, svolge l'insostituibile funzione pubblica assegnata dalla Costituzione per la formazione di ogni persona e la crescita civile e sociale del Paese³, il MIM ha rimesso al centro del dibattito politico-istituzionale il concetto di maturità, sottolineando il passaggio alla vita adulta e il completamento di un percorso formativo improntato all'impegno, al rispetto e alla responsabilità individuale.

Da una parte, allora, si continua a insistere sul versante del comportamento potenziandone la disciplina in sede di valutazione, così come stabilito dalla recente Legge n. 150 dell'1 ottobre 2024, che, prefigurando, tra l'altro, le modifiche al Regolamento dello Statuto delle studentesse e degli studenti (come poi avvenuto con il citato D.P.R. n.134/2025), è intervenuta in tale direzione per ripristinare la cultura del rispetto, affermare l'autorevolezza dei docenti, potenziare il principio della responsabilità e restituire piena serenità al contesto lavorativo degli insegnanti e del personale scolastico, nonché al percorso formativo delle studentesse e degli studenti. Dall'altra, l'auspicio è quello di dimostrare come lo studio e, perciò, il percorso scolastico abbiano contribuito a formare persone

e cittadini, incidendo sulla maturazione. In tale direzione, l'esame di maturità conclusivo del secondo ciclo d'istruzione vuole essere, sostanzialmente, più significativo al fine di valorizzare il merito e il comportamento dello studente, focalizzandosi sulle competenze nonché sulla conoscenza disciplinare. Proprio questo orientamento fa registrare un cambio di paradigma, come, del resto, si evince nel testo delle nuove *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, che rimettono al centro la valorizzazione delle conoscenze. Nel testo programmatico, che reintegra pienamente la dimensione delle conoscenze, finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base (di ambito umanistico, scientifico e tecnologico) nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti.

Sulla base di queste premesse, è con il Decreto Legge n. 127 del 9 settembre 2025 che, tra le diverse disposizioni contenute, vengono adottate misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato finalizzato a: verificare i livelli di apprendimento conseguiti da ciascun candidato in relazione alle conoscenze, alle abilità e alle competenze specifiche di ogni indirizzo di studio; valutare il grado di maturazione personale, di autonomia e di responsabilità acquisito al termine del percorso di studio, anche tenuto conto dell'impegno dimostrato nell'ambito scolastico e in altre attività coerenti con il medesimo percorso di studio, in una prospettiva di sviluppo integrale della persona. La nuova disposizione legislativa, che modifica parzialmente quanto sancito dal D. Lgs. n. 62 del 13 aprile 2017, precisa che l'esame di maturità assume anche una funzione orientativa, finalizzata a sostenere scelte consapevoli in ordine al proseguimento degli studi a livello terziario ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni.

In tale prospettiva, sono introdotte significative modifiche che riguardano il colloquio, la composizione delle commissioni d'esame e il sistema di valutazione finale. Di conseguenza, mentre le due prove scritte conservano la loro struttura tradizionale, il colloquio rappresenta la chiave di volta del nuovo esame di maturità.

Nel colloquio multidisciplinare orale, che avviene sulle quattro discipline stabilite con

decreto del MIM, il focus è rappresentato dalla capacità di interconnessione e accordo tra i contenuti. L'ottica è, comunque quella di valutare non solo le conoscenze, ma anche le capacità critiche, quelle argomentative e il livello di maturazione personale, come già accadeva da molti anni. Per quanto riguarda le competenze dell'educazione civica, esse sono valutate trasversalmente nell'ambito del colloquio, conservando la natura originaria. Certamente, nella valutazione viene considerato il percorso individuale, in maniera tale che la commissione possa tener conto anche delle informazioni contenute nel *curriculum* dello studente.

In relazione al profilo educativo, culturale e professionale specifico di ogni indirizzo di studi, l'esame di maturità tiene conto anche della partecipazione alle attività di Formazione Scuola-Lavoro (FSL), dello sviluppo delle competenze digitali, del percorso dello studente, di cui alla Legge delega n. 107 del 13 luglio 2015, nonché delle competenze maturate nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica.

Viene confermata la possibilità di integrare il punteggio conseguito sommando il credito scolastico con l'esito complessivo delle prove d'esame; inoltre, la commissione dispone di 3 punti aggiuntivi attribuibili con un punteggio base di almeno 90/100 (crediti + prove d'esame): rispetto al passato si tratta di un criterio più selettivo, destinato a premiare l'eccellenza.

Sul versante del comportamento, nel caso di valutazione pari a sei decimi il Consiglio di classe, in sede di ammissione all'esame finale, assegna un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale da trattare durante il colloquio d'esame. La definizione della tematica oggetto dell'elaborato viene effettuata dallo stesso consiglio di classe nel corso dello scrutinio finale. L'assegnazione dell'elaborato ed eventuali altre indicazioni ritenute utili, anche in relazione a tempi e modalità di consegna, vengono comunicate al candidato entro il giorno successivo a quello in cui ha avuto luogo lo scrutinio stesso, tramite l'area riservata del registro elettronico. Nel caso di valutazione del comportamento inferiore a sei decimi, il Consiglio di classe, invece, delibera la non ammissione all'esame conclusivo del percorso di studi.

In buona sostanza, ciò che si pronostica nelle vigenti politiche formative è restituire

valore a un passaggio decisivo del percorso formativo, riaffermando i principi del merito, dell'impegno e della responsabilità individuale. L'auspicio è che l'attenzione particolarmente rivolta alla conoscenza disciplinare delle quattro discipline, seppure ritenuta fondamentale, non prevalga sulla valutazione del grado di maturazione personale, autonomia e responsabilità delle studentesse e degli studenti. La sfida a cui ci troviamo di fronte è, perciò, quella di fare in modo che prevalga, come riferimento per la scelta dei saperi, l'asse costituito dal profilo rispetto all'asse delle discipline⁴. In altri termini, è importante stimolare l'acquisizione delle conoscenze, favorire lo sviluppo delle attitudini e curare la dimensione valoriale; in tale ottica, gli obiettivi da perseguire devono convergere unitariamente al fine dell'educazione, cioè alla perfezione dell'uomo che si manifesta nel compimento della sua tendenza fondamentale a partecipare alla verità, al bene, alla bellezza e, conseguentemente, a essere felice⁵, intendendo per felicità la capacità di agire liberamente in virtù del bene morale in modo da realizzare il personale progetto di vita.

Dato per scontato che nella scuola non possono venire omologati gli interessi educativi, né possono essere messe in campo azioni conformi a regole e parametri uguali per tutti, si è del parere che necessiti pervenire a una proposta formativa diversificata con modalità didattiche adeguate e flessibili, con l'attenzione sistematicamente rivolta all'alunno come "persona", all'interessa e alla peculiarità della sua soggettività in un ambiente di apprendimento finalizzato alla promozione dello sviluppo e della crescita di tutti e di ciascuno, nel rispetto degli aspetti costitutivi della persona prefigurati dalla nostra Costituzione⁶. Attraverso lo studio e la conoscenza dei nuclei fondanti delle diverse discipline di studio, prioritario è, quindi, il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale unitamente alla maturazione di specifiche competenze in termini di ragionamento logico, pensiero critico e autonomia di giudizio, ingredienti essenziali per garantire una vera cittadinanza attiva e solidale.

Note

- 1 Cfr. F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Edizioni Laterza, Bari, 2009.
- 2 D. Milito (a cura di), *Educazione e apprendimento nella società conoscitiva e interculturale*, Anicia, Roma, 2013, p. 23.
- 3 *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e del primo ciclo 2025*.
- 4 R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013, p. 134.
- 5 Cfr. V.G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005.
- 6 C. Savaglio, *Individualizzazione e personalizzazione: le due facce della stessa medaglia*, in D. Milito, V.A. Mariggio, *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2022, p. 812.

Riferimenti Bibliografici

De Saussure F., *Corso di linguistica generale*, Edizioni Laterza, Bari, 2009.

Hoz V.G., *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005.

Lévi-Strauss C. (1966) *Antropologia strutturale*, trad. di Caruso P., Il Saggiatore, Milano (ristampa 2015).

Milito D. (a cura di), *Educazione e apprendimento nella società conoscitiva e interculturale*, Anicia, Roma, 2013.

Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013.

Savaglio C., *Individualizzazione e personalizzazione: le due facce della stessa medaglia*, in Milito D., Mariggio V.A., *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2022.

*già Dirigente scolastica

30 DIDATTICA E SUCCESSO FORMATIVO

Domenico Milito, Francesco Belsito,
Emiliana Lisanti

Inclusione dall'infanzia alla vita adulta

Risvolti progettuali e strategie procedurali



ea
anicia

L'opera presenta spunti teorici e operativi finalizzati alla realizzazione di processi e strumenti funzionali all'inclusione scolastica, sociale e lavorativa delle persone con disabilità, a partire dalla prima infanzia e con lo sguardo rivolto all'inserimento in ambito occupazionale. È così che vengono presi in esame i contesti tipici della società complessa, plurietnica e multiculturale, ma soprattutto l'assetto ordinamentale del nostro Paese, che, con richiamo ai principi costituzionali e ai valori espressi nelle Carte internazionali dell'ONU, si pone come modello, investendo ingenti risorse per garantire il successo formativo agli alunni e alle alunne con disabilità, predisponendo, tra l'altro, quanto ritenuto necessario per il loro successivo accesso al mondo del lavoro. Le parole d'ordine, ormai utilizzate non soltanto dal personale specialistico bensì dalle diversificate categorie di fruitori, operatori e decisori, diventano quelle di PEI (Piano Educativo Individualizzato), PDP (Piano Didattico Personalizzato), Progetto di vita, Profilo di funzionamento, Piano per l'inclusione, GLO, GLI, Valutazione multidimensionale, Budget di progetto, Orientamento, Formazione-Scuola-Lavoro. Pertanto, i contenuti del testo risultano interessare sia chi si imbatte per la prima volta, sulla base di motivi diversificati, nella complessa problematica dell'inclusione, magari a fronte del subentrare di una condizione di disabilità, sia coloro i quali, direttamente o indirettamente, vengano chiamati in causa, singolarmente o all'interno di specifiche organizzazioni, al fine di svolgere con competenza la propria funzione umana e professionale.

Domenico Milito, già professore di Didattica e Pedagogia speciale e direttore dei Corsi di specializzazione sul sostegno nell'Ateneo lucano, presiede e coordina percorsi formativi promossi da Enti dotati di accreditamento ministeriale e cura insegnamenti su incarico delle Università. Presidente nazionale della FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti, è direttore responsabile ed editoriale del periodico L'Eco della scuola nuova. Co-direttore della presente collana e giornalista pubblicista, è autore di diverse opere, tra cui si annoverano: *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva* (con Vito A. Mariggio, 2022); *Braille. La cultura tra le mani* (con E. Lisanti, 2020); *Didattica innovativa nell'era digitale* (con A. Tataranni, 2018); *Processi e strumenti per una didattica inclusiva* (con F. Salis, 2017); *Disabilità e didattica inclusiva* (con F. Belsito, 2017); *Cultura inclusiva e successo formativo* (2017); *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale* (2015).

Francesco Belsito, docente di scuola secondaria superiore specializzato per il sostegno, cura, a contratto, insegnamenti e laboratori afferenti ai settori scientifico-disciplinari M-PED/03 e M-PED/04 presso l'Università degli Studi della Basilicata. Per i nostri tipi ha pubblicato: *Progettazione e sistemi di classificazione* (in D. Milito, V. A. Mariggio, a cura di); *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva* (2022); *Il nuovo PEI* (con E. Lisanti, 2021); *Disabilità e didattica inclusiva* (con D. Milito, 2019); *Progettare e valutare nella scuola delle competenze* (con F. Milito, 2016); *Le nuove tecnologie: potenzialità e funzioni per un'inclusione 3.0* (in D. Milito, *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, 2015); *Strategie metodologiche per l'integrazione e l'inclusione* (con D. Milito, 2014); *Laboratori espressivi e alunni speciali* (2014).

Emiliana Lisanti, docente di scuola primaria specializzata per il sostegno, contrattista affidataria di laboratori nell'ambito dei Percorsi di specializzazione sul sostegno presso le Università della Basilicata e di Bari, svolge l'attività di tutor coordinatore nei Corsi di laurea in S.F.P. Assorettore all'Istruzione nel Comune di Montalbano Jonico, ha pubblicato per i nostri tipi: *Il Braille. La cultura tra le mani* (con D. Milito, 2020); *Il nuovo PEI. Sfide e prospettive per una didattica inclusiva* (con F. Belsito, 2021); *Fondamenti teorico-epistemologici delle strategie cooperative per una funzione docente rivolta alla sperimentazione efficace* (in E. Lastrucci, D. Milito, E. Surnome, a cura di, *Analalfabetismo funzionale e strategie di contrasto*, Basilicata University Press, 2021). È autrice di articoli e saggi pubblicati in riviste accreditate.

Accogliere per crescere: l'insegnamento del pensiero mediterraneo

di Mariella Calogero*

Negli ultimi anni la scuola italiana è stata chiamata a misurarsi con sfide inedite: pandemia, rivoluzione digitale, aumento delle fragilità psicologiche negli adolescenti, nuove disuguaglianze economiche e territoriali. In questo scenario complesso, l'istituzione scolastica ha assunto un ruolo sempre più centrale come presidio educativo e sociale.

La scuola rappresenta spesso il contesto più stabile nella vita degli studenti. È il luogo in cui si intercettano difficoltà, si attivano supporti, si lavora sulla prevenzione del disagio. Gli insegnanti, pur tra carenze di personale e risorse limitate, sono diventati figure di riferimento non solo didattico, ma anche emotivo e relazionale.

Al tempo stesso, l'istituzione scolastica si trova a dover dialogare con un mondo del lavoro in rapida trasformazione. L'orientamento, la formazione scuola-lavoro (già PCTO), il potenziamento delle competenze trasversali e digitali sono strumenti fondamentali per accompagnare i giovani in un futuro professionale meno lineare e più incerto.

La scuola del presente, e ancor più quella del futuro, è chiamata a essere laboratorio di innovazione, capace di ripensare spazi, tempi, metodologie. Un'agenzia educativa che non chiude le porte al territorio, ma si inserisce in una rete più ampia: famiglie, enti locali, associazioni culturali, biblioteche, imprese. Perché l'educazione è una responsabilità collettiva.

Una scuola per tutti, nessuno escluso, dove l'inclusione rappresenta una sfida centrale e imprescindibile per l'educazione contemporanea. Garantire a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro capacità, esigenze o provenienze, il diritto

a un apprendimento pieno e partecipativo non è più solo un obiettivo pedagogico bensì un principio fondamentale di equità e cittadinanza.

Le *metodologie di inclusione* (didattica personalizzata, cooperative learning, didattica laboratoriale e attiva, peer tutoring, didattica inclusiva e multidisciplinare, educazione socio-emotiva, strategie di valutazione inclusiva, uso di strumenti

L'inclusione crea comunità, la cittadinanza attiva forma persone consapevoli, la scuola nella sua dimensione di istituzione aperta permette a tali processi di radicarsi nella società. Ciò perché, in un tempo di incertezza globale, la scuola resta uno dei pochi luoghi dove è ancora possibile immaginare e costruire il futuro che richiede competenze, responsabilità, dialogo, sostenibilità e, soprattutto, umanità.

Va ribadito, comunque, che la scuola non si limita a essere luogo di apprendimento, giacchè assume la configurazione di comunità educante traducendosi in uno spazio di socializzazione, cura e crescita condivisa. L'inclusione, di conseguenza, è da intendere come chiave per potenziare questa comunità, garantire benessere e preparare gli allievi a vivere in una società che necessita sempre più di empatia, collaborazione e responsabilità. L'inclusione, quindi, va interpretata come la condizione

compensativi e tecnologie assistive) nascono dall'esigenza di costruire ambienti di apprendimento in cui ciascuno possa sentirsi valorizzato, riconosciuto e supportato nel proprio percorso. Si tratta di promuovere pratiche educative flessibili, collaborative e rispettose delle diversità cognitive, culturali e sociali che spaziano dalla didattica laboratoriale e cooperativa alla personalizzazione dei percorsi, dall'uso di strumenti compensativi alla valorizzazione delle competenze socio-emotive, con l'obiettivo comune di creare una scuola capace di accogliere ogni studente, trasformando le differenze in risorsa per l'intera comunità educativa. Inclusione, educazione civica e ruolo sociale, oggi più che mai, rappresentano tre assi importanti, intesi non come comportamenti stagni, ma come processi che si intrecciano e si rafforzano a vicenda.

fondamentale nell'ambito di una realtà sociale che esige la formazione di cittadini consapevoli e in grado di affrontare il futuro. Il tutto non si limita a una strategia educativa perché è impellente guardare le persone considerando il loro carattere di unicità e irripetibilità, di riconoscerne il valore, di accoglierne le fragilità, di valorizzarne le differenze.

Per compenetrare sino in fondo la pregnanza e la complessità del termine *inclusione* è opportuno assumere anche spunti desumibili dall'antropologia culturale. Del resto, l'inclusione dialoga profondamente con l'idea di *ospitalità* che studiosi di chiara fama hanno individuato come tratto centrale del pensiero mediterraneo. E' un filone di pensiero sviluppatosi negli ultimi decenni per merito del filosofo calabrese Mario Alcaro, del filosofo pugliese Franco Cassano e del so-



ciologo e filosofo Serge Latouche e che incorpora, nella sua fisionomia concettuale e nei suoi risvolti pratici, le caratteristiche del mare da cui prende il nome. Necessita anche ricordare che Romeo Buffalo, docente universitario di Estetica, soffermandosi sul pensiero mediterraneo e sulla dialettica identità-alterità ha avuto modo di affermare che "...uno dei lasciti più cospicui che la tradizione mediterranea ha insegnato alla contemporaneità sono la cultura e la pratica del dono e dell'accoglienza. Si può, dunque, parlare di pensiero mediterraneo come apertura al differente, disponibilità all'altro; come sinonimo, cioè, di un pensiero ospitale. E, conseguentemente, dell'ospitalità come tratto costitutivo del pensiero".

Le culture mediterranee conservano un patrimonio di relazioni che mette al centro l'Altro, non come estraneo da tollerare, ma come presenza con cui intrecciare un legame. L'ospitalità non è un gesto formale: è apertura, disponibilità, riconoscimento reciproco. È l'opposto dell'indifferenza, dell'individualismo, della competizione esasperata che spesso caratterizza la modernità (cfr: M. Alcaro). Se guardiamo la scuola da questa angolatura, l'inclusione non è più solo un insieme di misure per studenti "con bisogni speciali" ma diventa un modo di interpretare e vivere la comunità scolastica come un luogo in cui ciascuno ha il diritto di "essere ospitato": accolto nella sua unicità e irripetibilità, ascoltato e sostenuto. A livello normativo, questa visione trova fondamento in alcune fonti che hanno segnato la storia della scuola nel nostro Paese. Vale qui ricordare, a partire dalla Costituzione italiana, entrata in vigore il primo gennaio 1948, quelle leggi che, ispirandosi ad essa si sono succedute fino ai nostri giorni.

Quindi, i principi costituzionali, espressi negli articoli 3 e 34 rappresentano la base trasversale e permanente, offrendo un quadro di riferimento etico e giuridico. A seguire, sono da annoverare le seguenti leggi:

L. n. 517 del 13 aprile 1977, che è stata la Prima legge storica sull'integrazione scolastica. Essa ha introdotto il principio di abolizione delle classi differenziate, diventando il primo punto di partenza della legislazione inclusiva. È seguita, poi, la legge – quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, sui

diritti delle persone con disabilità, ritenuta fondamentale in quanto ha sancito espresamente il diritto all'inclusione nella scuola comune. La Legge n. 170 del 8 ottobre 2010 ha riconosciuto i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) a seguito dei risultati della ricerca scientifica che ne ha permesso l'individuazione, la denominazione e le strategie di intervento. Più recentemente è stato emanato il Decreto Legislativo n. 96 del 7 agosto 2019 che ha integrato e modificato il precedente DPR n.66 del 13 aprile 2017, introducendo il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI), fondato sulla classificazione ICF dell'OMS e il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), rafforzando la collaborazione fra Scuola, Enti Locali, Servizi Socio Sanitari, Istituzionali e il volontariato. Per quanto riguarda gli alunni immigrati vi è da tenere in considerazione che la legislazione ha riconosciuto come valido strumento progettuale di natura inclusiva il Piano Didattico Personalizzato (PDP), che assicura l'impiego di opportuni strumenti compensativi e l'adozione di misure dispensative. Lo scopo "è quello di evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo senza, peraltro, ridurre il livello degli obiettivi programmati" (cfr: D. Milito).

Con riguardo all'ospitalità mediterranea non si può che fare riferimento a tali presupposti normativi e teorico-epistemologici. L'inclusione, in termini di "ospitalità mediterranea" va intesa come cura dell'Altro che mette al centro relazioni, vicinanza e solidarietà.

Vi è da considerare quanto nel Mediterraneo assuma valore il termine comunità da considerare essenziale soprattutto alla luce dei recenti eventi contraddistinti da quelli che sono, per certi aspetti, conflitti di civiltà. Necessita, ora più che mai, porre al centro di ogni questione il senso dell'umanità e dell'appartenenza comune al genere umano, esorcizzando forme di egoismo e interessi di parte. Da noi, il richiamato pensiero mediterraneo invita a una visione della scuola come luogo di relazioni e non solo di performance, spazio di dialogo e non solo di valutazione, ambiente accogliente e non giudicante. È una concezione in cui il valore della persona non dipende dal suo rendimento, ma dalla sua presenza, dalla sua storia, dal suo contributo alla vita comune.

Il rischio, però, è che tanti alunni perdano motivazione, sicurezza, continuità. Ripartire dall'inclusione significa anche recuperare una dimensione di senso e di appartenenza. Il pensiero mediterraneo, da considerare radicato nella memoria, nella storia condivisa, nelle radici culturali, offre un modello educativo che non cancella il vissuto, ma lo valorizza: accogliere la fragilità degli studenti significa, in un certo senso, esercitare quella memoria affettiva tipica dei popoli mediterranei: riconoscere la storia di ognuno, dare un posto a tutte le esperienze, imparare da esse.

Unendo i due temi emerge una visione comune: tanto l'inclusione quanto il pensiero mediterraneo chiedono una scuola più umana, capace di ascoltare, accogliere, costruire legami autentici.

Collegare inclusione e pensiero mediterraneo significa comprendere che la scuola non è solo un luogo di istruzione, ma un laboratorio di umanità. L'inclusione scolastica non è altro che l'espressione moderna di un'antica saggezza mediterranea: quella che vede nell'altro non un limite, ma una ricchezza. In questo particolare momento storico, tale visione non è solo utile bensì necessaria e indispensabile: la scuola deve essere una comunità in cui tutti possano sentirsi parte, rispettati e valorizzati, capace di trasformare le differenze in risorsa e di costruire un futuro più umano, solidale e consapevole.

Riferimenti Bibliografici

Alcaro M., *Sull'identità meridionale*, Bollati-Boringhieri, Milano, 1999

Bufalo R., *L'inquietudine dell'Altro. Ospitalità e pensiero mediterraneo*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 2021

Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S., *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento 2021

Milito D., *La comprensione del testo. Approcci e strategie per l'inclusione* in Lastrucci E., Milito D., Surmonte E., *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto*, BUP - Basilicata University Press Potenza, 2021, pag.103

Cassano F., *L'umiltà del male*, Laterza, Bari, 2012

Latouche S., *Come reincantare il mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020

*Docente

Un'esperienza di Scuola di democrazia

Una mostra per le 21 Madri Costituenti

di Pina Arena*

Abbiamo portato a scuola le Madri Costituenti perché neanche nei libri di storia in uso nelle nostre scuole trovano lo spazio che meritano: spesso è dedicata loro una finestra informativa che s'intrufola e "interrompe" la storia fatta dagli uomini.

2 giugno 1946: in Italia si vota per il referendum istituzionale tra Monarchia o Repubblica e per eleggere l'Assemblea costituente. Con il suffragio universale e l'esercizio dell'elettorato passivo, le donne entrano per la prima volta in Parlamento. Su 556 deputati/e le donne elette sono 21: le nostre "Madri Costituenti" che hanno dato vita e nutrito di esperienze, idee, immaginari, valori, la Costituzione della Repubblica democratica italiana, nata dalla lotta e dalla vittoria sulla dittatura fascista. Sono Adele Bei, Nadia Gallico Spano, Nilde Iotti, Teresa Mattei, Angiola Minelli, Rita Montagnana, Teresa Noce, Elettra Pollastrini e Maria Maddalena Rossi, Laura Bianchini, Elisabetta Conci, Filomena Delli Castelli,

Maria De Unterrichter, Maria Federici, Angela Gotelli, Angela Maria Guidi Cingolani, Maria Nicotra e Vittoria Titomanlio, Bianca Bianchi e Lina Merlin, Ottavia Penna.

La mostra *"Le 21 Madri Costituenti"* è stata per noi una sfida e un'opportunità speciale per tante ragioni: è nata da un percorso che fa dialogare 30 adolescenti, ragazze e ragazzi in egual numero, con le 21 Madri della Costituzione, in un tempo fragile in cui la Carta valoriale della Repubblica democratica deve essere ancor di più centro di riferimento civico; fa accarezzare i volti, le storie e le parole delle Madri, Donne giuste, dagli sguardi delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi che rendono loro onore e le scelgono come guide; è opera che mette insieme ricerca storica, letture biografiche, grafica, educazione civica, educazione alla comunicazione con un largo pubblico ma innanzitutto con sé stessi; è il frutto virtuoso e sofferto di un lavoro sperimentale di scuola che educa alla parità, avviato

due anni fa e che ora ha dato uno dei suoi frutti più belli.

"Seminare democrazia sempre, insieme": lo insegnano le Madri Costituenti e vale oggi più che mai. La realizzazione della mostra, proposta nell'ambito del progetto *"A scuola di parità"* presso l'IIS G.B.Vaccarini di Catania, nasce proprio con l'obiettivo di sperimentare un laboratorio permanente di educazione alla democrazia paritaria, di memoria e riconoscenza verso le donne valorose che la storia ha cancellato, dimenticato o rimosso.

La proposta di mettere al centro le Madri Costituenti è partita dall'insegnante e, inizialmente, è stata accolta con titubanza ed esitazione dalla classe coinvolta (studenti di un istituto tecnico a indirizzo grafico). Apparivano loro troppo lontane da noi, "antiche", d'altro tempo e d'altro mondo. Di fronte alle perplessità dei nostri 30 studenti, si è concordato di "provare" a entrare in quel mondo, attraverso la condivisione di frasi e parole che ognuna delle Madri ha pronunciato in



un momento centrale, di snodo, della propria vita e delle battaglie di libertà. Così è iniziato il viaggio: lo studio che intreccia la Storia e le vite di 21 donne che s'indignano di fronte all'ingiustizia e all'arroganza dei tiranni, che scoprono dentro di sé forze fin allora ingabbiate, energie compresse dalle convenzioni e dalle scelte di uomini ingiusti; 21 donne che osano prendere parola per parlare in pubblico e scrivere per i giornali, non accettano compromesso e diventano combattevoli e costruttrici di un mondo nuovo, giusto, libero, di pace.

La ricerca storica attiva, guidata all'inizio e autonoma poi, lo studio condiviso, il metodo biografico, la dimensione creativa del percorso, che fa vivere vicinanza, ammirazione e gratitudine, hanno creato un clima nuovo: le ragazze e i ragazzi si sono affezionati al lavoro, fino a sentirlo proprio e a sentirsi ambasciatori e continuatori di quel viaggio di lotta per la libertà e la giustizia.

Su un filo guidato dal manuale di storia in uso nella classe, la ricerca storico-biografica si è mossa tra biblioteche della scuola, archivio e rete. Un laboratorio di storia aperto, giovane e antico insieme, critico, con la guida di tre parole-chiave: differenza, cooperazione, ascolto.

"Le Madri Costituenti, molto diverse tra loro per età, cultura, formazione ed esperienze politiche - scrivono nella scheda di prefazione alla mostra -, vengono dai Gruppi di Liberazione della Donna, dalla lotta partigiana, dall'associazionismo cattolico e dai i movimenti socialisti. Fanno corpo, sono solidali. Sono state maestre, operaie, staffette partigiane, sindacaliste. Insieme, ora, fanno fronte comune. Nelle loro storie colpiscono la forza e l'indipendenza di pensiero, anche in opposizione ai quadri dei partiti; la volontà di essere al servizio delle persone più

fragili, rimanendo sempre in ascolto e portando esperienza vissuta e conoscenza diretta dei problemi; la sfida, che produce battaglie e conquiste politiche ma si colora anche di ironia in alcuni loro racconti, al pregiudizio sessista di alcuni membri dei partiti al governo; la chiara consapevolezza che chi governa rappresenta tutto il popolo; la consapevolezza che la scuola e l'istruzione sono diritto irrinunciabile e primo volano per ogni bambina e ogni bambino."

pannello una breve biografia accompagna il ritratto. In basso, una frase della Madre Costituente vuol farne sentire la voce.

La mostra, portata a compimento nel mese di maggio, ha già ricevuto un autorevole premio da parte dell'ANM, l'Associazione Nazionale Magistrati. È già diventata mostra itinerante ed è stata accolta presso il Dipartimento di Lettere dell'Università di Catania, accompagnando il seminario dedicato agli 80 anni

dell'UDI. In questa occasione alcune ragazze della classe hanno guidato i visitatori con orgoglio perché, come scrivevano nell'introduzione alla mostra, *"le 21 Madri continuano a parlarci e a suggerirci vie da seguire per un mondo di democrazia e giustizia".*

Se dovessi, infine, cercare un indicatore che mi confermi che il nostro è stato un percorso virtuoso, lo troverei nelle parole di una studentessa. Alla domanda *"Chi sono le nuove Madri Costituenti?"* posta in occasione della prima presentazione pubblica della mostra, Rachele, che ha 18 anni e si è diplomata pochi mesi fa portando agli esami di Stato anche il racconto di questa esperienza multidisciplinare,

ha risposto emozionata e determinata: *"Possiamo esserlo tutte noi. Vorrei esserlo anch'io".* Qui, in queste parole, trovo il segno di un viaggio di conoscenza che è divenuto costruzione identitaria e civica. Un seme che ha dato frutto.

Riferimenti Bibliografici

Bravo A., Foa A., Scaraffia L., *I Nuovi fili della memoria. Uomini e donne nella storia*, Laterza editrice, 2003

Fondazione Nilde Iotti, *L'Italia delle donne. Settanta anni di lotte e di conquiste*, Donzelli, 2018

Pezzini B., Lorenzetti A., *70 anni dopo tra uguaglianza e differenza. Una riflessione sull'impatto del genere nella Costituzione e nel costituzionalismo*, Giappichelli, 2019

*Presidente Sezione Fnism Catania



La raccolta e la selezione di foto d'archivio, che hanno accompagnato il percorso storico, hanno condotto al momento di approdo di quel viaggio con la progettazione grafica dei 21 pannelli: in ognuno domina il ritratto ufficiale di ciascuna delle Madri della Repubblica, modulato entro lo spazio di una finestra simbolica, uguale\diversa per ciascuna Madre, per dare il segno di un viaggio complesso, oltre il quale ognuna "appare", rompendo limiti ed emergendo oltre i confini. La figura è in bianco e nero, ma uno spazio grafico in alto a sinistra si colora di colori diversi, portando simbolicamente il segno delle diverse forze politiche che le 21 donne rappresentavano ma anche la diversa luce di ciascuna di loro. In ogni

L'insegnamento dell'Educazione Civica

di Daniela Guerrera*

L'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica nel nostro Paese risale al 1958, allorquando Aldo Moro ne intuì l'importanza e l'urgenza: l'Italia era reduce dalla Seconda Guerra Mondiale e da una guerra fratricida venutasi a determinare per ben due anni nell'area geografica compresa fra le Alpi e la cosiddetta Linea Gotica. Si trattava, quindi, di dare un'adeguata formazione civile ed etica agli studenti con lo scopo di costruire una democrazia solida e partecipata. Di conseguenza, l'insegnamento dei valori costituzionali venne concepito come la "bussola" per orientare i giovani verso gli ideali democratici.

Nel D.P.R. n. 585/1958 Aldo Moro definì in modo organico l'educazione civica, delineandone i principi fondamentali. Secondo la sua brillante visione, tale insegnamento rappresenta lo scopo dell'intera comunità scolastica, orientando i giovani alla vita sociale, politica e giuridica nel rispetto della Costituzione; deve concretizzarsi attraverso esperienze reali, in cui gli studenti sperimentano diritti e doveri; riguarda ogni disciplina, poiché ogni sapere contribuisce alla formazione civica; necessita di un quadro didattico organizzato, con programmi e orari specifici, affidati, in particolare, all'insegnante di storia.

Questa visione analizzata oggi risulta particolarmente avanzata rispetto all'epoca in cui è stata formalizzata. Idea pregnante è quella secondo cui la cittadinanza non si apprende certamente sui libri, bensì si costruisce attraverso la pratica quotidiana, il dialogo, la responsabilità e la partecipazione. L'educazione civica, rappresenta, pertanto, il ponte tra la Costituzione scritta e la Costituzione vissuta, trasformando i principi sanciti in comportamenti consapevoli e responsabili nella vita quotidiana.

Ad Aldo Moro va riconosciuto il merito di aver definito l'importanza dell'educa-

zione civica in dimensione trasversale, investendo l'intero sistema scolastico italiano.. Egli comprese che questa disciplina costituiva il cuore dello sviluppo etico-giuridico dell'alunno e, in generale, della formazione integrale della persona. Purtuttavia la concreta applicazione di tale idea fu tutt'altro che semplice.

Nel corso del tempo, l'insuccesso dell'educazione civica è emerso come la conseguenza della debolezza dell'impianto curriculare e dell'insufficiente attenzione che molti insegnanti riservavano alla disciplina. Nonostante il documento di Moro fosse stato approvato all'unanimità, esso non riuscì a trovare un effettivo spazio nella pratica didattica, né a suscitare un reale coinvolgimento da parte dei docenti, che avrebbero dovuto esserne i protagonisti attuativi. In altre parole, l'educazione civica rimase per anni un'intuizione illuminata, ma scarsamente radicata nel quotidiano delle scuole italiane. Tale pecca, nel corso del tempo, è stata giustificata attraverso diversificate argomentazioni.

Alcuni politici sostenevano che la società italiana era ormai sufficientemente "civilizzata" e che, quindi, non vi fosse la necessità di dedicare le ore scolastiche a tali contenuti. I media, dal canto loro, descrivevano l'ora di educazione civica come la più noiosa e scarsamente produttiva, soprattutto perché priva di valutazione formale. Questa narrazione ha contribuito ad allontanare molti giovani dalla conoscenza della storia dell'Italia e della sua Costituzione.

Certamente in termini negativi ha inciso il fatto che il sistema formativo ed educativo nazionale nell'immediato dopoguerra e oltre risultava ancora da reim-



postare soprattutto con riguardo all'estensione dell'obbligo della frequenza scolastica in una realtà disastrosa, descritta nella famosa opera di Don Milani intitolata "Lettera a una Professoressa". La causa del diffuso insuccesso scolastico veniva individuata da tanti altri studiosi nell'incertezza linguistica che ha caratterizzato nel tempo questa disciplina. Va da sé che la difficoltà nel definire concetti, obiettivi e identità dell'educazione civica ha prodotto continui cambiamenti terminologici: dall'educazione civica inserita nello studio della storia, agli studi sociali, dall'educazione alla Convivenza civile a Cittadinanza e Costituzione, fino alla recente educazione civica come insegnamento trasversale. Ciò dimostra che ogni sapere affinché possa definirsi autentico necessita di una qualificazione linguistica ben precisa.

Un notevole passo in avanti fu registrato con la definizione, nel 2006, da parte dell'Unione Europea, delle otto competenze chiave da sviluppare affinché tutti gli individui potessero avvalersi del capitale culturale, sociale e umano disponibile. Tra queste, la sesta è dedicata alle competenze sociali e civiche. Essa fa riferimento alle conoscenze e alle abilità necessarie per partecipare alla vita sociale nel rispetto delle norme che regolano la

convivenza; nello specifico riguarda la capacità di agire come cittadini attivi e responsabili e presuppone l'impegno a collaborare con gli altri per il raggiungimento del bene comune, inteso come sviluppo sostenibile della società. Inoltre, il pensiero critico e il *problem solving* diventano indispensabili per contribuire in modo costruttivo al progresso della comunità. In breve, le competenze sociali favoriscono la consapevolezza necessaria a proseguire il bene comune, mentre la competenza civica offre alle persone gli strumenti per partecipare pienamente alla vita democratica, attraverso la conoscenza dei principi fondamentali e l'impegno verso una cittadinanza attiva.

Questi aspetti risultano perfettamente coerenti con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019, concernente l'*"Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"*, effettivamente avviato nell'anno scolastico 2020/2021. Si è trattato di una vera svolta, poiché la normativa citata ha reso l'insegnamento dell'educazione civica obbligatorio in tutte le scuole di ogni ordine e grado sin dal settembre 2020, dedicando a esso 33 ore annue, pari a un'ora a settimana e assumendo come nucleo fondante la Carta Costituzionale. Tali attività sono curate da un docente coordinatore incaricato di collaborare con tutti gli insegnanti, sulla base degli obiettivi di apprendimento previsti dalla medesima Legge. In realtà, anche questo provvedimento presenta un limite strutturale: la questione delle ore. Tuttavia, si riducono in un'ora a settimana e all'interno di questo spazio ristretto confluiscono contenuti estremamente diversi. Alcune voci hanno segnalato punti di criticità come la compressione della disciplina in sole 33 ore annue da cui deriverebbero la dispersione dei contenuti, il sovraccarico dei nuclei concettuali da trattare e le difficoltà sul versante dello sviluppo delle competenze. Nondimeno viene segnalata la scarsa formazione dei docenti, soprattutto nei settori innovativi e complessi come la cittadinanza digitale e la partecipazione democratica online. L'educazione civica, pur configurandosi come un insegnamento trasversale, possiede una valutazione autonoma che riflette un'operazione complessa giacché le conoscenze, abilità e competenze di tale disciplina si presentano come più

problematiche da valutare rispetto ad ambiti disciplinari ben programmabili e circoscritti. Si è di fronte a particolari *soft skills* e ad atteggiamenti da assumere, includendo diversi ambiti formativi: dall'educazione alla legalità all'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile (Agenda 2030) fino alla capacità di convivere con gli altri e di sviluppare la responsabilità verso se stessi e la collettività. Si tratta, allora, di un'opportunità formativa molto importante, in quanto protesa a creare un ponte tra il sapere umanistico e quello tecnico-scientifico. Ciò è reso possibile in virtù di una progettazione trasversale dei contenuti, che spinga gli insegnanti a riflettere su tematiche complesse, implicanti l'interconnessione tra le diverse discipline; ciò al fine di individuare soluzioni equilibrate e condivise riguardanti tutti gli aspetti della vita sociale e personale utili a preparare gli allievi e le allieve ad affrontare le diverse sfide della vita.

Interessanti sono le *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* del 2020, che considerano tre grandi aree tematiche, ognuna delle quali affronta aspetti fondamentali della vita sociale e civile. Il primo nucleo riguarda la Costituzione, considerata il cuore della convivenza civile: conoscere l'ordinamento dello Stato, l'Inno e la Bandiera nazionale non significa solo rispettare le regole, bensì comprendere anche i principi di legalità, partecipazione e solidarietà. Il secondo nucleo è dedicato allo sviluppo sostenibile, i cui obiettivi si concretizzano nel rispetto dell'ambiente e nella creazione di nuovi modelli di vita inclusivi, rispettando i diritti fondamentali delle persone (salute, benessere psico-fisico, istruzione...).

Infine, il terzo nucleo riguarda la cittadinanza digitale, che, in un mondo sempre più connesso, diventa fondamentale in termini di utilizzo consapevole e responsabile degli strumenti e delle piattaforme digitali, evitando i possibili rischi.

Occorre rilevare che proprio l'educazione digitale se integrata con la formazione civica può davvero tendere a formare cittadini capaci di pensiero critico, partecipazione responsabile e azione consapevole nella società contemporanea, contribuendo alla costruzione di una comunità civile più informata, etica e inclu-

siva. Accanto alle competenze digitali e all'uso consapevole della rete, dimensioni da non trascurare sono quelle emotiva e relazionale della cittadinanza. La Costituzione, infatti, non è solo un insieme di norme o diritti da conoscere, ma è un progetto di convivenza che si realizza attraverso il modo in cui le persone vivono le proprie emozioni, comunicano e costruiscono relazioni.

Altro aspetto importante è quello riconducibile alla prevenzione dei fenomeni di esclusione, che si manifestano attraverso il pregiudizio, la marginalizzazione, il bullismo e tutte quelle dinamiche che negano la dignità della persona. Contrastare l'esclusione significa, perciò, promuovere ambienti scolastici in cui ogni studente si senta riconosciuto, accolto e valorizzato indipendentemente dalle proprie peculiarità.

L'insegnamento dell'educazione civica, pur radicato nella tradizione costituzionale italiana, nell'attuale scenario politico-istituzionale, deve confrontarsi con sfide sempre più complesse e dinamiche, in un sistema formativo finalizzato a formare cittadini attivi e responsabili, capaci di partecipare pienamente alla vita civica, sociale e culturale. Ecco perché l'educazione civica non si può più limitare alla trasmissione di conoscenze su diritti, doveri e istituzioni, bensì configurarsi come vero e proprio percorso di pratica, riflessione critica, consapevolezza emotiva e sviluppo di competenze trasversali.

Riferimenti Bibliografici

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967

Ambel M., *Una scuola per la cittadinanza: idee, percorsi, contesti*, PM edizioni, Varese 2020

Barbuto E., (a cura di), *L'insegnamento trasversale di educazione civica. L'introduzione nel curriculum d'Istituto e le Linee Guida*, EdiSES, Napoli 2020

Caligiuri M., *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019

Primerano F., *Educazione civica. Dal senso comune di Cittadinanza ai suoi cenni storici. La Disciplina per tutte le Scuole*, Youcanprint, Lecce 2021

*Docente

La trasformazione digitale dell'educazione negli applicativi cognitivi e nei costrutti sociali

di Nicol Amato*

LIntelligenza Artificiale a livello educativo ha assunto un ruolo fondamentale nella vita delle persone, in quanto mira a fornire tutta una serie di abilità e modalità di vivere all'interno del contesto sociale, completamente nuove.

La trasformazione digitale dell'educazione non è un fenomeno recente, ma il culmine di un'evoluzione durata decenni, segnata dall'integrazione progressiva delle tecnologie nella didattica. Questo processo ha rivoluzionato il modo in cui insegniamo e apprendiamo, spostando il focus dal computer come semplice strumento al web come ambiente di apprendimento collaborativo.

L'avvento di Internet ha rappresentato una svolta. Il computer, da strumento isolato, è diventato una finestra sul mondo, offrendo l'accesso a una quantità di informazioni precedentemente inimmaginabile. Questo ha portato a un cambiamento nel ruolo dell'insegnante, che da "detentore della conoscenza" è diventato un facilitatore e un curatore di risorse. L'apprendimento è diventato più orientato alla ricerca, con gli studenti che utilizzavano il web per accedere a biblioteche digitali e risorse online.

Sfide e preoccupazioni dell'Intelligenza Artificiale da un punto di vista pedagogico

Qualora andassimo a considerare "le sfide che ci si è trovati ad affrontare come persone in relazione all'intelligenza artificiale, noteremo che sin ora la sfida con i social network l'abbiamo persa. Ciò



è accaduto perché le piattaforme social hanno influenzato, e continuano ad influenzare costantemente in modo dirompente la democrazia, in relazione anche al fatto che la classe politica fa uso di una comunicazione digitale che va ad impattare sulle elezioni politiche."

L'integrazione dell'intelligenza artificiale (I.A.) nel mondo dell'educazione offre grandi promesse, ma solleva anche una serie di sfide e preoccupazioni da un punto di vista pedagogico che non possono essere ignorate. L'I.A. non è un semplice strumento, ma un catalizzatore che impone una riflessione profonda sul ruolo degli insegnanti, degli studenti e sull'essenza stessa dell'apprendimento. Una delle preoccupazioni più immediate è il rischio di deumanizzare il processo educativo.

L'apprendimento non è solo un'acquisizione di dati, ma un'esperienza sociale, emotiva e relazionale. Un'eccessiva di-

pendenza da tutor virtuali e sistemi di valutazione automatica potrebbe ridurre l'importanza dell'interazione umana, del *mentoring* e dell'empatia che un insegnante può offrire. La relazione tra studente e insegnante è insostituibile per lo sviluppo di competenze trasversali come la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico.

Gli strumenti di I.A. generativa, come ChatGPT, mettono in discussione i metodi di valutazione tradizionali. Come si può distinguere il lavoro originale di uno studente da quello generato da una macchina? Questa sfida spinge gli educatori a ri-

pensare la valutazione, spostando il focus dal prodotto finale (un testo, un saggio) al processo di apprendimento. La valutazione dovrà concentrarsi su compiti che richiedono ragionamento critico, creatività, collaborazione e la capacità di utilizzare l'I.A. in modo etico ed efficace, piuttosto che sulla mera riproduzione di informazioni.

I sistemi di I.A. sono addestrati su dati che possono riflettere i pregiudizi della società. Un algoritmo che consiglia percorsi di studio o valuta i risultati degli studenti basandosi su dati storici potrebbe perpetuare diseguaglianze di genere, razza o socio-economiche. Questo rischio è particolarmente grave in ambito pedagogico, dove l'equità e l'inclusione sono valori fondamentali. È essenziale garantire che i modelli di I.A. siano sviluppati, testati e utilizzati in modo etico per evitare di ampliare il divario digitale e sociale.

Sviluppo di Competenze e Pensiero Critico

C'è il rischio che la dipendenza da strumenti I.A. possa inibire lo sviluppo di competenze cognitive fondamentali. Se un'I.A. può riassumere un testo, risolvere un problema di matematica o scrivere un codice, gli studenti potrebbero perdere l'opportunità di allenare la propria memoria, il ragionamento logico e la capacità di risolvere problemi in autonomia. La pedagogia deve quindi insegnare non solo a *usare* l'I.A., ma a farlo in modo critico e consapevole, riconoscendo i suoi limiti e mantenendo la capacità di pensare in modo indipendente.

La Formazione degli Insegnanti

La rapida evoluzione dell'I.A. richiede una costante formazione e aggiornamento degli insegnanti. Molti educatori non hanno le competenze necessarie per integrare l'I.A. in modo efficace e sicuro, né per comprendere appieno le sue implicazioni pedagogiche. È fondamentale fornire supporto, risorse e formazione continua per permettere agli insegnanti di guidare gli studenti in questa nuova era digitale.

Scopi e obiettivi dell'intelligenza artificiale in ambito pedagogico

L'intelligenza artificiale da un punto di vista pedagogico si pone come prerogativa quella comprendere l'intelligenza umana, mediante lo sviluppo di processi logici capaci di mettere in atto soluzioni di problem solving che permettono di apprendere rapidamente enormi quantità di dati da cui trarre conoscenze, evidenze e significati; e allo stesso acquisire conoscenza tramite l'uso dell'esperienza. Gli scopi e gli obiettivi dell'intelligenza artificiale (I.A.) in ambito pedagogico non si limitano a sostituire l'insegnante o a automatizzare le aule, ma mirano a potenziare il processo di apprendimento e a renderlo più personalizzato, efficace e inclusivo per tutti gli studenti.

L'I.A. si propone di superare l'approccio "taglia unica" dell'educazione di massa. Attraverso l'analisi dei dati, un sistema di I.A. può identificare i punti di forza e di debolezza di ogni studente, adattare i contenuti didattici, suggerire materiali

supplementari e regolare il ritmo delle lezioni in base alle sue esigenze specifiche. L'obiettivo è creare percorsi di apprendimento su misura, rendendo l'educazione più efficiente e mirata.

L'integrazione dell'I.A. nell'educazione ha l'obiettivo di preparare gli studenti a vivere e lavorare in un mondo sempre più automatizzato. Non si tratta solo di imparare a usare la tecnologia, ma di capire come collaborare con essa, sviluppando un pensiero critico per valutare le informazioni, risolvere problemi complessi e stimolare la propria creatività. L'obiettivo è formare cittadini digitali consapevoli e competenti.

L'I.A. può raccogliere e analizzare dati su larga scala per migliorare la ricerca pedagogica, identificando i metodi di insegnamento più efficaci. Inoltre, può aiutare a creare nuove forme di valutazione che vadano oltre i test tradizionali, misurando competenze complesse e la capacità di risolvere problemi nel mondo reale. L'obiettivo è un'educazione basata sull'evidenza che sia in costante evoluzione e miglioramento.

Apprendimento personalizzato (Adaptive Learning): spiegazione di come l'I.A. possa adattare i percorsi di apprendimento alle esigenze individuali dello studente, offrendo strategie e contenuti rapportati alle difficoltà personalizzate

Tra le eventuali preoccupazioni che essa può causare possiamo includere l'eventualità che possono intensificarsi le diseguaglianze già presenti nell'organizzazione educativa, mettendo in luce le proprietà intrinseche degli algoritmi di intelligenza artificiale che è per sua natura incline ai pregiudizi.

Inoltre, permettere ai docenti di integrare sistemi intelligenti nelle loro pratiche di insegnamento esige che vi sia una formazione a priori coadiuvata da supporti informatici adeguati.

Tuttavia, l'UNESCO tramite un rapporto del 2019, ha delineato sei sfide per la realizzazione dello sviluppo sostenibile dell'AIED: "Politiche pubbliche globali; inclusione ed equità nell'AIED; preparare gli insegnanti per un'istruzione basata sull'intelligenza artificiale; preparare l'Ai

a comprendere l'istruzione; sviluppare sistemi di dati inclusivi e di qualità; rendere significativa la ricerca sull'AIED, garantendo etica e trasparenza nella raccolta, utilizzo e diffusione di dati. A livello individuale, le sfide spaziano da svantaggi sociali critici come pregiudizi sistematici, discriminazione, diseguaglianza per gruppi emarginati di studenti e xenofobia, nonché a spinose questioni etiche relative alla privacy e ai pregiudizi nella raccolta e nel trattamento dei dati."¹ L'apprendimento personalizzato, o *Adaptive Learning*, è un approccio didattico che sfrutta l'intelligenza artificiale per adattare dinamicamente il percorso di studio alle esigenze, ai punti di forza e alle difficoltà di ogni singolo studente. L'obiettivo è superare il modello "taglia unica" dell'istruzione tradizionale, offrendo un'esperienza di apprendimento su misura, come un tutor privato per ogni studente.

Come l'I.A. rende possibile l'apprendimento adattivo

L'I.A. rende possibile l'apprendimento personalizzato attraverso un processo di raccolta e analisi continua dei dati, che si traduce in un'istruzione dinamica e reattiva.

1. **Valutazione Iniziale:** il processo comincia con una valutazione del livello di conoscenza iniziale dello studente. L'I.A. utilizza test diagnostici o analisi del comportamento per identificare le sue competenze e le sue lacune prima dell'inizio del corso.

2. **Tracciamento dei Progressi in Tempo Reale:** mentre lo studente interagisce con la piattaforma (rispondendo a domande, guardando video, completando esercizi), l'I.A. traccia ogni sua azione. Monitora il tempo impiegato per rispondere, il numero di errori, le aree di maggiore difficoltà e i punti di forza. Questi dati sono il "carburante" dell'apprendimento adattivo.

3. **Adattamento Dinamico:** sulla base dei dati raccolti, l'algoritmo di I.A. adatta il percorso in modo proattivo.

- **Contenuti su Misura:** se l'I.A. rileva che lo studente ha padroneggiato un concetto, può saltare o riassumere lezioni su quell'argomento. Se invece uno studente ha difficoltà, il

sistema può offrire materiali supplementari, video esplicativi o esercizi di rafforzamento mirati.

- **Difficoltà Personalizzata:** il livello di difficoltà delle domande viene regolato in tempo reale. Se lo studente risponde correttamente, l'I.A. propone domande più complesse per stimolarlo. Se commette errori, la difficoltà viene ridotta per consolidare le basi.
- **Feedback Mirato:** a differenza di un feedback generico, l'I.A. può fornire spiegazioni specifiche per l'errore commesso dallo studente, aiutandolo a comprendere il ragionamento corretto e a non ripetere lo sbaglio.

L'apprendimento adattivo si basa sulla teoria del costruttivismo e del connettivismo, poiché lo studente costruisce attivamente la propria conoscenza in un percorso che è modellato non solo da un'I.A., ma anche dalla sua stessa interazione con il sistema.

Inoltre, l'intelligenza artificiale in educazione presuppone, per quanto riguarda l'aspetto della privacy, che vi siano delle implicazioni etiche, come pure dei rischi, i quali necessitano di una particolare attenzione critica per fare una discriminazione tra lo svolgere azioni etiche e l'agire eticamente, o meglio come sostengono gli informatici Stuart Russell e Peter Norving "tutti i ricercatori di intelligenza artificiale dovrebbero preoccuparsi delle complicazioni etiche del proprio lavoro."²

In realtà, ponendo l'attenzione sulle molteplici ricerche che hanno avuto luogo in questi ultimi anni, sono emerse tematiche etiche piuttosto contrastanti relativamente all'intelligenza artificiale e in particolare all'AIED, in quanto la gran parte di questi studi sono associati alla responsabilità dei dati raccolti all'interno dei contesti educativo didattici.

Queste ricerche solitamente facevano riferimento a questioni legate al consenso informato, e in particolar modo alla mancanza di riservatezza nella conservazione delle informazioni personali, all'elaborazione distorta dei dati, come pure all'equità, alla responsabilità, fino alla correlazione errata di pattern statistici.

Vi sono, inoltre, ulteriori studi che pongono in discussione l'impatto che l'intelligenza artificiale ha sulla sorveglianza, sul consenso, così come sulla privacy dei discenti, sull'organizzazione dell'identità, sulla riservatezza degli apprendenti, così come sulla coerenza e sull'inclusione.

Un'ulteriore corrente di confronto deriva da questioni etiche legate raccolta di dati designati ad un utilizzo didattico e in particolar modo all'apprendimento analitico, relativamente alla sfera della comprensione ed organizzazione delle informazioni, ma anche alle differenti prospettive di utilizzo dei dati, nonché al rapporto di potere che si viene a sviluppare tra le parti coinvolte nella relazione di insegnamento-apprendimento e gli obiettivi educativi che costoro si pongono di raggiungere. Sorgono, inoltre, questioni etiche legate all'intelligenza artificiale in educazione che prendono in considerazione le problematiche relative alla raccolta di dati, alla possibilità limitata di usufruire di grandi quantità di fonti da cui ricavare gli elementi, al possesso e al controllo di dati, ma anche all'autonomia delle informazioni, alle discriminazioni e alle rappresentazioni erronee che si manifestano dal momento in cui le persone usufruiscono di queste informazioni, fin tanto ad arrivare alle strutture dell'AIED e all'attività umana. A fronte di quanto appena supporto, risulta necessariamente indispensabile cogliere preventivamente nella loro interezza i valori su cui si fonda l'educazione, e solo successivamente assumere tutta una molteplicità di decisioni fondate sull'etica e sulla responsabilità, in modo tale da essere conscienti di quelli che potrebbero essere i risultati possibili, talvolta anche inaspettati, relativamente alla sfera dell'istruzione.

Pertanto, seppur alcuni recenti studi abbiano cercato di identificare delle possibili norme etiche per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale in generale, si evince che le problematiche etiche e la privacy assumano una contestualizzazione a seconda della cornice in cui vengono inserite; da ciò si evince che gli orientamenti stabiliti all'interno di discipline

differenti anche tra loro potrebbero non essere pertinenti per il contesto educativo. Tant'è che alcune ricerche antecedenti hanno evidenziato l'importanza del quadro socio-tecnico progettato dalla tecnologia educativa e dagli approcci formativi.

Relativamente alle questioni etiche insite all'interno delle tecnologie digitali nel contesto educativo, si sono interrogate molteplici organizzazioni internazionali come l'UNESCO, l'OCSE e allo stesso tempo anche la stessa Unione Europea, stipulando delle linee guida che offrono delle prescrizioni articolate e complementari destinate alle differenti parti coinvolte.

Tutto ciò promuove lo sviluppo di un'area di convergenza e delle fondamenta solide per un progresso e implementazione dell'AIED.

Riferimenti Bibliografici

Adiguzel T., Kaya M. H. & Cansu F. K., (2023), Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep. 429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>

Berners-Lee T., (2001), *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa* (G. Carlotti, Trad. it.). Feltrinelli.

Bostrom N. & Yudkowsky E., (2014). The ethics of artificial intelligence. In K. Frankish, & W. Ramsey (Eds.), *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. 316–334. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139046855.020>

Camera dei deputati Ufficio Rapporti con l'Unione europea XVIII Legislatura. (18 maggio 2020). *Plasmare il futuro digitale dell'Europa, la strategia europea per i dati e il Libro Bianco sull'intelligenza artificiale* [Documentazione per le Commissioni Esame di atti e documenti dell'UE].

Cesaretti L., (2021), *Intelligenza artificiale e educazione: un incontro tra due mondi*, in Rivista di scienze dell'educazione, Edizioni ETS, Pisa.

Rischi e opportunità. *Rivista di scienze dell'educazione*, Anno LIX numero 1. 81-98.

Cope B., Kalantzis M., (2019), Education 2.0: Artificial Intelligence and the End of the Test. *Beijing International Review of Education*, 1(2-3), 528-543. <https://doi.org/10.1163/25902539-00102009>

Copeland J., (1993), *Artificial Intelligence: A Philosophical introduction.*, Blackwell, Oxford.

*Docente

Connessi on life: la sfida più grande nell'era della digitalizzazione

di Vito Andrea Mariggio*

I filosofo Luciano Floridi ha introdotto il termine *onlife* per descrivere lo stile di vita della società contemporanea, in cui la vita reale si mescola e si confonde con quella virtuale in digitale, generando situazioni ibride e di sovrapposizione sempre meno nitide, con reciproci condizionamenti. Difatti, così come riversiamo tanto della nostra vita reale nelle piattaforme social, allo stesso modo ci facciamo condizionare da ciò che vediamo, quali testimoni in prima o seconda linea, di tutto ciò che scorre nella vita parallela, quella del mondo digitale. 'Connessi on life' per il filosofo dovrebbe essere un nuovo *modus vivendi* con il quale ogni individuo è chiamato a saper stabilire un equilibrio tra la sua vita reale e quel mondo virtuale che muove attorno a sé, attraversandolo, senza perdere la sua dimensione naturale di uomo e l'autenticità delle sue relazioni con gli altri¹.

Al netto della validità di tale osservazione, che registra un mondo già cambiato e lungamente avviato nell'era della digitalizzazione e dell'informatizzazione tanto da permeare la vita delle persone, anche negli aspetti minimi della quotidianità, occorre interrogarsi tanto sui benefici quanto sulle problematiche che questa rivoluzione culturale in chiave tecnologica sta determinando, richiamandosi ai risultati delle recenti indagini scientifiche e sociologiche.

Nel lontano 1995 il medico statunitense Ivan Goldberg coniò l'espressione *Internet Addiction disorder* (IAD), più semplicemente *Dipendenza da Internet*, individuando pionieristicamente una serie di sintomi caratteristici ed evidenti nell'utilizzatore seriale di Internet che sarebbero stati successivamente codificati dalla ricerca clinica quale dipendenza comportamentale con gravi ricadute sulla salute psicofisica. Oggi il quadro

appena abbozzato dal dott. Goldberg appare drammaticamente confermato e ampliato nella sua complessità, in parte esasperato dal periodo della pandemia che ha drasticamente ridotto la socialità e le frequentazioni favorendo l'utilizzo per lavoro o per passatempo dei dispositivi tecnologici connessi al web². Da allora sono stati coniati nuovi neologismi, perlomeno in lingua inglese, che definiscono specifiche dipendenze legate all'uso non regolato o controllato dei dispositivi digitali. Di queste ne menzioniamo alcune, consapevoli che si tratta di una realtà molto più ampia e in continuo mutamento:

- La *Nomofobia* (dall'inglese *no mobile phone*): la paura di restare senza lo *smartphone*;
- La *Fomo* (dall'inglese *fear of missing out*): la paura di essere esclusi ovvero 'tagliati fuori' dalle relazioni sociali.
- Il *Vamping* (dall'inglese *to vamp* ovvero 'vampireggiare'): l'abitudine di messaggiare o usare dispositivi fino a tarda notte come 'i vampiri'.
- Il *Phubbing* (nome composto dai lemmi inglesi *phone* e *snubbing*): l'atto di concentrarsi sul proprio *smartphone*, tralasciando di occuparsi di chi ci sta accanto, bambino o adulto³.
- Il *Binge gaming* (altro termine inglese che si potrebbe tradurre con 'abbuffata da gioco'): la prassi di giocare ai videogiochi per molte ore⁴.
- L'*Hikikomori* (parola giapponese che significa 'stare in disparte'): è il fenomeno di molti ragazzi che rifuggono dalla vita reale per chiudersi nella loro stanza per periodi lunghissimi *in compagnia* del loro dispositivo digitale⁵.



Tutti questi fenomeni, molto legati tra di loro seppur diversi nella loro specificità, sono accomunati dal fatto di causare, come dimostrato da diverse ricerche scientifiche, problematiche di natura psicosomatica, tanto più nei bambini e negli adolescenti, che risultano essere i più esposti per la loro fragilità con gravi conseguenze sull'equilibrio emotivo e sul naturale percorso evolutivo.

Ansia, disturbi del sonno, ridotta capacità di concentrazione, comportamenti iperattivi o aggressivi o, al contrario, atteggiamenti di chiusura e di autoesclusione dal mondo reale fino ad arrivare a livelli patologici, quali depressione, stress e fenomeni di autolesionismo, sono i problemi più ricorrenti che interessano un numero sempre crescente di giovani. Marco Crepaldi, presidente fondatore dell'associazione 'Hikikomori Italia' riporta un'emergenza da duecentomila casi in Italia di ragazzi che scelgono di vivere chiusi nella loro camera, sottraendosi alla dimensione della relazione, dell'incontro con l'altro, la cui esperienza ha una valenza educativa unica e irripetibile nel processo di formazione dell'individuo⁶.

Una recente ricerca scientifica condotta negli Stati Uniti su un campione di adolescenti tra i 12 e i 15 anni di età e pub-

blicata nel documento intitolato *Social Media and Youth Health* ha messo in evidenza che quanti sono soliti trascorrere più di tre ore al giorno sui social media rischiano seriamente di sviluppare problemi di salute mentale, sintomi di depressione e ansia. Sono stati registrati con preoccupante frequenza problemi di attenzione, di sonno, fenomeni di iperattività o di isolamento. Molti dei giovani attenzionati hanno riferito di utilizzare i media oltre la mezzanotte alterando così il ritmo circadiano ovvero il ciclo naturale che regola nel corpo umano i tempi del sonno e del risveglio sincronizzati con quello del giorno e della notte, della luce e del buio⁷. "Questo ritmo solare influenza il sonno perché intensità e colore della luce influenzano la produzione o l'inibizione della melatonina, l'ormone del riposo"⁸.

Il contrasto a questo drammatico fenomeno investe in primo luogo la famiglia, chiamata a responsabilizzare e a responsabilizzarsi rispetto alle lusinghe e alle attrazioni seducenti ma pericolose delle innovazioni tecnologiche, quando non usate correttamente. La scuola, in secondo luogo, ha il dovere di avviare un intenso programma di educazione agli strumenti digitali che investa tanto gli studenti quanto le famiglie. L'espressione 'nativi digitali' con cui sono state definite le nuove generazioni, nate e cresciute nel pieno della rivoluzione digitale, non rivela più solo accezioni positive bensì tante altre negative che vanno contenute attraverso un'efficace campagna di informazione e di educazione⁹. La disattenzione dei genitori colti, il più delle volte impegnati a maneggiare i loro cellulari e incuranti delle necessità affettive dei loro figli al seguito, hanno conseguenze considerevoli sui processi di sviluppo neurologico e relazionale dei minori. Il già ricordato fenomeno del *phubbing* costituisce un grave ostacolo a quella naturale e fisiologica relazione tra genitore e figlio dentro la quale si consolida un rapporto affettivo da cui il bambino trarrà sicurezza, fiducia e auto-stima.

Una ricerca giapponese ha dimostrato la correlazione tra l'esposizione eccessiva dei bambini ai dispositivi elettronici e l'alto rischio di sviluppare problemi cognitivi. In particolare, è stato osservato

che nei bambini molto piccoli di età, da 1 a 4 anni, che trascorrono molto tempo davanti agli schermi possono manifestarsi delle difficoltà nello sviluppo del linguaggio, nell'apprendimento e nell'uso delle parole, poche e ripetute 'roboticamente', apprese dai video senza una vera comprensione del loro significato¹⁰.

Alle problematiche appena ricordate vanno ad aggiungersi, inoltre, dinamiche sociali deviate che trovano il loro campo di applicazione nel mondo dei social con drammatiche ricadute nella vita reale dei giovani. Pensiamo al fenomeno del *cyberbullying*, della pornografia digitale, del furto e messa in rete di dati sensibili. Si comprende, così, la gravità della dipendenza dai dispositivi digitali per il benessere delle giovani generazioni. Benché tale dipendenza non figuri ancora nella Classificazione Internazionale delle Malattie, sviluppata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, la ricerca scientifica sta fornendo validi report di analisi che mettono in guardia le famiglie, la scuola, le agenzie educative, le Amministrazioni, gli Enti territoriali e le forze dell'ordine. Non può passare in second'ordine il fenomeno della dispersione scolastica che vede l'Italia, secondo il report ISTAT 2024/2025, registrare i tassi più alti di abbandono (intorno al 9-10% per i giovani tra i 18 e i 24 anni). Un dato inferiore rispetto alla precedente rilevazione 2023/2024 ma ugualmente preoccupante¹¹.

Un consolidato e progressivo allontanamento dei giovani dalla vita reale con una ridotta capacità di socializzazione e relazione causa un abbassamento dei livelli di apprendimento e di conoscenze delle competenze base ritenute necessarie per favorire un graduale e definitivo inserimento nella comunità degli adulti. Il dato della dispersione implicita, ovvero del mancato raggiungimento degli obiettivi minimi nelle competenze di base al termine del percorso obbligatorio di studi, ha riguardato in Italia, per l'anno scolastico 2024/2025, "il 12,3% degli studenti e delle studentesse del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sicilia (23,6%), Calabria (21,2%) e Sardegna (20,7%) presentano i valori più elevati. Il rischio di dispersione scolastica implicita è superiore tra i maschi rispetto alle femmine (13,8%, +3

punti percentuali rispetto alle femmine) ed è più elevato tra gli studenti di prima generazione immigrata (22,5%) rispetto sia agli studenti italiani (11,6%) sia a quelli di seconda generazione (10,4%). Se si considera il background socio-economico della famiglia, il rischio di dispersione scolastica implicita risulta più che doppio tra coloro che provengono da una famiglia svantaggiata"¹².

Nel 2021 la Settima Commissione Permanente del Senato della Repubblica Italiana (Istruzione Pubblica, Beni Culturali) ha approvato un documento che raccoglieva gli esiti di "un'indagine conoscitiva sull'impatto del digitale sugli studenti, con particolare riferimento ai processi di apprendimento". A ogni buon fine si riportano qui di seguito due sezioni del documento.

"Il cervello funziona come un muscolo, si sviluppa sulla base dell'uso che se ne fa, e l'attività che i più giovani – ma non solo i più giovani, con tutta evidenza – svolgono attraverso i loro *smartphone* (o i loro dispositivi digitali, quali che siano) e le *console* per i videogiochi non sollecita il cervello. Intere aree celebrali restano così inerti e, di conseguenza, non si sviluppano. A questo si associano dinamiche e ricadute sociali, come la tendenza all'isolamento e a chiudersi in un mondo virtuale, incapaci di affrontare il mondo reale, la difficoltà nel confronto e nella comprensione del contesto".

"Ci sono danni fisici – forse questo è l'aspetto minore – come la miopia, l'obesità, l'ipertensione, i disturbi muscoloscheletrici e il diabete. Ci sono poi i danni psicologici che sono certificati, nel senso che da quando le *console* per videogiochi sono entrate nelle camerette dei nostri figli e dei nostri nipoti, tutti i dati confermano una crescita dei vari e infiniti disagi psicologici dei più giovani. Da quando, nel 2007, gli *smartphone* sono entrati nella loro disponibilità, questi dati hanno vissuto un'accelerazione spaventosa, che continua: la situazione sta peggiorando ora dopo ora, anno dopo anno, e non sembra arrestabile. Mi riferisco quindi all'ansia, alla depressione, all'autolesionismo, a tutti i disturbi alimentari, ai tentativi di suicidio, ai suicidi realmente commessi e all'istigazione al suicidio¹³".

La gravità di tale fenomeno è sotto gli occhi della comunità scientifica: occorre che se ne rendano conto famiglie e scuola affinché insieme possano avviare strategie di 'distrazione' che allontanino i bambini, i ragazzi e gli adolescenti dall'uso degli *smartphone*, impedendo che si ingenerino le manifestazioni tipiche della dipendenza, i cui effetti sono paragonabili, a livello psichico, sono paragonabili a quella della cocaina¹⁴.

Si comprende, allora, il monito del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, che nel discorso inaugurale per l'anno scolastico 2025/2026, in gran parte incentrato sul tema delle dipendenze digitali, ha puntualizzato che "l'uso della tecnologia digitale non può avvenire nel segno dell'incoscienza di suoi potenziali effetti che possono portare all'appiattimento, alla omologazione. Occorre adoperarsi affinché ogni ragazzo, ogni ragazza possano costruirsi una capacità critica, una struttura della conoscenza che consenta loro di scegliere, di avere autonomia, di sentirsi non copia di altri bensì persona, dunque irripetibile, inimitabile¹⁵."

La scuola deve favorire la relazione, ovvero l'incontro e il confronto tra i giovani, e tra i giovani e gli adulti, facendo sì che venga ad attuarsi, ogni giorno, l'esperienza della relazione in cui il dialogo autentico (tanto più se mette a nudo la diversità, principio dell'unicità di ciascun individuo) contribuisce in maniera fattiva alla costruzione delle singole personalità.

In maniera del tutto orientativa si forniscono alcuni consigli a genitori ed educatori per contenere, laddove si avvertono i primi sintomi, o per impedire il fenomeno della dipendenza digitale¹⁶:

1. Promuovere dall'età dell'infanzia occasioni di relazione autentica tra i compagni e i docenti attraverso attività di gruppo che valorizzino il gioco, la creatività, il lavoro di squadra.
2. Fare con periodicità attività sportiva favorendo fin da piccoli l'attitudine ad incontrarsi e rapportarsi con il mondo esterno, laddove possano maturare amicizie sincere.
3. Favorire esperienze all'aria aperta in stretto contatto con la natura, dove l'io si fonde con la bellezza del Creato,

così da instillare il desiderio di scoprire nuovi spazi aperti.

4. Ritardare il più possibile l'accesso allo *smartphone* e ai video almeno fino ai tredici anni. Accompagnare di seguito ad un uso consapevole e regolato l'utilizzo di tali dispositivi.
5. Installare applicazioni per il controllo parentale informando i giovani dei rischi connessi all'uso dei dispositivi in termini di sicurezza dei propri dati ed esposizione a immagini violente.
6. Educare i giovani alle regole di vita intese non come elementi di oppressione ma di regolazione di ogni aspetto della vita privata e sociale.
7. Stabilire fasce orario a casa come a scuola in cui riporre da parte *smartphone* e ogni dispositivo tecnologico, soprattutto a tavola, in presenza di ospiti o di persone adulte in generale.
8. Sviluppare nei giovani l'abitudine al dialogo, favorendo uno spirito critico e aperto a nuove idee, stimolando la loro creatività e immaginazione.
9. Promuovere l'autostima e l'amore per sé, il proprio benessere psicofisico, coltivando sogni e obiettivi di vita reali.
10. Insegnare ai giovani che le difficoltà, la fatica, il dolore sono parte della vita e che possono essere superati con l'aiuto degli altri ma soprattutto con la forza e l'energia che possono ritrovare in se stessi.

Note

- 1 Vedasi L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, trad. it., Raffaele Cortina, Milano 2017. Vedi G.P. Terravecchia – L. Floridi, *Uomo e intelligenza artificiale: le prossime sfide dell'onlife*, in <https://laricerca.loescher.it/uomo-e-intelligenza-artificiale-le-prossime-sfide-dellonlife/> (Letto l'08 dicembre 2025).
- 2 Sull'argomento vedasi la ricca trattazione di P. Scurti, *Internet Addiction Disorder, Social, emozioni e identità alternative*, FrancoAngeli s.r.l., Milano 2024, in part. pp. 24-33.
- 3 Per la nomofobia, la fomo e il vaping vedasi P. Scurti, op. cit., pp. 60-81.
- 4 Vedasi Orizzonte Scuola, *Problemi a scuola, ansia, depressione: sono i sintomi degli studenti affetti da gioco compulsivo, 'binge gaming'* del 2/09/2025 (letto l'8/12/2025) <https://www.orizzontescuola.it/problemi-a-scuola-ansia-depressione-sono-i-sintomi-degli-studenti-affetti-da-gioco-compulsivo-binge-gamin/>
- 5 M. Crepaldi, *Hikikomori. I giovani che non escono*

di casa

, Alpes Italia s.r.l. Editore, Roma 2019. Numerosi i casi segnalati e oggetto di cronaca. Vedi un recente articolo sul Corriere della Sera di W. Veltroni, Il racconto della mamma di un hikikomori: «Non capivo mio figlio, ho scambiato il suo disagio profondo con un problema dell'adolescenza. In quarta liceo è precipitato in un gorgo» del 7 dicembre 2025 (Letto l'8/12/2025).

⁶ W. Veltroni, Marco Crepaldi: «*Gli Hikikomori (i ragazzi chiusi in camera): un'emergenza da 200 mila casi in Italia. I primi segnali si manifestano a scuola*», in Corriere della Sera del 20 agosto 2025 (modifica il 21 agosto 2025) (Letto l'08/12/2025).

⁷ AA.VV. *Health Advisory on Social Media Use in Adolescence*, in American Psychological Association, May 2023, dal sito <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use>.

⁸ R. Marchesini, *Smetto quando voglio. Come uscire dalla dipendenza da smartphone (e magari insegnarlo ai figli)*, Il Timone, Milano 2024, p. 22.

⁹ leggasi il saggio provocatorio di M. Desmurget, *Il cretino digitale*, Rizzoli, Milano 2020.

¹⁰ R. Marchesini, op. cit., p. 24.

¹¹ C. Freguia, *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*, audizione della 7^a Commissione "Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport" del Senato della Repubblica, in <https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/>.

¹² Ivi, pp. 7 - 8.

¹³ Seduta della 7^a Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali), *Indagine conoscitiva sull'impatto del digitale sugli studenti, con particolare riferimento ai processi di apprendimento*, del 9/06/2021, in <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/366985.pdf>, pp. 3-4.

¹⁴ Ibidem, p. 4.

¹⁵ Vd. *Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico 2025-2026*, Napoli 22/09/2025, in <https://www.quirinale.it/elementi/140703>.

¹⁶ Cf. R. Marchesini, op. cit., pp. 79-97; D. Marra, *Spagni lo schermo, accendi la vita. Crescere senza dipendenze digitali*, Amazon Italia Logistica S.r.l. Torino 2025.

*Dirigente Scolastico e Presidente
Sezione Fnism Manduria

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nella scuola di oggi: tra innovazione, consapevolezza e formazione

di Filippina Covello*

1. Le TIC come risorsa educativa nella scuola contemporanea

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) rappresentano oggi una delle risorse più significative nel panorama educativo contemporaneo. La loro presenza, ormai pervasiva nella vita quotidiana, ha modificato radicalmente il modo di comunicare, apprendere e costruire conoscenza. Nella scuola, questo cambiamento ha assunto un valore pedagogico profondo: le TIC non sono più semplici strumenti di supporto all'attività didattica, ma componenti strutturali del processo di insegnamento-apprendimento.

Quando integrate in modo consapevole e intenzionale, le tecnologie contribuiscono, in modo significativo, a consentire che gli studenti si percepiscano protagonisti e co-autori del proprio percorso formativo. La possibilità di monitorare i propri progressi, di rivedere materiali, di rielaborare contenuti e di ricevere feedback immediati consente una forma di apprendimento riflessivo e autoregolato. In tal senso, l'ambiente digitale diventa spazio di costruzione attiva della conoscenza, nella quale la mediazione del docente non si limita a trasmettere contenuti, ma guida l'alunno verso la consapevolezza di ciò che apprende e del modo in cui lo apprende.

L'uso delle TIC favorisce, inoltre, lo sviluppo di competenze trasversali e meta-cognitive: problem solving, cooperazione, pensiero critico, capacità di comunicare e collaborare in ambienti virtuali. È in questo intreccio tra cognitivo e relazionale che la tecnologia può davvero potenziare il valore formativo della scuola, offrendo agli studenti occasioni di ricerca e di crescita non solo sul piano del sapere, ma anche su quello dell'identità e della cittadinanza.

2. Dalle origini all'era digitale: un'evoluzione continua

L'evoluzione delle tecnologie digitali in ambito educativo ha radici lontane. I primi personal computer, nati negli anni Settanta, hanno aperto la strada a un cambiamento che solo negli anni Novanta si è tradotto in un reale impatto sulla vita quotidiana e scolastica. La diffusione di internet e del World Wide Web ha reso la comunicazione più rapida, accessibile e interattiva, modificando le modalità di apprendimento e la stessa idea di conoscenza.

La scuola ha accolto con gradualità queste trasformazioni, attraversando diverse fasi: dalla didattica frontale supportata da strumenti informatici di base, all'attuale prospettiva dell'apprendimento digitale diffuso e integrato. Oggi, grazie a piattaforme, applicativi e risorse online, l'ambiente scolastico può essere ripensato come uno spazio dinamico e aperto, dove l'aula si estende al di fuori dei suoi confini fisici.

Tuttavia, ogni innovazione porta con sé nuove responsabilità. La democratizzazione dell'informazione, resa possibile dal web, ha ampliato l'accesso al sapere ma ha anche moltiplicato i rischi di disinformazione, manipolazione e violenza verbale. Le cosiddette *fake news*, insieme ai fenomeni di *cyberbullismo*, rappresentano il rovescio della medaglia di una rivoluzione tecnologica che, se non accompagnata da una solida educazione critica, può trasformarsi in strumento di esclusione o sopraffazione.

In questo scenario complesso, l'educazione digitale assume una funzione etica e civica oltre che didattica: insegnare a



usare le tecnologie significa educare al rispetto, alla responsabilità e alla consapevolezza delle proprie azioni comunicative. La scuola, più che mai, è chiamata a essere presidio di senso, luogo in cui la tecnologia diventa mezzo per comprendere e non semplice fine in sé.

3. Docenti e studenti: due prospettive complementari

L'efficacia delle TIC nella scuola dipende dal dialogo tra due prospettive: quella dei docenti e quella degli studenti. La padronanza tecnologica, per gli insegnanti, deve intrecciarsi con la competenza pedagogico-didattica. Non basta conoscere lo strumento: occorre saperlo utilizzare in funzione di un obiettivo formativo, scegliendo metodi e approcci coerenti. Le tecnologie diventano, così, un linguaggio educativo, non un semplice espediente motivazionale. La mediazione del docente resta essenziale per evitare che l'apprendimento digitale si riduca a un consumo passivo di contenuti.

La pandemia da Covid-19 ha rappresentato una prova decisiva in tal senso. In pochi mesi, i docenti si sono trovati a gestire piattaforme e strumenti fino ad allora poco esplorati, spesso senza una

formazione specifica. Se da un lato questa situazione ha messo in evidenza difficoltà e diseguaglianze, dall'altro ha accelerato processi di innovazione e collaborazione. Molti insegnanti hanno scoperto il valore delle TIC come veicolo di relazione e continuità educativa, nonostante la distanza fisica.

Le tecnologie, invece, per gli studenti costituiscono un ambiente familiare quasi naturale. Tuttavia, essere "nativi digitali" non equivale a possedere competenze digitali. Gli alunni hanno bisogno di essere guidati a un uso consapevole e critico della rete, imparando a distinguere tra informazione e opinione, tra interazione e prevaricazione. L'educazione al digitale diventa, allora, parte integrante dell'educazione civica, intesa come esercizio di cittadinanza responsabile.

4. La complessità del contesto scolastico e il valore inclusivo delle TIC

La scuola contemporanea è un luogo di grande complessità, attraversato da diversità culturali, disabilità, disagi socio-economici e fragilità relazionali. In questo contesto le tecnologie possono costituire un prezioso strumento di inclusione. Software specifici, ambienti virtuali e applicativi graduati per livelli di difficoltà consentono di personalizzare i percorsi di apprendimento e di offrire opportunità di partecipazione anche agli alunni con bisogni educativi speciali.

L'inclusione, però, non si realizza attraverso la sola disponibilità di strumenti. Essa richiede una progettazione didattica attenta, fondata su principi di equità e accessibilità. Il docente inclusivo è colui che sa individuare, tra le tante risorse digitali, quelle più adatte al singolo alunno, valorizzandone le potenzialità e sosteneendone le difficoltà.

Le TIC, in questa prospettiva, favoriscono non solo l'apprendimento individuale ma anche la dimensione sociale della conoscenza. Attività collaborative, progetti di gruppo, laboratori digitali e ambienti di apprendimento condivisi stimolano la cooperazione e la costruzione collettiva del sapere. L'apprendimento diventa esperienza comunitaria e relazionale, in linea con i principi dell'educazione inclusiva.

5. Strumenti digitali e metodologie innovative

Le possibilità offerte dal digitale sono oggi vastissime. Piattaforme e applicativi permettono di progettare, infatti, lezioni interattive, stimolanti e personalizzate. In tal senso, molto utile risulta l'utilizzo di particolari strumenti, muovendo dalla consapevolezza che essi non sostituiscono la didattica tradizionale, bensì la arricchiscono, proponendo modalità nuove di esplorazione, cooperazione e riflessione. Il riferimento è, in particolare, a strumenti come PowerPoint, Prezi, Canva o Google Slides, che consentono di presentare contenuti in modo visivo e dinamico; Padlet e Mindomo, che favoriscono la costruzione di mappe concettuali e la condivisione di materiali; BookCreator, Tiki-Toki e ePub, che rendono possibile la creazione di e-book e linee del tempo multimediali. Vi sono da considerare, altresì, le risorse per l'apprendimento ludico e la gamification, come EduCapplay, Wordwall e LearningApps, che stimolano la motivazione e l'autonomia degli studenti, nonché ambienti quali Scratch o Code.org, che introducono il pensiero computazionale e la logica del problem solving.

Del resto, in molte esperienze didattiche inclusive, le TIC si sono rivelate decisive per coinvolgere alunni con difficoltà di linguaggio o di attenzione, offrendo percorsi alternativi di espressione e comprensione

6. Il lato oscuro del web: educare alla cittadinanza digitale

Accanto alle potenzialità, il mondo digitale presenta rischi che non possono essere ignorati. L'accesso libero e illimitato alla rete, se non mediato da competenze critiche, espone bambini e adolescenti a contenuti inappropriati, disinformazione e violenza comunicativa. Fenomeni come il *cyberbullying* o la diffusione di *fake news* mostrano quanto sia urgente un'educazione al corretto uso del web.

"La rete è uno specchio della società, ma a volte restituisce un riflesso deformato": in essa emergono le stesse tensioni, paure e fragilità che viviamo nella realtà,

amplificate dall'anonimato e dalla velocità della comunicazione. È compito della scuola accompagnare gli studenti in un percorso di consapevolizzazione, fornendo strumenti di interpretazione e regole di convivenza digitale.

Molte istituzioni scolastiche, in collaborazione con enti locali e associazioni, hanno già avviato progetti di educazione civica digitale, incontri formativi e laboratori interattivi. Queste esperienze mostrano come l'educazione al web non sia una materia aggiuntiva, ma una dimensione trasversale che attraversa tutte le discipline e contribuisce alla formazione del cittadino del futuro.

7. Verso una cultura digitale condivisa

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione non sono una moda passeggera, ma una componente ormai strutturale del sistema educativo. Tuttavia, la loro efficacia non dipende dal livello di innovazione tecnologica, bensì dalla qualità dell'uso che se ne fa. La scuola del futuro dovrà saper coniugare tradizione e innovazione, presenza e distanza, umanità e tecnologia.

L'obiettivo non è formare semplici *utilizzatori* di strumenti digitali, ma cittadini competenti, capaci di pensare in modo critico e di agire responsabilmente in ambienti complessi. Le TIC, se accompagnate da una solida cultura pedagogica, possono diventare veicoli di libertà, creatività e partecipazione.

La sfida educativa del nostro tempo consiste nel trasformare il digitale in un luogo di incontro e non di isolamento, in uno spazio di apprendimento autentico, collaborativo e consapevole. Solo così la tecnologia potrà diventare, per docenti e studenti, una risorsa alleata nella costruzione di una scuola più equa, aperta e inclusiva.

8. Esperienze sul campo: le TIC come strumento di inclusione

Ho avuto l'opportunità, durante gli anni, di progettare e sperimentare diverse attività didattiche inclusive supportate dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

L'obiettivo principale era favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni, con



particolare attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali.

In tutte le esperienze, le TIC hanno agito come mediatori didattici capaci di rendere accessibile e coinvolgente l'apprendimento, facilitando la collaborazione e promuovendo la consapevolezza delle loro risorse.

8.1 Un'esperienza di didattica multimediale

Una delle esperienze svolte in aula ha rappresentato un'occasione preziosa per sperimentare in modo concreto il potenziale inclusivo delle tecnologie digitali.

La progettazione dell'attività è nata dall'osservazione di un alunno con Disturbi Evolutivi Specifici Misti, connessi a un disturbo del linguaggio espressivo e della comprensione, in comorbilità con ADHD. Fin dalle prime fasi, l'alunno ha mostrato una particolare motivazione verso l'uso degli strumenti tecnologici, elemento che ha guidato la scelta metodologica dell'intero percorso.

L'obiettivo generale dell'attività era duplice: potenziare le competenze linguistiche e lessicali dell'allievo e, al tempo stesso, favorire la partecipazione collaborativa dell'intero gruppo classe attraverso un progetto digitale condiviso.

Si è così scelto di realizzare un e-book multimediale tramite la piattaforma *BookCreator*, integrando diversi strumenti e linguaggi digitali (testo, immagini, audio, video e interattività).

8.2 L'e-book come ambiente di apprendimento inclusivo

Il progetto, intitolato *"Tra storia e grammatica... il nostro percorso"*, ha preso avvio dalla lettura dell'albo illustrato *La grande fabbrica delle parole*.

L'albo, scelto per la sua forte valenza simbolica e linguistica, ha offerto un contesto narrativo capace di stimolare riflessione, arricchire il lessico e promuovere l'ascolto attivo.

La lettura, registrata con la voce dell'insegnante attraverso *iMovie* e arricchita con immagini del testo originale, è stata inserita nell'e-book sotto forma di video-narrazione.

La scelta di utilizzare la voce narrante ha avuto una funzione precisa: guidare l'attenzione dell'alunno attraverso l'intonazione e la prosodia, elementi fondamentali per la comprensione del significato implicito della storia. Il video, caricato su *YouTube* per facilitarne la fruizione, ha consentito agli alunni di riascoltare la narrazione autonomamente, favorendo la ripetizione e il consolidamento del contenuto.

Successivamente, all'interno dell'e-book sono state predisposte pagine di lavoro strutturate con *domande stimolo*, suddivise per livelli di complessità:

- una prima sezione di comprensione globale, con l'identificazione di personaggi e ambientazione;
- una seconda dedicata al riconoscimento delle "parole ostili e gentili", utile per lavorare sulle emozioni e sul linguaggio empatico;
- una terza centrata sull'uso del diziona-

rio e della ricerca online di significati, sinonimi e contrari;

- infine, una sezione di gioco linguistico in cui gli alunni, divisi in squadre, hanno creato *acrostici* trasformando parole "ostili" in frasi "gentili", in un'ottica di educazione alla gentilezza e al linguaggio positivo.

L'alunno con bisogni educativi speciali è stato incaricato di raccogliere e trascrivere nell'e-book le risposte e le riflessioni della classe, un ruolo che gli ha conferito responsabilità e riconoscimento sociale.

Questo ha aumentato la sua motivazione, riducendo la dispersione attentiva tipica del suo profilo e migliorando l'autoregolazione cognitiva. Progressivamente, egli ha acquisito padronanza nell'uso dello strumento tecnologico, mostrando maggiore autonomia e consapevolezza dei propri progressi.

La dimensione cooperativa dell'attività ha favorito dinamiche inclusive e solidali: la classe ha partecipato con entusiasmo, sostenendo i compagni in difficoltà e valorizzando le competenze individuali. La tecnologia, in questo contesto, non ha rappresentato un semplice supporto operativo, ma un ponte relazionale che ha permesso di apprendere insieme, condividendo compiti e responsabilità.

8.3 Dalle parole alle azioni: le attività interattive

Per consolidare e verificare gli apprendimenti, l'e-book si è arricchito di tre attività interattive realizzate con *Wordwall*, *LearningApps* ed *Educaplay*.

Questi strumenti, facilmente accessibili anche tramite LIM, hanno permesso di mantenere alto il livello di attenzione e di favorire la partecipazione attiva di tutta la classe.

- *Wordwall* è stato utilizzato per costruire una serie di quiz sulla comprensione generale e lessicale della storia. Alcune domande sono state associate a immagini, al fine di rafforzare il collegamento visivo-verbale e facilitare la comprensione degli alunni con difficoltà linguistiche.
- *LearningApps* ha permesso di trasformare il consolidamento lessicale in un gioco dell'impiccato cooperativo. Ogni

parola, tratta dal testo, era collegata alla pagina corrispondente dell’albo. Gli alunni, organizzati in squadre, hanno dovuto collaborare per indovinare i termini, imparando a condividere strategie e a gestire la competizione in modo positivo. Il feedback immediato del programma (smile sorridente o triste) ha reso visibile il risultato, stimolando l’autocorrezione.

- *Educaplay* ha completato il percorso con un *gioco interattivo a percorso*, in cui una simpatica rana doveva attraversare un fiume rispondendo a domande di comprensione dettagliata. L’aspetto ludico e la grafica accattivante hanno mantenuto viva l’attenzione e promosso la riflessione collettiva. Al termine, il punteggio finale fornito dal sistema ha permesso di discutere insieme gli errori, trasformandoli in occasione di apprendimento.

Attraverso queste attività, la valutazione si è configurata come formativa e partecipata, orientata non al giudizio, bensì al *monitoraggio del processo* e alla riflessione metacognitiva.

L’alunno con disabilità ha potuto misurare i propri progressi in modo tangibile, sperimentando il successo e sviluppando fiducia nelle proprie capacità.

8.4 Una riflessione pedagogica sull’esperienza

L’esperienza ha dimostrato che l’integrazione consapevole delle tecnologie può diventare un veicolo di inclusione e di crescita globale.

Le TIC, infatti, offrono la possibilità di adattare tempi, modalità e linguaggi ai bisogni di ciascuno, promuovendo l’accessibilità e la partecipazione.

Nel caso descritto, l’utilizzo di e-book e di attività digitali non ha solo potenziato le competenze linguistiche dell’allievo, ma ha anche favorito lo sviluppo di competenze sociali, metacognitive e affettive.

La dimensione multimediale del progetto ha stimolato la curiosità, la collaborazione e la creatività.

Soprattutto, ha permesso di sperimentare una didattica inclusiva autentica, in

cui la tecnologia è al servizio della relazione educativa e dell’apprendimento significativo, e non mero strumento compensativo.

In questo senso, l’esperienza conferma come il *docente specializzato per le attività di sostegno agli alunni con disabilità*

— in collaborazione con il team dei docenti curricolari — possa utilizzare le TIC come *mediatori di partecipazione*, strumenti per creare ponti comunicativi e per valorizzare le potenzialità di ciascun alunno.

Conclusioni

Quanto esposto nelle pagine precedenti permette di cogliere come un uso consapevole, mirato e pedagogicamente fondato delle tecnologie, possa rappresentare un valido alleato nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e significativi.

Il mezzo tecnologico, se inserito in una progettazione didattica coerente e intenzionale, non costituisce un fine in sé, ma diventa un *mezzo* per promuovere partecipazione, motivazione e autonomia.

La sperimentazione condotta ha mostrato che, anche in presenza di alunni con disabilità o bisogni educativi speciali, l’integrazione delle TIC può favorire l’attivazione di processi cognitivi e relazionali complessi, valorizzando le differenze come risorse e non come ostacoli.

Il web e le piattaforme digitali offrono oggi innumerevoli possibilità educative: strumenti di scrittura collaborativa, ambienti di gioco didattico, risorse multimediali e software inclusivi che consentono di personalizzare i percorsi di apprendimento. Tuttavia, tali potenzialità acquistano valore solo se accompagnate da una regia pedagogica consapevole, capace di coniugare la dimensione tecnologica con quella relazionale ed emotiva.

È l’intenzionalità educativa del docente a trasformare lo strumento tecnologico in *ambiente di apprendimento*, a rendere il digitale un *luogo di incontro* piuttosto che di isolamento.

In questa prospettiva, l’esperienza svolta ha confermato che la progettazione di

attività multimediali mirate — come la creazione di e-book, giochi didattici e percorsi interattivi — può non solo sostenere gli apprendimenti disciplinari, ma anche rafforzare il senso di appartenenza e di cooperazione all’interno del gruppo classe.

L’uso del digitale permette di sviluppare negli alunni competenze trasversali: la capacità di collaborare, di comunicare in modo efficace, di riflettere sui propri errori e di assumere un ruolo attivo nel proprio percorso formativo.

La rete e la costruzione di strumenti didattici personalizzati consentono al docente di diversificare la didattica in funzione degli stili cognitivi e delle intelligenze multiple, favorendo l’accesso al sapere in forme molteplici e inclusive. Attraverso la tecnologia, l’apprendimento può diventare più dinamico, motivante e vicino alle esperienze quotidiane degli alunni, contribuendo, così, alla formazione di competenze digitali, sociali e metacognitive.

In definitiva, l’esperienza descritta conferma che la tecnologia non sostituisce la relazione educativa, ma la amplifica. È nel connubio tra buona pratica didattica e uso critico e creativo degli strumenti digitali che si costruisce una scuola realmente capace di includere, di valorizzare ogni singolo alunno e di accompagnarlo nel suo personale percorso di crescita.

Solo un docente che si pone come mediatore attivo, capace di orientare l’uso del web verso obiettivi formativi chiari e condivisi, può trasformare le TIC in strumenti di cittadinanza, autonomia e consapevolezza.

Bibliografia e Sitografia

Pilla F, Webvolution. Come la rete ci ha cambiato (e perché ci cambierà ancora), Ledizioni, Milano, 2020

<https://www.educaplay.com/>
<https://learningapps.org/>
<https://sites.google.com/site/tecnologiepereducazione/home>

<https://www.wired.it/internet/web/2019/03/11/internet-world-wide-web-storia/>
<https://wordwall.net/>

*Docente

Docenti e Intelligenza Artificiale per una Scuola Inclusiva di Qualità

di Daniela Celestino, Alessandra Fantozzi*

Abstract

Negli ultimi anni l'intelligenza artificiale (I.A.) è emersa come una delle tecnologie più promettenti per sostenere l'innovazione didattica e i processi inclusivi nei sistemi educativi. L'articolo esplora le intersezioni tra qualità educativa, inclusione e successo formativo, analizzando il contributo potenziale dell'I.A. alla personalizzazione dell'apprendimento e alla rimozione delle barriere alla partecipazione. Dopo aver contestualizzato la nozione di scuola di qualità in una prospettiva di equità e benessere, vengono discussi alcuni ambiti applicativi dell'I.A. in educazione: ambienti di apprendimento adattivi, tecnologie assistive, learning analytics e strumenti di supporto ai processi decisionali di docenti e istituzioni. Contestualmente, sono messi in evidenza i principali rischi e criticità, tra cui bias algoritmici, datafication, dipendenza tecnologica e questioni legate alla privacy. Sulla base della letteratura recente, si propongono infine alcune linee di sviluppo per politiche e pratiche scolastiche orientate a una "pedagogia inclusiva aumentata", nella quale la tecnologia operi al servizio della persona e della giustizia educativa, analizzando come l'intelligenza artificiale nella scuola stia ridefinendo in profondità il ruolo e l'identità professionale del docente, segnando il passaggio da un modello trasmittivo a una professionalità docente "aumentata". Infine, si esplora il tema della leadership educativa nell'innovazione, sottolineando come solo docenti competenti, riflessivi e sostenuti da una leadership condivisa possano guidare l'uso dell'I.A. verso una scuola realmente inclusiva e di qualità.

Parole chiave: competenza digitale dei docenti, DigCompEdu, etica dell'I.A., cittadinanza digitale, leadership educativa, inclusione scolastica.

Introduzione

La trasformazione digitale dei sistemi educativi ha reso la qualità dell'istruzione e l'inclusione due dimensioni ormai inscindibili. Una scuola può dirsi di qualità solo nella misura in cui garantisce a tutti gli studenti opportunità e condizioni di apprendimento e benessere, a prescindere dalle differenze e dai bisogni individuali (UNESCO, 2015, 2017; OECD, 2019).

In questo scenario, l'intelligenza artificiale (I.A.) viene sempre più spesso evocata come leva strategica per personalizzare i percorsi, supportare i processi decisionali e rendere l'educazione più equa ed efficace (Chen, Chen, & Lin, 2020; Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). L'I.A. non rappresenta, tuttavia, una soluzione neutrale o meramente tecnica, ma un fenomeno profondamente culturale ed etico, che interroga le categorie pedagogiche di persona, apprendimento, relazione e giustizia sociale (Floridi, 2019, 2020; Rivoltella, 2020).

L'obiettivo di questo articolo è discutere in che modo l'I.A. possa concorrere a promuovere processi inclusivi finalizzati al successo formativo di tutti, alla luce dei principali riferimenti teorici e normativi in tema di qualità educativa e inclusione scolastica.

Qualità educativa, inclusione e successo formativo

Le ricerche internazionali sulla qualità educativa hanno progressivamente spostato l'attenzione dai soli esiti cognitivi alla capacità dei sistemi scolastici di promuovere equità, partecipazione e be-



nessere (OECD, 2019; UNESCO, 2015). La qualità viene intesa come processo dinamico, fondato su pratiche riflessive, monitoraggio continuo e miglioramento partecipato.

In questa prospettiva, l'inclusione non è più un ambito settoriale, ma il cuore della qualità educativa: una scuola è di qualità se è in grado di accogliere e valorizzare la diversità, adattando organizzazione, curricolo e didattica ai bisogni di tutti (Booth & Ainscow, 2011; Sree, 2018). L'evoluzione normativa italiana – dalla Legge 517/1977 al D.Lgs. 66/2017 e 96/2019 – ha progressivamente consolidato una visione sistematica dell'inclusione, basata su progettazione collegiale, PEI su base ICF e presa in carico multidimensionale.

Il successo formativo, in questo quadro, è un processo globale di crescita personale, sociale e culturale (Lucisano, 2008; Pellerey, 2004). Esso dipende dall'integrazione tra fattori personali, relazionali e istituzionali (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1997) e si realizza quando la scuola crea condizioni per lo sviluppo del potenziale di ciascuno, in coerenza con il principio di equità educativa (European Commission, 2020; ONU, 2015).

L'I.A. consente lo sviluppo di ambienti di apprendimento adattivi, nei quali contenuti, esercizi e feedback si modulano

sulla base dei dati di performance dello studente (Chen et al., 2020; Holmes et al., 2019). Questi sistemi, se progettati in modo pedagogicamente fondato, possono sostenere la personalizzazione dei percorsi e favorire la motivazione, l'autoregolazione e il coinvolgimento attivo. Le tecniche di learning analytics permettono inoltre di monitorare in tempo reale le traiettorie di apprendimento, cogliere precocemente segnali di difficoltà e orientare interventi di supporto e recupero (Siemens, 2013; Ifenthaler & Yau, 2020). In ottica inclusiva, ciò può contribuire a contrastare la dispersione scolastica e a ridurre le disuguaglianze di esito.

Una delle aree più promettenti riguarda l'impiego dell'I.A. all'interno delle tecnologie assistive. Strumenti di sintesi vocale, riconoscimento del parlato, lettura intelligente e descrizione di immagini supportano studenti con disabilità sensoriali, disturbi specifici dell'apprendimento o difficoltà linguistiche, ampliando le possibilità di partecipazione e accesso ai contenuti (Al-Azawei, Serenelli, & Lundqvist, 2017).

L'I.A. può inoltre favorire l'attuazione dell'Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2011; Meyer, Rose, & Gordon, 2014), poiché rende possibile offrire molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, senza ricorrere unicamente a interventi compensativi su singoli discenti. In tal senso, si colloca nel paradigma dell'inclusione universale promosso dalle politiche sui Bisogni Educativi Speciali (MIUR, 2012, 2018; Ianes & Canevaro, 2015).

Accanto alle opportunità, l'uso dell'I.A. in educazione pone questioni critiche che non possono essere trascurate.

In primo luogo, la presenza di bias algoritmici può generare decisioni discriminatorie nei confronti di determinati gruppi, se i dati di addestramento sono incompleti o distorti (Broussard, 2018; Williamson & Piattoeva, 2022). In ambito scolastico ciò rischia di tradursi in percorsi personalizzati che, anziché compensare gli svantaggi, li cristallizzano.

In secondo luogo, la progressiva datafication dell'educazione solleva interrogativi sulla tutela della privacy, sulla trasparenza

dei processi decisionali automatizzati e sul confine tra monitoraggio formativo e controllo (Livingstone, 2020; Williamson, 2021). Il GDPR (UE 2016/679) fornisce un quadro normativo essenziale, ma richiede di essere reinterpretato in chiave pedagogica, come strumento di protezione della persona in formazione.

Infine, vi è il rischio di una dipendenza tecnologica e di una riduzione della complessità educativa a indicatori quantitativi. Come sottolinea la letteratura pedagogica, l'apprendimento resta un fenomeno profondamente relazionale, emotivo e situato; nessun algoritmo può sostituire il valore trasformativo della relazione educativa (Rivoltella, 2020; Hargreaves & Fullan, 2012).

Perché l'I.A. contribuisca realmente alla qualità inclusiva della scuola, è necessario collocarla all'interno di una "pedagogia inclusiva aumentata" (Rivoltella, 2020). Tale prospettiva si fonda su tre assunti:

1. Centralità della persona come soggetto attivo, portatore di diritti e potenzialità, e non come semplice fonte di dati.

2. Tecnologia al servizio dell'inclusione, intesa come mezzo per rimuovere barriere e diversificare le opportunità di apprendimento, non come sostituto del docente o delle relazioni.

3. Dimensione riflessiva e collaborativa, che vede docenti, dirigenti, studenti e famiglie co-progettare gli usi dell'I.A., in un quadro valoriale condiviso.

In questa logica, strumenti come i Piani di Innovazione Inclusiva, la formazione continua dei docenti, la governance educativa dei dati e la partecipazione delle comunità scolastiche diventano condizioni essenziali per un uso etico e responsabile dell'I.A. (MIUR, 2021, 2022; European Commission, 2021).

L'I.A. può rappresentare una leva potente per sostenere processi inclusivi e promuovere il successo formativo di tutti gli studenti, a patto che sia inserita in una visione pedagogica chiara e in un quadro etico robusto. La scuola di qualità del XXI secolo non è la scuola "più tecnologica", ma quella che utilizza la tecnologia

per garantire equità, partecipazione e benessere, mantenendo il primato dell'intelligenza umana e della relazione educativa (Floridi, 2020; Morin, 2000).

La sfida consiste nel coniugare l'efficienza degli algoritmi con la complessità della condizione umana, costruendo una scuola umanistica digitale capace di formare cittadini liberi, critici e responsabili, in grado di abitare consapevolmente il mondo dell'I.A..

La pervasività delle tecnologie digitali e lo sviluppo dell'I.A. hanno reso il lavoro docente più complesso e al tempo stesso più strategico. L'insegnante è chiamato a integrare saperi pedagogici, contenutistici e tecnologici, a governare flussi di dati e a interpretare le implicazioni etiche delle scelte didattiche e organizzative (Laurillard, 2012; Rivoltella, 2020).

Lungi dall'indebolire la professione, l'I.A. rende ancora più evidente il ruolo insostituibile del docente come mediatore di senso, costruttore di ambienti di apprendimento inclusivi e promotore di cittadinanza critica. Le trasformazioni culturali e tecnologiche in atto hanno messo in discussione il modello tradizionale di docente come semplice trasmettitore di contenuti, spostando l'attenzione sulle dimensioni progettuale, relazionale e riflessiva della professione (Laurillard, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012).

L'I.A. accentua questo cambiamento: se alcune attività ripetitive possono essere automatizzate (correzioni, monitoraggio dei progressi, recupero di informazioni), il valore aggiunto dell'insegnante risiede nella capacità di:

- leggere criticamente i dati prodotti dai sistemi digitali,
- interpretare i bisogni di apprendimento degli studenti,
- progettare esperienze significative in prospettiva inclusiva,
- costruire relazioni educative dense di senso e fiducia.

Come sottolinea Rivoltella (2020), la competenza digitale del docente è innanzitutto competenza riflessiva: non basta saper usare strumenti, occorre comprenderne gli effetti cognitivi, sociali e politici.

Il framework europeo DigCompEdu (European Commission, 2022) individua sei

aree di competenze per gli educatori nell'era digitale:

1. Coinvolgimento professionale,
2. Risorse digitali,
3. Didattica digitale,
4. Valutazione,
5. Potenziare le competenze degli studenti,
6. Favorire la competenza digitale degli studenti.

Queste aree offrono una mappa utile per ripensare formazione iniziale e in servizio, anche in relazione all'uso dell'I.A.. In particolare:

- nella **didattica digitale**, l'I.A. può supportare la progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi, ad esempio tramite tutor virtuali, sistemi adattivi, strumenti di traduzione e semplificazione del linguaggio (Luckin, 2018; Chen et al., 2020);
- nella **valutazione**, le learning analytics possono favorire un approccio formativo, orientato al feedback e al miglioramento continuo (Siemens, 2013; Ifenthaler & Yau, 2020);
- nel **potenziamento delle competenze degli studenti**, gli insegnanti sono chiamati a guidare gli alunni nell'uso critico dell'I.A., sviluppando autoregolazione, creatività e pensiero critico (Zimmerman, 2002; OECD, 2021).

Perché queste potenzialità si traducono in pratiche reali, è indispensabile una formazione che combini dimensione teorica, sperimentazione sul campo e riflessione sulle esperienze (Korthagen, 2017). L'uso dell'I.A. a scuola non è neutrale: tocca il diritto alla privacy, l'equità delle opportunità, la trasparenza dei processi valutativi e l'idea stessa di giustizia educativa (Floridi, 2019, 2020; European Commission, 2021).

Il docente, in quanto attore di frontiera tra tecnologia e studenti, assume una responsabilità particolare nel:

- selezionare piattaforme e strumenti che rispettino il GDPR e le policy di istituto;
- spiegare agli studenti come vengono raccolti, analizzati e utilizzati i loro dati;
- riconoscere ed evidenziare i possibili bias algoritmici;
- contrastare forme di discriminazione o esclusione generate dall'automazione

(Broussard, 2018; Williamson, 2021).

Ciò implica sviluppare nei docenti una "etica dell'informazione" (Floridi, 2019), ovvero la consapevolezza dell'impatto delle decisioni tecnologiche sui diritti, sul benessere e sulle traiettorie di vita degli studenti.

La scuola ha il compito di formare cittadini capaci di abitare criticamente gli ambienti digitali e di comprendere il ruolo degli algoritmi nella vita quotidiana (Livingstone, 2020; UNESCO, 2023).

In questo senso, il docente diventa educatore alla cittadinanza digitale e all'etica dell'I.A., promuovendo attività che aiutino gli studenti a:

- comprendere come funzionano i sistemi di raccomandazione e i motori di ricerca;
- riconoscere le forme di manipolazione e disinformazione;
- interrogarsi sulle implicazioni sociali dell'automazione;
- esercitare diritti e responsabilità nell'uso e nella produzione di contenuti digitali.

L'educazione alla cittadinanza digitale non è una disciplina separata, ma un filo rosso che può attraversare le diverse aree del curricolo, in coerenza con le indicazioni nazionali e i quadri internazionali. L'innovazione sostenibile richiede una leadership educativa diffusa, capace di orientare l'uso dell'I.A. all'interno di una visione pedagogica condivisa (Hargreaves & Fullan, 2012). Il dirigente scolastico e i team per l'innovazione digitale hanno un ruolo strategico nel:

- promuovere la cultura della sperimentazione e della ricerca-azione;
- garantire tempi e spazi per la formazione e il lavoro collaborativo dei docenti;
- definire policy chiare sulla gestione dei dati e sull'adozione di piattaforme;
- coinvolgere famiglie e studenti nei processi di decisione e valutazione (MIUR, 2022).

Una governance educativa dei dati – che includa figure come il Data Protection Officer scolastico – è fondamentale per costruire fiducia e per impedire che l'uso dell'I.A. sia guidato esclusivamente da logiche commerciali o di controllo (Williamson & Piattoeva, 2022).

Conclusioni

Il docente nell'era dell'I.A. è chiamato a una professionalità complessa, che integra dimensioni tecnologiche, pedagogiche, etiche e organizzative. L'obiettivo non è sostituire l'insegnante con la macchina, ma ridisegnare il suo ruolo come regista di ambienti di apprendimento inclusivi, interprete critico dei dati e leader educativo all'interno di comunità scolastiche che apprendono.

La sfida è formare e sostenere docenti capaci di usare l'I.A. per amplificare – e non ridurre – la qualità dell'educazione, mantenendo al centro la dignità e il successo formativo di ogni studente.

Riferimenti bibliografici (APA)

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2017). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(3), 43–56.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Broussard, M. (2018). *Artificial unintelligence: How computers misunderstand the world*. MIT Press.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Author.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.

European Commission. (2020). *Education and training in a digital world*.

European Commission. (2021). *Ethics guidelines for trustworthy AI*.

European Commission. (2022). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*.

Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.

Floridi, L. (2020). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Raffaello Cortina.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di inclusione scolastica*. Erickson.

Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science*. Routledge.

Livingstone, S. (2020). *Children and the internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Lucisano, P. (2008). *Valutare per apprendere*. Carocci.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST.

MIUR. (2018). *Linee guida per la didattica personalizzata e inclusiva*.

MIUR. (2021). *Piano per l'inclusione 2021–2024*.

MIUR. (2022). *Piano Scuola 4.0 e PNRR – Linee di indirizzo per l'innovazione digitale*.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell' insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.

OECD. (2019). *Education 2030: The future of education and skills*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *Students' well-being and learning outcomes*. OECD Publishing.

Pellerey, M. (2004). *Competenze e successo formativo*. LAS.

Rivoltella, P. C. (2020). *Tecnologie per l'educazione*. Carocci.

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

UNESCO. (2023). *AI and education: Guidance for policy-makers*.

Williamson, B. (2021). *Education and datafication: Governing education through data*. Routledge.

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). *Education governance and datafication*. Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

*Docenti Scuola Secondaria Superiore

Inclusione e partecipazione paritaria delle persone con sordità

di Teresa Casacchia*

Inclusione e partecipazione

L'affermazione del principio di inclusione ha rappresentato una delle più profonde trasformazioni culturali, pedagogiche e sociali della scuola italiana. Essa ha modificato, infatti, in modo radicale la percezione e la condizione dell'alunno con disabilità, riconoscendolo non più come soggetto da assistere o integrare, bensì come persona portatrice di potenzialità, diritti, autodeterminazione, accomodamento ragionevole e competenze da valorizzare all'interno della comunità scolastica.

Il passaggio da una logica di esclusione e segregazione a un modello realmente inclusivo è stato il risultato di un lungo percorso normativo e pedagogico, fondato sul riconoscimento della dignità e dell'unicità di ogni soggetto. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, con l'emanazione di specifiche disposizioni legislative, quali, a esempio, la Legge n.118/1971 e la Legge n. 517/1977,



il nostro Paese ha avviato un processo di sviluppo formativo centrato sulla persona, sull'equità e sulla partecipazione, anticipando i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), ritenuto oggi un modello flessibile e innovativo di inclusione. Proprio in tale scenario, l'allievo

sordo, in particolare, rappresenta un esempio emblematico della complessità e della ricchezza dell'inclusione, che richiede una didattica personalizzata e ambienti di apprendimento adeguatamente progettati per favorire il successo formativo di tutti.

Sordità e profili comunicativi

La sordità è il deficit sensoriale congenito più comune, con un'incidenza di 1-3 casi su 1000 nei neonati sani [1-3]. Dal punto di vista educativo-didattico, la sordità non si configura come una condizione omogenea; si tratta, infatti, di un insieme complesso e diversificato di esperienze comunicative, cognitive e linguistiche che si manifestano sin dalla tenera età.

All'interno del contesto scolastico è possibile registrare, pertanto, la frequenza di alunni oralisti, bimodali e segnanti: una varietà che richiede metodologie e strategie didattiche flessibili, diversificate e adattabili allo stile comunicativo e cognitivo di ciascun allievo. In particolare, gli oralisti puri privilegiano l'uso esclusivo della lingua parlata, mentre i sordi bilingue o bimodali integrano lingua parlata e lingua dei segni, utilizzando simultaneamente i canali uditivi e visivi. Per questi alunni è particolarmente indicata una didattica di tipo dialogato, supportata da slide, mappe e schemi che favoriscono la memorizzazione e la comprensione dei contenuti veicolati oralmente. Gli alunni segnanti, invece, fanno prevalere la Lingua dei Segni Italiana (LIS) come principale mezzo di comunicazione; per loro risulta fondamentale l'uso di materiali visivi, video sottotitolati e la presenza di figure professionali, quali l'assistente alla comunicazione.

È importante considerare che la maggior parte dei bambini sordi (circa il 95%) nasce in famiglie udenti, in cui i genitori non conoscono la LIS [4]. Tale condizione rende la scelta dell'approccio educativo e linguistico un percorso complesso e tutt'altro che lineare. Alcuni genitori, spesso in contatto con la comunità sorda, scelgono di introdurre precocemente la LIS, valorizzando l'identità culturale e linguistica che essa rappresenta, decidendo, talvolta, di non ricorrere all'utilizzo di protesi acustiche. Altri, invece, si orientano verso approcci più clinici, centrati sull'uso dell'oralità e sul potenziamento uditivo, confidando nelle potenzialità offerte dalle tecnologie

e dagli interventi logopedici. In questi casi, tuttavia, una corretta informazione ai genitori, una diagnosi tempestiva e una precoce protesiizzazione costituiscono elementi cruciali per garantire al bambino una crescita equilibrata.

È importante considerare, in questo contesto, la fisiologica comunicazione precoce tra madre e bambino, come il baby talking, che, durante la prima infanzia, risulta molte volte compromessa, giacché il bambino sordo non ha accesso a quel tipo di interazione verbale. I genitori tendono istintivamente a comunicare in italiano parlato che, in assenza di un'adeguata protesiizzazione, risulta inaccessibile al bambino sordo, con il rischio di compromettere lo sviluppo linguistico, cognitivo e socio-emotivo. Le conseguenze possono riguardare, pertanto, non solo il linguaggio, ma anche le abilità di ragionamento, la memoria, l'attenzione e le funzioni esecutive, soprattutto quando i tempi della diagnosi e della protesiizzazione non sono tempestivi. Dal punto di vista neurolinguistico e dello sviluppo cognitivo è fondamentale che il bambino sordo abbia accesso a entrambi i canali comunicativi, acustico-vocale e visivo-corporeo, poiché ciascuno attiva e sostiene differenti processi percettivi, linguistici e relazionali. Tale esposizione integrata favorisce lo sviluppo di un bilinguismo-bimodale, promuovendo una competenza comunicativa più equilibrata e inclusiva.

Tuttavia, la problematica rimane estremamente complessa, in quanto intreccia dimensioni familiari, culturali e ideologiche con aspetti medico-terapeutici. In molti casi, le indicazioni mediche e le procedure connesse al consenso informato, pur necessarie per garantire la sicurezza e la consapevolezza delle decisioni, possono suscitare nelle famiglie paura e incertezza. La presentazione dettagliata dei potenziali rischi e complicanze induce talora i genitori a rinviare o a non procedere con interventi precoci, come quelli chirurgici di impianto cocleare, compromettendo, così, non solo la tempestività della presa in carico, ma anche l'accesso stesso a op-

portunità terapeutiche e comunicative fondamentali per lo sviluppo globale del bambino. Una persistente disinformazione culturale e la parziale diffusione delle conoscenze scientifiche contribuiscono a orientare le famiglie in modo incerto, lontano dalle reali possibilità evolutive e comunicative che la ricerca e la clinica oggi offrono. La sordità nei bambini, sia essa prelinguale o postlinguale, se non trattata tempestivamente, comporta un'elevata probabilità di compromissioni nei processi di acquisizione e sviluppo del linguaggio. In particolare, la mancata esposizione precoce a una lingua, orale o segnata, può determinare gravi conseguenze sul piano linguistico, cognitivo e relazionale, incidendo sullo sviluppo della comunicazione verbale, del pensiero simbolico e delle funzioni esecutive [5, 6].

Cos'è e come funziona un impianto cocleare

Gli impianti cocleari (Cochlear Implants, CI) sono dispositivi medici elettronici ad alta tecnologia che sostituiscono la funzione delle cellule ciliare danneggiate della coclea, consentendo la stimolazione diretta del nervo uditivo. A differenza dei tradizionali apparecchi acustici (PA), che amplificano i suoni, l'impianto cocleare trasforma i segnali acustici in impulsi elettrici, permettendo alle persone con sordità gravi o profonde di percepire e interpretare i suoni e la parola anche quando l'amplificazione convenzionale risulta inefficace.

Dal punto di vista tecnico, un impianto cocleare è composto da due parti principali:

- una parte esterna, posizionata dietro l'orecchio, costituita da un microfono, un processore del suono, una batteria e una bobina trasmittente mantenuta in posizione da un magnete;
- una parte interna, impiantata chirurgicamente nell'osso mastoide, che include un ricevitore-stimolatore e un array di elettrodi inserito nella coclea.

Vi è da precisare che il processo di funzionamento prevede che il microfono catturi i suoni dell'ambiente, che ven-

gono elaborati dal processore e convertiti in segnali digitali. Questi vengono poi trasmessi alla bobina interna, che li trasforma in impulsi elettrici inviati attraverso gli elettrodi posti lungo la cieca. Gli elettrodi stimolano direttamente le fibre del nervo uditivo, attivando il sistema uditivo centrale e, in ultima istanza, la corteccia uditiva.

È grazie a questa stimolazione che il bambino "sente", anche se la qualità percettiva del suono differisce da quella naturale [7-9].

Per quanto riguarda la procedura chirurgica, vale rilevare che essa viene eseguita in anestesia generale; la cosiddetta attivazione dell'impianto, ossia la connessione della parte esterna a quella interna, avviene circa 30 giorni dopo l'intervento. Quando l'impianto è effettuato precocemente, in un periodo di alta plasticità cerebrale, esso può facilitare l'accesso al linguaggio parlato e favorire lo sviluppo delle competenze cognitive e comunicative [10]. Tuttavia, la ricerca internazionale sottolinea che, nonostante gli importanti progressi, permane un divario linguistico rispetto ai coetanei udenti, dovuto a differenze individuali, ambientali e neurobiologiche [7, 11].

È fondamentale che gli insegnanti comprendano che l'impianto cocleare non restituisce un udito "normale", bensì fornisce una percezione uditiva artificiale richiedente un lungo percorso di riabilitazione e apprendimento percettivo. Il bambino deve "imparare a sentire", ossia a riconoscere, discriminare e attribuire significato ai suoni, ai fonemi e alle parole. Tale processo coinvolge funzioni cognitive superiori, come l'attenzione uditiva, la memoria di lavoro fonologica e le funzioni esecutive, che vengono attivate e consolidate attraverso esperienze comunicative ricche e significative. Pertanto, non è semplicemente l'accesso ai suoni a determinare lo sviluppo del linguaggio e delle abilità cognitive, ma le strategie educative e le interazioni linguistiche che stimolano le reti neurali deputate alla comprensione, all'elaborazione e alla produzione del linguaggio. In quest'ot-

tica, la scuola svolge un ruolo cruciale; essa deve offrire, infatti, ambienti acustici favorevoli, promuovere una comunicazione chiara e multimodale (visiva, gestuale, verbale), utilizzare tecnologie assistive adeguate e, soprattutto, collaborare strettamente con l'équipe audiologica e logopedica.

Sin dalla scuola dell'infanzia, l'insegnante è chiamato a costruire percorsi didattici che integrino le dimensioni uditiva, cognitiva, linguistica e relazionale, valorizzando le potenzialità del bambino sordo impiantato e sostenendo la sua partecipazione attiva. Ciò richiede non solo conoscenze di base sul funzionamento dell'impianto, ma anche una consapevolezza pedagogica e neuropsicologica del modo in cui il bambino sordo accede al suono, alla lingua e alle esperienze sensoriali che strutturano la sua conoscenza del mondo. Solo a partire da questa alleanza epistemologica tra pedagogia, neuroscienze e audiologia è possibile progettare interventi realmente inclusivi, capaci di rispettare i diversi modi di apprendere, di comunicare e di promuovere una piena cittadinanza linguistica e cognitiva per gli alunni con impianto cocleare.

L'allievo sordo a scuola tra scelte familiari e strategie didattiche

I genitori di bambini con impianto cocleare nutrono spesso aspettative elevate, auspicando rapidi miglioramenti nel linguaggio, nella comunicazione, nel rendimento scolastico e nella vita sociale dei figli. Tali attese influenzano non solo la decisione di procedere con l'intervento, ma anche la costanza e la qualità dell'utilizzo del dispositivo. Tuttavia, viene a volte sottovalutato l'impegno richiesto dal percorso riabilitativo, elemento imprescindibile per ottenere risultati significativi e duraturi.

Nell'approccio oralista, infatti, la lingua parlata costituisce per il bambino sordo un input prevalentemente artificiale: l'assenza di percezioni sonore naturali limita l'acquisizione spontanea di intonazioni, sfumature prosodiche, espressioni emotive e pragmatiche che un bambino

udente coglie in modo immediato dall'ambiente. L'esposizione mediata e controllata può determinare un linguaggio meno ricco e più vulnerabile sul piano fonologico, articolatorio e morfologico. Nonostante ciò, numerose ricerche evidenziano come molti bambini impiantati riescano a sviluppare un linguaggio funzionale e comprensibile entro il primo anno dall'attivazione del dispositivo, mostrando progressi rilevanti, a condizione che la stimolazione uditiva sia costante, mirata e supportata da un ambiente comunicativo favorevole [12, 13, 14]. I risultati, comunque, variano sensibilmente in relazione a fattori individuali, ambientali e alle modalità di intervento, sottolineando l'importanza di un approccio integrato che coinvolga famiglia, scuola e specialisti in un percorso educativo e riabilitativo condiviso.

Un'ulteriore criticità emerge nell'ambito scolastico, dove la mancanza di un Profilo di Funzionamento, previsto dal D.Lgs. n. 66/2017 e ridefinito dal D.Lgs. n. 96/2019, limita la possibilità di individuare in modo accurato le reali difficoltà e potenzialità del bambino con impianto cocleare. Non esistono, infatti, profili di funzionamento specifici che descrivano come un alunno impiantato percepisca e comprenda i suoni; di conseguenza, la scuola, in assenza dell'apporto dell'équipe clinica, non può sapere con precisione come "sente" l'alunno, quali rumori lo disturbano o cosa riesca realmente a comprendere durante una lezione di italiano, di matematica o di lingua straniera.

L'integrazione con gli studi in ambito clinico e audiologico [15-19] risulta, quindi, indispensabile per comprendere appieno il funzionamento e l'ampia variabilità nei livelli di autonomia linguistica, cognitiva, neuropsicologica e relazionale di questi studenti. Tale eterogeneità, complessa e multifattoriale, dipende da numerosi elementi: la gravità e l'età di insorgenza della sordità, la tempestività della diagnosi e dell'intervento riabilitativo (o abilitativo nel caso di sordità prelinguale), l'età all'impianto [20-22], il contesto familiare e so-

cio-culturale di appartenenza [23-25], i determinanti sociali della salute e l'eventuale presenza di comorbilità [26-29]. Tutti questi fattori concorrono a definire il modo in cui il bambino percepisce, elabora e attribuisce significato agli stimoli sonori e linguistici, influenzando in modo decisivo il suo percorso di sviluppo, di apprendimento e di partecipazione scolastica.

Ambienti scolastici e inclusione

Per promuovere una reale inclusione non è ritenuta sufficiente una didattica flessibile e personalizzata: è essenziale, infatti, anche la cura degli ambienti scolastici. Spazi rumorosi o non adeguatamente controllati possono costituire barriere per gli alunni sordi, ostacolando attenzione, comprensione e partecipazione.

Già da anni molte istituzioni scolastiche si stanno prodigando per realizzare ambienti scolastici tendenti ad abbattere le barriere senso-percettive, insonorizzando specifici ambienti didattici e creando spazi che favoriscono la concentrazione e l'accessibilità. Si tratta di interventi ad alto potenziale innovativo, in cui tecnologia, didattica e progettazione degli ambienti si integrano per favorire l'apprendimento inclusivo. Gli spazi e le metodologie valorizzano, difatti, canali visivi, uditivi e cinestetici, permettendo agli alunni sordi di partecipare pienamente al percorso educativo.

In tale ottica, proprio la progettazione attenta degli ambienti, unitamente all'adozione di strategie didattiche mirate e all'uso di tecnologie assistive, può migliorare sensibilmente l'apprendimento e il benessere degli alunni sordi, contribuendo a costruire una scuola realmente inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Chan D.K., Chang K.W. GJB2-associated hearing loss: systematic review of worldwide prevalence, genotype, and auditory phenotype. *Laryngoscope*. 2014; 124: E34-53.

Kenna M.A., Feldman H.A., Neault M.W., Frangulov A., Wu B.-L., Fligor B., et al. Audiologic phenotype and progression in GJB2 (connexin 26) hearing loss. *Arch Otolaryngol Head Neck Surg*. 2010; 136:81-87.

Naslavsky M.S., Yamamoto G.L., de Almeida T.F., Ezquina S.A.M., Sunaga D.Y., Pho N., et al. Exomic variants of an elderly cohort of Brazilians in the ABraOM database. *Hum Mutat*. 2017; 38:751-763.

Bertone C., Volpato V., "Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici" in EL.LE, Vol. 1, Nr. 3, 2012. Berrettini, S., Baggiani, A., Bruschini, L., Forli, F., Franceschini, S. S., Maraccini, M., Murri, A., & Sellari-Franceschini, S. (2011). Systematic review of the literature on the clinical effectiveness of the cochlear implant procedure in adult patients. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 31 (5), 299-310.

Decker A.N., Acke F.R., Janssens S., De Leenheer E.M.R. Etiological approach in patients with unidentified hearing loss. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*. 2015; 79: 216-222.

Panda S., Sikka K., Singh V., Agarwal S., Kumar R., Thakar A., et al. Comprehensive analysis of factors leading to poor performance in prelingual cochlear implant recipients. *Otol Neurotol*. 2019; 40: 754-760.

DiNino, M., O'Brien, G., Bierer, S. M., Jahn, K. N., & Arenberg, J. G. (2019). The estimated electrode-neuron interface in cochlear implant listeners is different for early-implanted children and late-implanted adults. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 20 (3), 291-303.

Shader, M. J., Gordon-Salant, S., & Goupell, M. J. (2020). Impact of aging and the electrode-to-neural interface on temporal processing ability in cochlear-implant users: Gap detection thresholds. *Trends in Hearing*, 24, 2331216520956560.

Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., & Fink, N. E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA*, 303(15), 1498-1506.

Chang Y.-S., Hong S.H., Kim E.Y., Choi J.E., Chung W.-H., Cho Y.-S., et al. Benefit and predictive factors for speech perception outcomes in pediatric bilateral cochlear implant recipients. *Braz J Otorhinolaryngol*. 2019; 85: 571-577.

Pisoni, D. B. (2000). Cognitive factors and cochlear implantation in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3), 239-258.

Dunn, C. C., et al. (2014). The impact of cochlear implantation on language development in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (3), 1074-1085.

Johnson, C. D., et al. (2016). Cochlear implantation in children: A review of outcomes and factors influencing success. *Journal of Clinical Neuroscience*, 24, 1-8.

Colletti L., Mandalà M., Colletti V. Cochlear implants in children younger than 6 months. *Otolaryngol Head Neck Surg*. 2012 Jul; 147 (1):139-46. doi: 10.1177/0194599812441572. Epub 2012 Mar 27. PMID: 22454156.

Colletti L. (2009). Long-term follow-up of infants (4-11 months) fitted with cochlear implants. *Acta Otolaryngol*. 129 (4):361-366.

Colletti L., Mandalà M., Colletti V. (2012). Cochlear implants in children younger than 6 months. *Otolaryngol Head Neck Surg*. 147 (1):139 -146.

Colletti V., Carner M., Miorelli V., Guida M., Colletti L., Fiorino FG. Cochlear implantation at under 12 months: report on 10 patients. *Laryngoscope*. 2005 Mar;115(3):445-9. doi: 10.1097/01.mlg.0000157838.61497.e7.

Cuda, D., Berrettini, S., Minozzi, S., Artioli, F., Barbieri, U., Borghi, C., Cristofari, E., Conte, G., Corinaldi, D., di Lisi, D., Fetoni, A. R., Fiori, S., Genovese, E., Girotto, G., Majorano, M., Marsella, P., Marzetti, E., Nicastri, M., Paludetti, G., Quaranta, N., Trevisi, P., Zanetti, D., Cinquini, M., Ghiselli, S., & Forli, F. (2025). Cochlear implant (CI) procedure: Italian clinical practice guidelines of the Italian Society of Otorhinolaryngology (SIO-eChCF) and Italian Society of Audiology and Phoniatrics (SIAF). Part 2: Cochlear implants in children. *Audiology*, 45 (2).

Varadarajan V.V., Sydowski S.A., Li M.M., Anne S., Adunka O.F. Evolving criteria for adult and pediatric cochlear implantation. *Ear Nose Throat J*. 2021;100: 31- 37.

Selleck A.M., Park L.R., Brown K.D. Factors influencing pediatric cochlear implant outcomes: Carolina sibling study. *Otol Neurotol*. 2019;40: 1148 - 1152.

Silva J de M., Yamada M.O., Guedes E.G., Moret A.L.M. Factors influencing the quality of life of children with cochlear implants. *Braz J Otorhinolaryngol*. 2020;86: 411- 418.

Holzinger D., Dall M., Sanduvete-Chaves S., Saldană D., Chacón-Moscoso S., Fellinger J. The impact of family environment on language development of children with cochlear implants: a systematic review and meta-analysis. *Ear Hear*. 2020;41:1077 - 1091.

Freeman V., Pisoni D.B., Kronenberger W.G., Castellanos I. Speech intelligibility and psychosocial functioning in deaf children and teens with cochlear implants. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 2017; 22:278-289.

Sarankumar T., Arumugam S.V., Goyal S., Chauhan N., Kumari A., Kameswaran M. Outcomes of cochlear implantation in auditory neuropathy spectrum disorder and the role of cortical auditory evoked potentials in benefit evaluation. *Turk Arch Otorhinolaryngol*. 2018;56:15-20.

Benchetrit L., Jabbour N., Appachi S., Liu Y.C., Cohen M.S., Anne S. Cochlear implantation in pediatric patients with enlarged vestibular aqueduct: a systematic review. *Laryngoscope*. 2022; 132:1459 - 1472.

Benchetrit L., Jabbour N., Appachi S., Liu Y.C., Cohen M.S., Anne S. Cochlear implantation in pediatric patients with enlarged vestibular aqueduct: a systematic review. *Laryngoscope*. 2022;132:1459 - 1472.

Singhal K., Singhal J., Muzaffar J., Monksfield P., Bance M. Outcomes of cochlear implantation in patients with post-meningitis deafness: a systematic review and narrative synthesis. *J Int Adv Otol*. 2020; 16:395 - 410.

Lyutenski S., Götz F., Giourgas A., Majdani O., Bültmann E., Lanfermann H., et al. Does severity of cerebral MRI lesions in congenital CMV infection correlates with the outcome of cochlear implantation? *Eur Arch Otorhinolaryngol*. 2016; 274:1397 - 1403.

*Docente

Corporeità, cultura dell'insegnante e tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento: una riflessione critico-ecosistemica

di Giuseppe Liverano*

La corporeità e la cultura del docente sono dimensioni costitutive dell'agire didattico e, come tali, esercitano un'influenza strutturalmente ambivalente sui fenomeni educativi, configurando una dialettica pedagogica intrinsecamente connessa alla potenziale eterogenesi delle finalità educative. L'insegnante, all'interno di una classe, non è un corpo estraneo: egli è parte integrante e il suo corpo, come sosteneva Elio Damiano (2007, p. 174), è la sede degli affetti; dunque, l'insegnante è custode della dimensione dell'affettività. Per Claude Pujade Renaud (2012), la corporeità si configura come la dimensione attraverso cui esplorare l'affettività che, a sua volta, si esprime attraverso la fisicità e la sensualità. Tali manifestazioni non rappresentano attitudini scorporate dalla dimensione etica dell'insegnamento, tutt'altro, giacché la sintonia tra eticità e affettività si rivela nella capacità di tradurre emozioni e sentimenti in azioni moralmente corrette, entro dei legami in cui i soggetti si relazionano, riconoscono reciprocamente il valore dell'altro e agiscono con responsabilità e rispetto (cfr. Perla, 2024). Il corpo dell'insegnante assume il ruolo di strumento in grado di rivelare la centralità del sapere nella vita del gruppo classe. Si configura come dunque dispositivo epistemico, ovvero come repertorio e come mediatore ermeneutico attraverso cui l'insegnante agevola quel processo di avvicinamento al sapere e di curiosità verso domini cognitivi circoscritti. Utilizza gesti, posture, movimenti, tono di voce, spostamenti, avvicinamenti, cercando il contatto, si inventa attore, sceneggiatore (Damiano,

2007, p.175) pur di supportare i propri studenti in questo processo di disvelamento del sapere, di sviluppo di un interesse sincero e libero, di trasformazione e crescita. Agevolata dalla prospettiva *embodied* della cognizione e dal "riconoscimento di una dinamica dialogicità tra organismo e ambiente, che, insieme, hanno creato le premesse di un potenziale apprenditivo, comunicativo, simulativo e vicariante della corporeità nei processi di insegnamento-apprendimento" (Sibilio & Galdieri, 2022, p. 191), la corporeità diventa veicolo di senso e di significati e strumento che, nella perpetua interconnessione e mediazione con il contesto, innesca una stimolazione di tutte le dimensioni del soggetto. Tale processo dialettico consente l'accesso alla conoscenza attraverso le esperienze stratificate che il soggetto compie e che concorrono alla strutturazione identitaria del soggetto, identità che, a sua volta "risulta fortemente implicata nel costruire e nel direzionare la conoscenza e l'apprendimento, poiché delimita una collocazione, una prospettiva, un punto di osservazione su di sé e sugli altri" (Lo Presti, 2016, p. 58).

L'insegnante, consapevole della propria corporeità e di come si relazione con il contesto, può utilizzarla per trasmettere sicurezza, apertura e empatia: il contatto visivo, una postura rilassata, la vicinanza non invasiva agli studenti sono fattori e stratagemmi che possono rivelarsi utili



alla costruzione di un clima inclusivo, perché favoriscono la partecipazione attiva. Gli studenti, che interagiscono con docenti capaci di impiegare tali fattori, per rendere l'azione didattica sempre più assertiva, decodificando attraverso la mediazione della corporeità segnali di accoglienza e ascolto intenzionale, di valorizzazione della loro diversità e del senso di appartenenza al contesto, sviluppano una maggiore disponibilità verso le proposte formative dei docenti. Tuttavia, la corporeità può essere utilizzata anche in modo diseducativo finendo per veicolare gerarchie implicite e messaggi con una valenza discriminatoria. Nella comunicazione non verbale, una postura rigida, accompagnata da comportamenti autoritari, può risultare l'espressione di un potere coercitivo, una gestualità autoritaria che contempla un modo di guardare giudicante o utilizzare lo spazio formativo in modo discriminatorio, al punto da marginalizzare fisicamente alcuni studenti – quando gli stessi all'interno di un gruppo classe sono collocati sempre in spazi formativi di confine, e comunque, più paralizzanti - possono risultare interventi in grado di generare micro-aggressioni: l'invasione fisica o l'uso intimidatorio del proprio

corpo possono generare ansia o senso di inferiorità e addirittura, senso di oppressione fisica e psicologica. L'uso distorto del potere educativo del docente produce situazioni e meccanismi di egemonia e subalternità, caratterizzati da dinamiche paralizzanti, discriminatorie, di confinamento, di marginalità sistemica. La vera educazione, invece, emancipa, rende più liberi, promuove autonomia critica, orienta in modo etico l'uso del sapere, dunque rende più colti. Nella gestione della corporeità l'insegnante è chiamato a esercitare un'attenzione, una responsabilità e una serie di accorgimenti per cui serve una cultura pedagogicamente ed eticamente fondata, indispensabile per comprendere, in maniera più profonda, gli eventi che accadono e a contemplarli come atti che educano e formano; inoltre, garantisce una maggiore apertura all'accoglienza dell'inedito. La capacità dialogica del docente e la promozione in classe di un approccio critico e trasformativo favoriranno l'introduzione di prospettive plurali, volte a decostruire stereotipi, a eliminare egemonie implicite, a ridurre le disegualanze, a promuovere un'ecologia dei saperi e un'armonia tra le diverse culture di appartenenza. Sarà più semplice per il docente che ha sviluppato tale cultura mediare tra le diversità, promuovere e valorizzarle, creare una didattica più coinvolgente e motivante che riesce a incarnarsi con il contesto e a coinvolgere tutte le dimensioni dei soggetti in formazione.

La tecnologia come risorsa critica nell'azione didattica: alcuni esempi

Come la corporeità e la cultura, anche le tecnologie educative possono avere un ruolo determinante nell'azione didattica se utilizzate in modo critico ed etico. All'interno del dibattito pedagogico attuale c'è chi ritiene che la tecnologia, utilizzata all'interno dei contesti educativi, generi più rischi che benefici e chi, ritiene, debba avere un ruolo centrale. I dubbi sull'efficacia, sulla gestione dei rischi e, in generale, "sull'integrazione delle tecnologie digitali a scuola esigono

una riflessione pedagogica profonda" (Mishra & Koehler, 2006). La ricerca ci informa che le tecnologie, con grande impatto, stanno modificando gli appigli didattici e trasformando il ruolo del docente e i contesti, che divengono sempre più interattivi promuovendo, così, un apprendimento profondo, soprattutto dove la conoscenza è il risultato di una condivisione e di una mediazione sociale, dunque di matrice sociocostruttivistica. L'integrazione delle tecnologie educative nel processo di insegnamento-apprendimento promuove un ecosistema educativo, bioattivo, vivo, dinamico, flessibile e modulare rispetto alle esigenze formative di tutti gli studenti, promuovendo in loro il coinvolgimento e la scoperta del piacere che deriva dall'interesse e dalla partecipazione alla costruzione di nuova conoscenza e dal ruolo attivo nella modifica degli ambienti in cui agiscono. In questo processo il ruolo del docente è determinante. Le tecnologie, infatti, se utilizzate con una regia pedagogica consapevole e responsabile, possono trasformare il processo di insegnamento-apprendimento, fungendo da catalizzatori per la valorizzazione delle diversità antropologiche e culturali e come strumenti in grado di promuovere equità epistemica. Il loro potenziale emancipativo risiede nella capacità del docente di utilizzarle come estensioni critiche di una didattica orientata alla decostruzione di gerarchie cognitive, alla protezione e valorizzazione delle identità marginalizzate, all'inclusione di tutti. Le nuove tecnologie portano con sé "la capacità di interagire autonomamente con gli utenti e di aprire a mondi virtuali che influenzano profondamente l'esperienza umana. "La relazione tra l'umano e il digitale non può essere considerata solo come interazione, ma deve essere vista come integrazione" (Mancini & Sebastiani, 2024, p. 148), che può nascondere rischi di disumanizzazione dei soggetti in formazione e di depravazione dell'autonomia critica e riflessiva, con ripercussioni negative sullo sviluppo di competenze sociali e sulle capacità co-

gnitive. Una sovraesposizione a stimoli multimediali, quando non regolata o autoregolata, rischia di incidere negativamente sull'attenzione, ostacolando la concentrazione e le altre funzioni esecutive. Per evitare tale impatto è essenziale utilizzarle in modo critico ed etico-politico, che, nella sostanza, significa adottarle con la piena consapevolezza e conoscenza dei vantaggi, dei limiti e delle implicazioni etiche. Dunque, come sostengono Mancini e Sebastiani (Ibidem), occorre "evitare l'errore di considerare le nuove tecnologie come neutrali dal punto di vista morale, poiché esse riflettono e perpetuano i valori incorporati nel loro design e nel loro funzionamento". L'implementazione delle tecnologie educative nei contesti scolastici deve essere considerata una risorsa, per docenti e studenti, funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi, allo sviluppo del pensiero critico e alla maturazione di una responsabilità etica. Ciò implica la necessità di orientare gli studenti a riflettere sistematicamente su come devono essere utilizzate, a individuare regole di ingaggio, comuni e inderogabili, e un lessico condiviso, un uso pertinente dei termini tecnici utilizzati, a volte, in modo improprio (cfr. Vivianet, 2014, p. 99). La Media Education, come espressione di tutte quelle "forme di prevenzione dell'abuso degli strumenti tecnologici" (Distefano & Giamberini, 2024, p. 128) [...] e come dominio interessato a individuare una "forma mentis quanto più critica e riflessiva, in grado di analizzare i contenuti e le esperienze che il web (e più in generale il mondo digitale) ci propone quotidianamente" (Ibidem). Nella sostanza significa, come sottolineato da Franco Cambi, (2002, p. 9) essere capaci di interrogarsi sulla tecnica, su dove essa ci porta, su come essa ci trasforma e dare risposte "fattive" da poter far agire nella società stessa. Contrariamente a ciò che alcune volte accade a scuola, la tecnologia deve favorire e valorizzare la centralità degli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento e prevenire fenomeni di dipendenza, che è prodroma di disturbi

dell'attenzione e dell'iperattività e di altri disturbi dell'apprendimento. Lo scopo è di accompagnare gli studenti lungo un percorso che libera ed emancipa attraverso una coscientizzazione digitale da espletare a scuola, che, come istituzione, deve avere un "ruolo fondamentale nel plasmare un ambiente educativo che integri in modo eticamente responsabile le risorse digitali" (Mancini & Sebastiani, 2024). Il potenziale emancipatorio delle tecnologie educative si esprime attraverso un'intenzionalità pedagogica promossa dal docente orientata a problematizzarne l'utilizzo a scuola, in modo da aiutare gli studenti a superare l'atteggiamento passivo per assumerne uno più critico, produttivo, collaborativo, trasformativo, ma, soprattutto, etico. L'accesso alla conoscenza mediato dalle tecnologie, in particolare dall'intelligenza artificiale, evidenzia il potenziale critico-trasformativo di tali strumenti, attraverso modelli orizzontali di condivisione della conoscenza che evidenziano una maggiore apertura a un processo di democratizzazione del sapere. Le tecnologie possono elaborare soluzioni di apprendimento di tipo personalizzato capaci di accogliere le differenti esigenze formative degli studenti, favorendo esperienze trasformative autentiche che dilatano le possibilità di un apprendimento profondo, mediante l'integrazione di ambienti di realtà aumentata. L'impiego di tecnologie può essere determinante per

esplorare le dinamiche relazionali all'interno dell'aula e risultare, così, uno strumento diagnostico utile per la riflessione pedagogica. In tal senso l'intelligenza artificiale, come estensione critica, può asolvere una funzione euristica al fine di valorizzare tanto la dimensione cognitiva quanto quella relazionale di tutti gli attori del processo educativo. In questo modo aiuterà a trasformare l'azione didattica in un laboratorio di democrazia cognitiva, il cui sviluppo deve essere sistematicamente regolato da una prospettiva etica.

Conclusioni

La corporeità, la cultura e le tecnologie educative, guidate da una regia pedagogica critica e riflessiva, possono essere risorse preziose nella costruzione di un'ecologia didattica inclusiva e trasformativa se inserite in una prospettiva etica, che riconosca la diversità degli attori dell'azione formativa come elemento da valorizzare. In questa visione, il docente si trasformerà in un architetto della formazione che utilizza le tecnologie, la corporeità e la sua cultura, per restituire equilibrio in un contesto educativo disarmonico, così da trasformarlo in un ecosistema dove creare spazi di conoscenza plurale e tutelare e valorizzare la diversità in un modo di concepire il mondo scolastico (quello attuale) in cui, spesso, prevale l'omologazione globale.

Riferimenti Bibliografici

Cambi F. (2002). La «questione della tecnica» e la pedagogia. *Studi sulla formazione*, 2,13-21.

Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.

Distefano C. & Giamberini E. (2024). The added value of immersive music labs in school design: for creative and critical use of technology. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 196(1), 114-130.

Lo Presti, F. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 55-64.

Mancini, R. & Sebastiani, R. (2024). *Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi*. 2(1), 141-151. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-19>.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.

Perla, L. (2024). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: Scholé.

Pujade Renaud, C. (2012). *Le corps de l'élève dans la classe*. Parigi: Harmattan.

Sibilio, M., Galdieri, M. (2022). Il potenziale corporeo nell'azione didattica, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.16, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, (pp. 191-201). Firenze: Firenze University Press.

Vivanet, G. (2014). L'efficacia delle tecnologie digitali a scuola: una revisione critica delle evidenze empiriche, *TD Tecnologie Didattiche*, 22(2), 95-100

*PhD in Progettazione e valutazione dei processi formativi, U. degli Studi "G. dannunzio" Ghedi, Pescara

In memoria di Luisa La Malfa

Si è spenta a 90 anni Luisa La Malfa, presidente della nostra associazione insegnanti (FNISM) per più di vent'anni dal 1980 al 2001. Docente di Storia e filosofia nei licei, è stata presidente dell'associazione Progetto Donna e membro della Commissione nazionale per le Pari opportunità. Per la FNISM e per il PRI (partito repubblicano italiano) si è occupata at-

tivamente di politica scolastica. In chi l'ha conosciuta nell'ambiente scolastico e nel contesto associativo, indelebile resterà il ricordo della sua persona, della sua passione civile e delle sue battaglie per il primato della scuola pubblica e laica in Italia. La FNISM tutta si stringe al dolore della sua famiglia



Il rapporto educativo nella didattica laboratoriale

di Francesca Presta*

Nel rapporto educativo che caratterizza l'insegnamento e l'apprendimento nella didattica laboratoriale la situazione formativa si sviluppa all'interno di un ambiente attivo, dove l'apprendimento diventa un processo che si costruisce nel tempo attraverso l'azione di chi apprende, di chi insegna e delle persone con cui si interagisce. Questa condizione consente all'alunno di acquisire nuove conoscenze e di farle diventare realmente proprie. La didattica laboratoriale rappresenta un approccio pedagogico centrato sull'apprendimento attivo, nel quale l'alunno diventa protagonista del proprio percorso formativo. Tale modalità didattica non si limita alla semplice esecuzione di attività pratiche, ma promuove un ambiente di scoperta, sperimentazione, collaborazione e riflessione critica.

Il laboratorio non è solo uno spazio fisico, ma soprattutto una metodologia che valorizza l'esperienza diretta e il "fare per capire".

L'impianto epistemologico della didattica laboratoriale trova fondamento nelle teorie costruttiviste e socio-costruttiviste, in particolare nei contributi di Piaget, Vygotskij e Dewey. Tali teorie hanno evidenziato che l'apprendimento è un processo attivo e interattivo, in cui la conoscenza si costruisce attraverso l'esperienza dell'ambiente, la rielaborazione personale e il confronto con i pari. In questo quadro, il docente assume il ruolo di facilitatore e mediatore culturale.

Le dinamiche educativo-didattiche, pertanto, devono tradursi in attività significative e adeguate a ciascun alunno, in grado di valorizzare tutte le dimensioni della persona: volontà, intelligenza, ope-

ratività, motricità, moralità, espressività, socialità. Chiaramente nessuna azione assumerebbe senso e significato qualora priva della dimensione progettuale; quest'ultima va intesa sia come progetto di vita dell'individuo, sia come processo formativo scaturente dall'interazione tra chi apprende e il contesto e le relazioni interpersonali. Il docente ha il compito di scoprire le capacità manifeste o latenti di ogni alunno attraverso forme adeguate di relazione umana che stimolino la motivazione allo studio; parimenti necessita progettare ambienti di apprendimento funzionali a favorire impegno e responsabilità.

È richiesta, inoltre, l'integrazione tra apprendimenti formali, non formali e informali attraverso attività operative, momenti decisionali, negoziazioni e riflessioni condivise. Questa visione permette di trasformare un contesto scolastico tradizionalmente rigido in un ambiente dinamico, cooperativo e comunicativo, dove il "fare" dell'alunno diventa pensiero riflessivo arricchito dal confronto con compagni e docenti.

Tale ambiente è l'essenza della didattica laboratoriale, laddove la pratica non coincide necessariamente con la presenza di luoghi specificamente attrezzati: esso può svilupparsi ovunque sussistano le condizioni affinché l'alunno possa esprimersi in tutte le sue dimensioni, imparare facendo, interagire con gli altri, attribuire senso a ciò che compie e riflettere sull'andamento delle azioni



compiute e sui risultati ottenuti proiettandosi in avanti. Si tratta di un approccio che valorizza le differenze individuali e riconosce il carico degli apprendimenti non formali e informali, sviluppati in famiglia, attraverso i media e nel territorio. Ciascun ragazzo, nel contesto scolastico, confronta la propria identità con quella altrui, a fronte di culture, valori, caratteri e capacità differenti. A mero titolo esemplificativo, vengono qui di seguito riportate, prototipicamente, le fasi di una sessione laboratoriale:

- Attivazione, che consiste nell'introduzione del tema, nella formulazione di domande stimolo e in un apposito brainstorming; segue la sperimentazione con attività pratiche individuali o di gruppo.
- Il terzo step è quello della rielaborazione implicante il confronto, la discussione e l'analisi dei risultati. La fase della formalizzazione comporta la sistematizzazione dei concetti appresi. A concludere la procedura laboratoriale giungono la Valutazione e l'autovalutazione.

A fondamento del tutto sussiste il principio secondo cui una scuola che fa pro-

pria la didattica laboratoriale accoglie le diversità, le tematizza e le trasforma in risorsa comune. Si tratta di una procedura che vede le persone lavorare, ricercare, sperimentare insieme, riconoscendo che differenze e affinità richiedono aggiustamenti continui, comunicazione e riflessione e che le diversità diventano opportunità anziché ostacoli.

Ciò implica valorizzare le caratteristiche personali di ciascuno senza riferirsi a un'idea astratta di normalità. Il docente ha il compito di stimolare ogni alunno in un percorso creativo e generativo, orientato allo sviluppo integrale della persona. I laboratori hanno il pregio di consentire la riaffermazione dell'unità della persona e di esplorare cooperativamente la complessità del reale. Ciò richiede risposte formative personalizzate, che mettano in relazione i percorsi con le capacità individuali.

Superare il rapporto monodirezionale docente-alunni implica assumere una metodologia che tenga in buon conto le differenze e superare la concezione tradizionale del gruppo classe che spesso sfocia in una mera sommatoria di persone presenti nello stesso luogo. In virtù della negoziazione continua, gli studenti partecipano alle scelte, riflettono sulle procedure e sviluppano la metacognizione. Ciò consente di affrontare problemi reali, simulare situazioni di vita, orientarsi per assumere decisioni calzanti e mettere alla prova competenze autentiche.

La valutazione di queste ultime richiede di identificare compiti significativi, radicati nella realtà e di stabilire criteri di osservazione e di verifica attendibili e condivisi con gli allievi. Vi è da considerare la dinamicità delle competenze: essi si manifestano mediante l'azione e risultano accettabili soltanto "a posteriori", attraverso narrazioni, osservazioni e documentazioni e prescindendo da test e prove oggettive. Ciò che vale è l'esperienza dell'alunno, da rendere protagonista del proprio apprendimento e nella costruzione del proprio progetto di vita. Quando gli viene dato spazio per esprimersi come mente, corpo e relazione,

egli risponde in modo creativo e significativo, attivando competenze personali e profonde. Vi è da considerare che la competenza integra conoscenze, abilità esplicite e saperi impliciti, emergenti dalle situazioni concrete. Sono le competenze che permettono alle persone di affrontare problemi, soddisfare bisogni e realizzare progetti in contesti diversi.

Gli alunni, coadiuvati dal docente trovano nelle pratiche laboratoriali tante occasioni per iniziare a domandarsi come mai alcune procedure risultino più efficaci rispetto ad altre, in che modo ottimizzare il tempo, l'impegno e le risorse rispetto agli obiettivi da raggiungere; altro campo di indagine è quello riguardante l'individuazione dei problemi specifici in correlazione con le conoscenze e le abilità ritenute necessarie per risolverli.

Il docente, in questo complesso contesto, interviene da esperto, da risorsa inestimabile, con le sue doti umane e professionali e con la profonda conoscenza epistemologica delle discipline, di cui è responsabile, proponendo, attraverso una valida mediazione didattica, le attività ritenute utili ed efficaci per puntare al successo delle azioni poste in essere dai suoi allievi.

Secondo questa ottica il docente diventa il regista del processo di insegnamento e apprendimento giacchè crea occasioni ben calibrate e risulta coinvolto in prima persona nella pratica laboratoriale nella veste di esperto conoscitore dell'epistemologia della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi e di scoprire valenze formative.

Egli è chiamato a riconoscere le caratteristiche intellettive, affettive e di interazione dei suoi allievi, in modo da offrire a ciascuno opportunità di apprendimento secondo le proprie peculiarità.

È opportuno ribadire che il docente è un esperto conoscitore di metodologie didattiche da mettere in atto seguendo un piano appositamente elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontandosi con i colleghi, ripensando e modificando "in itinere" la progettazione in funzione di un assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti di questi ultimi egli assume il ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza.

Grande rilevanza assume l'azione del docente sul versante della verifica e della valutazione dei risultati. Per quanto concerne la verifica essa serve a rilevare, "in itinere", l'andamento di quanto posto in essere e i risultati "in progress". Sul versante della valutazione, invece, si tratta di accettare la sfida di individuare criteri oggettivi e di ricorrere a prove dotate dei caratteri di oggettività e veridicità.

Il principio ispiratore resta quello di dare vita, sempre di più e sempre meglio, a una didattica orientata allo sviluppo di competenze reali e alla formazione integrale dell'alunno affinché possa destreggiarsi al meglio e contribuire allo sviluppo di una società equa, umana e autenticamente democratica.

Riferimenti Bibliografici

Chiosso G., Elementi di pedagogia, La scuola, Brescia, 2002

Meirieu P., La pedagogie entre le dire e le faire, Paris, ESF Editeur.

Morin E., La conoscenza della conoscenza, Feltrinelli, Milano, 1989

Sandrone Boscarino G., La didattica laboratoriale in Scuole e didattica, n. 9 del 15 nov. 2004.

Bertagna G., Valutare tutti valutare ciascuno, La Scuola, Brescia, 2004

WWW. Indire. Edu La pratica laboratoriale come ambiente di apprendimento significativo

Ricoeur P., La semantica dell'azione, Jaca Book, Milano, 1986

Alberici A., Imparare sempre nella società della conoscenza. Il Mulino, Bologna, 1996

Bertagna, G. (a cura di), Fare laboratorio: significati e pratiche nella scuola, La Scuola, Brescia, 2010

Castoldi M., Didattica per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione, Carocci, Roma, 2015

Colombo M., La scuola come contesto di apprendimento, Carocci, Roma, 2012

Cottini L., Didattica attiva e metodi laboratoriali. Carocci Faber, Roma, 2016

Dewey J., Democrazia e educazione. La Nuova Italia, Firenze, 2008

Freinet C., La pedagogia del buon senso. Mondadori, Milano, 1971

Morin E., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina, Milano, 1999

*Docente Scuola Secondaria
di Primo Grado

Piano di dimensionamento 2024/2025: l'esperienza delle scuole di Erchie e Torre Santa Susanna (BR) tra processi di unificazione e sfide di innovazione

di Massimiliana Biasi*

A partire dall'anno scolastico 2024/25, le scuole dei comuni di Erchie e Torre Santa Susanna, nella provincia di Brindisi, sono state accorpate sotto un'unica direzione istituzionale. Un passaggio delicato che ha richiesto un grande impegno organizzativo, in particolare nell'armonizzazione dei criteri valutativi tra i diversi plessi. In questo contesto si è distinto il lavoro sinergico del gruppo di lavoro coordinato dalla Funzione Strumentale per la Valutazione e dai referenti dei vari ordini di scuola. L'esperienza di costruzione condivisa degli strumenti valutativi ha rappresentato un esempio concreto di riflessione collegiale e di sviluppo professionale continuo del corpo docente.

Dal punto di vista pedagogico, questo percorso si colloca nel solco delle teorie costruttiviste (Bruner, Vygotskij) secondo cui l'apprendimento è un processo attivo e sociale e la valutazione diventa parte integrante del percorso educativo, in quanto offre occasioni di metacognizione e di autoriflessione per l'alunno. Il gruppo di lavoro ha operato con l'obiettivo di costruire strumenti valutativi comuni e coerenti con le esigenze dei diversi ordini scolastici – infanzia, primaria e secondaria di primo grado – pur nel rispetto delle specificità di ciascun segmento educativo, lavorando con una concezione formativa, coerente con quanto espresso da autori come Looney (2011) e Black & Wiliam (1998), secondo i quali una valutazione effi-



cace è quella che guida l'apprendimento e sostiene il miglioramento continuo. La definizione di griglie comuni ha consentito infatti di rendere trasparenti e condivisi gli obiettivi di apprendimento fornendo feedback significativi e promuovendo l'autovalutazione da parte degli studenti oltre che a creare coerenza tra progettazione didattica e valutazione. Il risultato è stato un set completo di strumenti condivisi:

Griglie di valutazione per la scuola dell'infanzia e primaria scaturite da un corso di formazione sulla valutazione, tenuto da un'esperta esterna, e costruite tenendo conto degli indicatori di sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni Nazionali;

- Griglie di valutazione del comportamento per la scuola dell'infanzia.
- Schede di passaggio infanzia-primaria condivise, elaborate per favo-

rire la continuità educativa tra i due ordini scolastici e per rispondere anche a una logica orientativa, come richiesto dalle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022).

- Griglie di valutazione per la scuola primaria, condivise tra le due scuole e scaturite da un lavoro di cooperazione tra i docenti delle diverse interclassi, ciascuno per il proprio ambito disciplinare. Le griglie sono state elaborate per garantire uniformità nei criteri osservativi e nei livelli di apprendimento, promuovendo una valutazione autentica, coerente e condivisa. In linea con quanto previsto dall'Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, le griglie hanno previsto il passaggio dai livelli di apprendimento ai giudizi descrittivi sintetici, con l'intento di offrire un riscontro più significativo e comprensibile agli alunni e alle famiglie.

- Griglie di valutazione per il comportamento e per il giudizio globale nella scuola secondaria di primo grado, finalizzate a rendere più trasparente e oggettivo il processo valutativo.
- Un protocollo di somministrazione delle prove comuni, redatto all'inizio dell'anno scolastico, fondamentale per assicurare equità, affidabilità e confrontabilità dei risultati tra i plessi. Il protocollo di somministrazione delle prove comuni e la standardizzazione dei criteri valutativi contribuiscono a rafforzare i principi di equità e trasparenza, richiamati anche dalla recente Ordinanza Ministeriale, che ha promosso l'utilizzo di giudizi descrittivi in sostituzione dei livelli numerici nella scuola primaria. Tale orientamento mira a ridurre le disuguaglianze e a favorire una maggiore comprensione dei livelli di apprendimento da parte delle famiglie.

Uno degli aspetti più significativi dell'intero processo è stato il clima di collaborazione tra i docenti dei due territori. La costruzione dei materiali ha visto momenti di confronto, scambio di buone pratiche, riflessione pedagogica e analisi normativa. Tali dinamiche sono il cuore di una valutazione intesa non solo come strumento di verifica, ma come occasione di apprendimento e crescita per studenti e docenti. In linea con le più recenti indicazioni pedagogiche, la valutazione è stata orientata verso una logica formativa, centrata sullo sviluppo delle competenze e sulla valorizzazione del processo, non solo del prodotto.

L'elaborazione di strumenti osservativi coerenti con le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) valorizza l'approccio per competenze, nel quale l'alunno è visto come protagonista attivo e responsabile del proprio apprendimento. Le griglie costruite pongono attenzione non solo agli esiti, ma anche ai processi, rendendo visibile il progresso individuale e consen-

tendo una valutazione più equa, inclusiva e significativa. Tale impostazione si inserisce nella prospettiva della personalizzazione dell'apprendimento, sostenuta anche dalla pedagogia inclusiva (Canevaro, 2006), che esige strumenti valutativi flessibili e capaci di cogliere le diverse modalità di apprendere degli studenti.

In questa prospettiva il percorso ha favorito: una maggiore coerenza educativa tra i plessi e tra i diversi livelli scolastici; il rafforzamento del senso di appartenenza a un'unica comunità scolastica; un aumento della trasparenza nei confronti delle famiglie, grazie a strumenti valutativi chiari e condivisi; l'adozione di criteri comuni per la somministrazione e la correzione delle prove, che ha agevolato un sistema più equo per tutti gli alunni. Il percorso non è stato privo di difficoltà. Tra le criticità emerse: la necessità di mediare tra abitudini consolidate nei diversi plessi, soprattutto in riferimento a prassi valutative precedenti; la complessità nell'unificare le griglie rispettando sia la normativa ministeriale sia le esigenze dei singoli insegnanti; i tempi ristretti per il confronto e la revisione dei materiali, spesso da incastrare tra gli impegni curricolari e collegiali; la gestione delle resistenze al cambiamento da ritenere fisiologiche in ogni processo di innovazione.

Tuttavia, proprio questi ostacoli hanno stimolato una riflessione autentica sul ruolo professionale del docente, chiamato a essere non solo esecutore, ma protagonista attivo del cambiamento. La costruzione partecipata degli strumenti valutativi ha potenziato la professionalità docente, sollecitando un approccio riflessivo e metacognitivo, centrato su una domanda fondamentale: *"Perché e per chi valutiamo?"* Il lavoro svolto rappresenta un'importante base su cui costruire un sistema scolastico unitario, equo e trasparente che richiama i principi della comunità di pratica (Wenger, 1998), dove la costruzione di strumenti comuni diventa

occasione di confronto, sviluppo delle competenze e crescita culturale del gruppo di lavoro. L'azione riflessiva sulla valutazione ha permesso di superare abitudini consolidate, favorendo la costruzione di una cultura valutativa unitaria, necessaria in contesti di unificazione istituzionale. La condivisione delle griglie e dei protocolli, infatti, non è un punto di arrivo, ma di partenza. Nei prossimi mesi il gruppo di lavoro continuerà il monitoraggio e la raccolta di feedback per apportare eventuali migliorie agli strumenti già realizzati. La sfida dell'accompagnamento tra le scuole di Erchie e Torre Santa Susanna si è trasformata in un'opportunità di crescita e innovazione, nella consapevolezza che una valutazione efficace è il primo passo verso una scuola più giusta e inclusiva.

Riferimenti Bibliografici

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London.

Bruner, J. S. (1996). La cultura dell'educazione. Feltrinelli.

Canevaro, A. (2006). Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap. Mondadori.

Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? OECD Education Working Papers.

Vygotskij, L. S. (1934). Pensiero e linguaggio. Laterza.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

Normativa di riferimento

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012)

Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025 (valutazione nella scuola primaria)

Legge 107/2015, art. 1, comma 124 e seguenti (valutazione e formazione)

D.M. 328/2022 – Linee guida per l'orientamento Linee guida per l'inclusione scolastica (D.M. 66/2017 e successivi aggiornamenti)

*Docente, Sezione Fnism Manduria

Il ritorno della filosofia al mondo della vita

Esperienze di pratiche filosofiche itineranti

di Chiara Castiglioni*

Nihil humani mihi alienum puto

(*Nulla di ciò che è umano reputo a me estraneo*)

Publio Terenzio Afro, *Heautontimorumenos*, Carlo Signorelli Editore, Milano, 1933

Se la filosofia si occupa di questioni estreme è sui luoghi estremi che va esercitata per sentirla parlare. I luoghi estremi non sono confini geografici. Gli estremi stanno dentro. Sono i confini interni alla città, interni al mondo, dentro il proprio mondo. Sono confini di voci. Una città arriva fin dove la voce prende suono di parola. Là dove la voce si strozza in un grido, dove urla e resta attonita, la città finisce. Dove manca la parola finisce il mondo

G. Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, FILEMA, Napoli 2010

La filosofia non consiste nell'insegnamento di una teoria astratta, e meno ancora in un'esegesi dei testi, ma in un'arte di vivere, in un atteggiamento concreto, e in uno stile di vita determinato, che impegna tutta l'esistenza. L'atto filosofico non si situa solo nell'ordine della conoscenza, ma nell'ordine del "Sé" e dell'essere: è un progresso che ci fa essere più pienamente, che ci rende migliori.

P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005

Le tre citazioni esprimono con forza e profondità il senso del mio "portare" la filosofia nel mondo della vita, attraverso i progetti di consulenza e pratica filosofica ideati e condotti in luoghi non abitualmente deputati all'insegnamento e allo studio di questa disciplina: il carcere (esperienza narrata, anche attraverso le voci/testimonianze dei detenuti partecipanti, nei libri: Castiglioni C., *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi e esperienze*, Mursia 2017; *Serrate corrispondenze. Lettere dal carcere*, Mursia 2020); le case di riposo per anziani (percorso descritto in Castiglioni C., *L'innocenza ritrovata. Un'esperienza di filosofia con la terza età*, Mursia, 2024), i caffè (esperienza di un caffè filosofico condotto nella città di Torino), associazioni sociali, e infine la scuola, in spazi extra-curricolari non previsti per l'insegnamento classico della filosofia, ma dedicati all'inclusione sociale degli studenti immigrati stranieri e degli studenti con disabilità (a tal proposito nella presente ri-

vista "Eco della scuola" – cfr. numero di luglio/dicembre 2019- è stato pubblicato l' articolo a cui si rimanda intitolato: *Filosofia come cura di sé e bene comune. Percorsi di consulenza e pratica filosofica per studenti immigrati stranieri*, che delinea i punti principali del progetto ideato e realizzato presso il liceo Einstein di Torino "Etimologia anima del linguaggio", di insegnamento della lingua italiana L2 attraverso la pratica filosofica). Infine, si fa riferimento alla relazione finale di tirocinio presso l'Università degli studi di Torino del corso di specializzazione per docente di sostegno, in cui viene illustrata l'esperienza di tirocinio in una classe quinta di un liceo artistico, che è consistita in un laboratorio di pratiche filosofiche e artistiche, "Filosofia come cura di sé. Laboratorio di pratiche filosofiche inclusive" rivolto a un gruppo di studenti di cui alcuni con disabilità. La filosofia in epoca attuale è perlopiù conosciuta quale disciplina scolastica curricolare studiata nella scuola secondaria di secondo grado, oppure come



materia élitaria di docenza universitaria, ed è diffusamente ritenuta materia astratta, lontana dalla vita reale quotidiana e, quindi, inutile per l'esistenza pratica. Questo luogo comune ha alimentato molti pregiudizi in merito alla filosofia, falsandone la sua stessa natura originaria.

È, pertanto, necessario tornare all'origine della Filosofia, alla filosofia antica, per recuperare il valore autentico di questa disciplina e sfatare tali pregiudizi. Nella filosofia antica, infatti, il nesso tra pensiero e vita è originario e costitutivo, come scrive Pierre Hadot nel testo sopra citato: l'attività teoretica era al servizio della pratica e aveva finalità primariamente etiche, quali il promuovere il vivere bene e la serenità dell'anima; la filosofia era, quindi, innanzitutto "stile di vita", "arte di vivere", "atteggiamento concreto che impregna tutta l'esistenza", finalizzato a promuovere una crescita etica e spirituale della persona e, di conseguenza, un progresso dell'umanità. Come ci insegna Hadot, in epoca antica,

filosofare significava abbracciare una scuola e convertirsi a un insieme di linee di condotta etico-pratiche per costruire una forma di vita ispirata a quegli ideali di saggezza (come era, ad esempio, per l'epicureismo e lo stoicismo). Il naturale rapporto tra filosofia e vita si è andato perdendo nel corso della storia della filosofia occidentale e, come sottolinea Hadot, è molto importante recuperare e riattualizzare nella nostra epoca il senso originario della filosofia quale esercizio e pratica, per non correre il rischio di relegarla a disciplina inattuale o soltanto accademico-élitaria. Per fare ciò, è importante iniziare a insegnare la filosofia in modo nuovo, più coinvolgente e vitale, nei luoghi deputati istituzionalmente (a scuola, all'università), con metodologie didattiche (anche ispirate alla pratica filosofica) che mostrino maggiormente il nesso tra pensiero e vita, e sappiano "agganciare" il patrimonio prezioso delle idee dei filosofi alla esistenza quotidiana degli studenti, sviluppando pensiero critico e rivitalizzante in senso ampio, in ambito personale, sociale e politico. Poi si ritiene che risulti molto importante impegnarsi a diffondere la filosofia quale bene comune per tutti (al servizio del singolo e della società) anche in ambiti extrascolastici e extraistituzionali, come personalmente esperito durante il percorso filosofico-sociale e personale: dal carcere, alle case di cura per anziani, alle associazioni, ai caffè-philo', tra la gente come faceva Socrate!

I progetti di consulenza e pratiche filosofiche sono scaturiti da anni di esperienza di lavoro nella cooperazione sociale (a livello nazionale e internazionale), oltre che da una formazione filosofica specifica approfondita (laurea e dottorato di ricerca in filosofia, e master universitario in consulenza filosofica), si ispirano a diverse scuole di pensiero e metodologie, tra le quali quella del *counseling filosofico*, nata con il filosofo Gerd B. Achenbach e, in particolare, quella di Ran Lahav, filosofo contemporaneo che rappresenta uno dei principali riferimenti della consulenza e della pratica filosofica a livello internazionale, conosciuto personalmente e con cui sono stati condivisi seminari e ritiri filosofici preziosi e molto arricchenti tanto dal punto di vista professionale che umano.

Più in generale, i riferimenti personali sono rappresentati da una costellazione di filosofi che hanno rimesso al centro la dimensione etico-pratica della filosofia, quale conoscenza capace di trasformare la vita e, dunque, come atto del prendersi "cura" di sé, degli altri e del mondo; tra questi: Martin Buber, Eugenio Borgna, Umberto Galimberti, Pierre Hadot, Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Epitteto, Seneca, Raimon Panikkar, Romano Madera, Moreno Montanari.

Attraverso la personale esperienza è stata maturata la convinzione che la filosofia possa essere uno strumento efficace e potente di promozione del benessere della persona in diversi contesti sociali e, a maggior ragione, nei luoghi che il filosofo Ferraro definisce "luoghi estremi" (riferendosi in particolare al carcere, in cui lui stesso ha realizzato esperienze di pratiche filosofiche): "Se la filosofia si occupa di questioni estreme, è sui luoghi estremi che va esercitata per sentirla parlare... Gli estremi stanno dentro. Sono i confini interni alla città, interni al mondo, dentro il proprio mondo... Dove manca la parola finisce il mondo". La filosofia può ridonare la parola e il mondo a chi li ha persi, perché è in carcere, o a causa dei comuni traumi dell'esistenza (litti, malattia, sofferenze di vario tipo) o perché è in una casa di cura per anziani alla fine della sua vita e sradicato da tutto.

La pratica della filosofia si delinea come un percorso del riconoscimento di sé e degli altri, nel senso profondo in cui ne parla il filosofo Paul Ricoeur in *Percorsi del riconoscimento* e in *Sé come un altro*, in grado di ridonare il mondo e la voce rimasta soffocata e inespressa a causa del dolore in una parola che vivifica e ricostruisce il senso insieme agli altri.

La filosofia intesa come percorso di conoscenza e riconoscenza/gratitudine (*reconnaissance* nella lingua francese esprime entrambi i significati) ha come presupposto la dimensione intersoggettiva del donarsi reciproco del senso e delle esistenze in relazione: "Non è forse nella mia identità più autentica - scrive Paul Ricoeur - che io chiedo di essere riconosciuto? E se, per fortuna, mi capita di esserlo, la mia gratitudine non va forse rivolta a tutti coloro i quali, in una maniera o nell'altra, hanno riconosciuto la

mia identità riconoscendomi?" (P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*).

Riprendendo la precedente citazione di Ferraro, si può dire che "gli estremi stanno dentro", ossia che il vero luogo estremo è dentro di noi, che è l'esistenza umana in sé ad essere un luogo estremo, in quanto ci sottopone di continuo alle sfide del cambiamento nel tempo (spesso per salti e traumi) e allo spaesamento (sospesi tra finitezza e infinito), e che solo attraverso le relazioni di riconoscimento reciproco e il dialogo con gli altri riusciamo a sopravvivere e a ricostruire senso insieme in comunità. Se l'interiorità di ciascuno di noi è il luogo dell'interrogazione radicale della filosofia, come ci ricorda Agostino "In interiore homine habitat veritas" cioè nella interiorità dell'essere umano abita la verità, è anche vero, come sottolineano Paul Ricoeur e Socrate prima di lui (con la maieutica), che senza l'alterità dell'altro non sono possibili il riconoscimento reciproco e la costruzione della propria identità, tenendo presente che quest'ultima è costitutivamente e originariamente relazionale.

Il ritorno della filosofia nel mondo della vita costituisce allora il suo ritorno all'origine: l'interrogazione radicale sul senso dell'esistenza praticata e meditata nei "luoghi estremi" (dentro e fuori di noi), in cui questa domanda si fa più urgente e rivelatrice, e nella relazione costitutiva tra noi e le vite degli altri (attraverso il dialogo).

I luoghi della filosofia, quindi, sono potenzialmente ovunque: nell'ambito dell'esistenza quotidiana, dentro e fuori di noi nel mondo; si radicano in quell'Universale umano così ben espresso dalla citazione di Terenzio in *ex ergo all'articolo: Nihil humani mihi alienum puto (nulla di ciò che è umano ritengo a me estraneo)*. L'essenza dell'interrogazione filosofica si radica proprio nell'Universale della condizione umana nel senso profondo in cui lo pensano Arendt e Kant e nel "tra" noi e gli altri, teorizzato così efficacemente dal filosofo e teologo Martin Buber. Questo aspetto relazionale e intersoggettivo è fondamentale nella pratica della filosofia, che costruisce comunità.

Per Buber, ciò che scorre "tra l'io e il tu" rappresenta la possibilità di uscita da un

io angusto ego-centrato e una porta di accesso al sacro: *L'uomo diventa io a contatto con il tu. Lo spirito non è nell'io ma 'tra' l'io e il tu. Non è come il sangue che circola dentro di te, ma come l'aria in cui respiri. L'uomo vive nella presenza solo quando riesce a rispondere a un suo tu. E ci riesce quando entra nella relazione con il suo intero essere [...] a contatto con ogni tu ci sfiora un soffio della vita eterna [...] Non c'è realtà dove non c'è partecipazione.*

Il volto dell'altro ci interpella in ogni momento in un dialogo costitutivo per la nostra identità personale: partecipare e essere presenti alla vita significa anche saper accogliere e sentire come universale il flusso vitale che scorre in noi e in questo "tra", in cui si colloca la soglia tra noi e gli altri, tra noi e il mondo, tra il dentro e il fuori.

Il senso generale della filosofia e dei laboratori di pratiche filosofiche è di ampliare la propria personale "visione del mondo" in un dialogo ininterrotto con le visioni del mondo dei filosofi di ogni tempo e con le visioni del mondo degli altri. La finalità è rendere accogliente ogni forma di diversità del vivente e favorire il pensiero critico mediante il libero dialogo e il confronto nel gruppo.

Nei laboratori, che non presuppongono alcuna conoscenza della filosofia tra i partecipanti, vengono utilizzati diversi testi letterari e filosofici come stimolo alla discussione e al confronto e, in alcuni casi, come base per un lavoro di scrittura di tipo autobiografico. I temi principali degli incontri di gruppo dei percorsi di cui si è avuta personale esperienza sono stati i seguenti: il concetto di visione del mondo (in particolare partendo dalla celebre citazione di Epitteto "Non sono i fatti a turbare gli uomini, ma le loro rappresentazioni" - come vedo il mondo influenza il modo di viverlo e agire in esso); fragilità e forza delle emozioni; l'identità relazionale e la solitudine; il sentimento del sacro (nel senso interreligioso e interculturale di Raimon Panikkar) come connessione con il vivente, come rispetto di ogni forma di diversità e capacità di autotrascendenza del sé. Chiaramente si tratta solo di pochi spunti di alcuni temi trattati. Per eventuali approfondimenti si rimanda al testo Castiglioni C., *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in*

carcere. Metodi e esperienze (Mursia 2017); per i racconti completi dei laboratori realizzati in carcere e nella casa di cura per anziani si rimanda ai libri citati in bibliografia (*Filosofia dentro e L'innocenza ritrovata*), in cui sono presenti anche le dirette voci e testimonianze dei detenuti e degli anziani partecipanti ai laboratori; il libro *Serrate corrispondenze. Lettere dal carcere* è, invece, la trascrizione di un epistolario con un detenuto condannato all'ergastolo nella sezione di alta sicurezza; il carteggio è la continuazione per corrispondenza dell'esperienza del laboratorio di pratiche filosofiche iniziato nel carcere di Torino e proseguito dopo il trasferimento in altro carcere, attraverso lettere e scambio di libri per più di un anno.

Vengono riportati qui, a mo' di esempio alcuni tra i tanti significativi interventi di partecipanti ai diversi laboratori filosofici, vissuti come veri e propri momenti di felicità e condivisione di vita, pratica di empatia e intimità comunitaria preziosa e arricchente per tutti.

Per me fare filosofia significa fare uscire qualcosa da dentro noi stessi, che qui dentro, in carcere, è difficile spiegare. Tutto quello di cui parliamo insieme è come liberare l'anima. Tutto è Filosofia.

S. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penitenziario Lorusso e Cutugno di Torino - sezione alta sicurezza)

Chiara, tu puoi soltanto immaginare cosa significhi la privazione della libertà, il carcere ti spegne completamente. Con te sto riuscendo a preservare e salvare il motore di tutto il nostro vivere: la mente. Perché in questo vuoto, altrimenti, c'è davvero da impazzire... Proprio qui in carcere più che altrove, come spesso dici anche tu, ha senso la filosofia, perché è pratica di libertà e di umanità! (lettera 1/06/2017)

P. (epistolario con detenuto ergastolano da Serrate corrispondenze. *Lettere dal carcere*)

Fare filosofia è dare nome alle cose, alle emozioni ad esempio. Mi piace perché mi serve a sfogarmi un pò e a essere meno solo.

A. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penale Ferrante Aporti di Torino)

Fare filosofia per me è andare un pò da tutte le parti...si parte da un'idea e si entra in tutte le porte...Ci fa fare pratica della trasformazione e ha sempre a che fare con

l'invisibile...ci fa vedere l'invisibile (il tempo, le emozioni, il cambiamento) e tutto scorre!
B. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penale Ferrante Aporti di Torino)

La gioia è un'emozione bellissima di pienezza e bisogna avere una pace interiore per provarla, in arabo diciamo 'avere il cuore bianco', per esprimere la tranquillità dell'anima, bianco come quando cade la neve. Durante il Ramadan mi capita di sentire questa purezza, che è anche il sentimento della condivisione e della fraternità.

B. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penale Ferrante Aporti di Torino)

Dentro il tempo è congelato, come la vita di chi come noi è qui in carcere. Noi qui siamo come tante vite congelate e sospese: non esistiamo più né per noi stessi, né per il mondo fuori.

P. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penitenziario Lorusso e Cutugno di Torino - sezione alta sicurezza)

Qui dentro è soprattutto il tempo della nostalgia. Ma la nostalgia è anche possibilità del futuro, di riscoprire come una sorgente intima del nostro essere più originario, come una possibilità di rinascita, di cambiamento.

A. (partecipante ai laboratori filosofici presso l'Istituto penitenziario Lorusso e Cutugno di Torino - sezione alta sicurezza)

Io non avevo mai letto tanto, eppure quando ricevo un testo da te, non so cos'è, mi isolo da tutto e leggo tutto fino all'ultimo rigo e non penso più a nient'altro. Perché in fondo mi riconosco nella filosofia e penso di aver capito il suo senso; la mia vita è come se si rispecchiasse in ciò che studio e leggo, i miei stati d'animo, i miei affetti, i miei ricordi... È un riaffiorare profondo di cose e da una materia fino a poco tempo fa' estranea al mio modo di essere e di vivere, e oggi trovo incredibile riconoscermi attraverso di essa... Sono del parere che bisogna studiarla per comprendere tutto, il mondo che ci circonda, ma anche la nostra vita più intima e personale. (lettera 6/07/2017)

P. (epistolario con detenuto ergastolano da Serrate corrispondenze. *Lettere dal carcere*)

Dalla filosofia che stiamo "facendo" insieme, comprendo che la causa del nostro malessere spesso sono i nostri pensieri sbagliati e le nostre convinzioni e la vera forza che è in noi è la possibilità di cambiarle,

trasformarle. E insieme alle idee, così, cambiano poi anche le emozioni legate alle nostre visioni del mondo. Penso che è questo il senso di tutto (lettera 5/10/2016). P. (epistolario con detenuto ergastolano da Serrate corrispondenze. *Lettere dal carcere*)

La vita è sempre un percorso sospeso e interrotto da continui traumi e mutamenti, che non possiamo prevedere e che ne determinano le svolte, l'evoluzione, che non è mai graduale, ma per salti. Come ci insegnano i filosofi di ogni tempo, tutto cambia di continuo (penso in particolare all'incontro in cui abbiamo parlato di Eraclito): 'tutto scorre' e l'unica verità è l'impermanenza, e se non sai stare in bilico sulle sue onde e navigarla ti sovrasta! Certamente navigare in questo mare in buona compagnia, e non da soli, aiuta!

C. (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Trovo meravigliosa e potente questa citazione di Plotino: «Ogni anima è e diventa ciò che guarda». Sento che esprime una verità profonda e importante non solo per un mistico, ma anche per me nella mia esistenza quotidiana. Ci parla di quanto è importante concentrare il nostro sguardo su ciò che è essenziale, perché diventiamo ciò che guardiamo; assorbiemo come per osmosi tutto ciò su cui dirigiamo la nostra attenzione ogni giorno.

L. (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Per me l'emozione della gioia è legata alle relazioni con gli altri. Quando le sento autentiche sono come un respiro per l'anima, che ci restituisce a noi stessi come in uno specchio. È il dono e la gioia del mutuo riconoscimento tra il sé e l'altro, concetto che abbiamo visto qui insieme nel laboratorio dedicato al filosofo Paul Ricoeur, che ho molto apprezzato e in cui mi sono molto ritrovata.

A (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Non ho mai pensato alla filosofia come esperienza di comunità e di condivisione empatica, e questa esperienza di filosofia vissuta è stata per me una emozionante e piacevole scoperta!

E. (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Con voi qui in gruppo ho vissuto autentici momenti di felicità e benessere: felicità di

conoscere, di stare insieme, e di sentirmi compresa, di condividere parti di me stessa importanti... La filosofia in comunità genera momenti di autentica felicità!

C. (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Riporto di seguito una lettera in cui personalmente racconto a P. (detenuto ergastolano in alta sicurezza) questa circolarità virtuosa che si è generata dal "filosofare" in contesti sociali molto differenti per natura e persone:

Oltre all'attività in carcere, P., come ti dico, sto conducendo una serie di caffè filosofici in un circolo culturale Arci di Torino (il B-Locale in piazza Umbria), tra la gente, come faceva Socrate! È un'esperienza davvero straordinaria per il pubblico misto che partecipa e rilancia in modo libero, creativo e non convenzionale i vari temi proposti. Sta funzionando molto bene e ne sono felice. È bello veder circolare le idee in contesti differenti: al giovedì propongo un tema nel laboratorio filosofico in carcere (come facevamo, ricordi? Per esempio, il tema del tempo in Seneca); poi la settimana dopo lo stesso argomento (magari declinato in modo lievemente diverso) lo propongo nel laboratorio filosofico con gli anziani, per poi farlo rivivere con sfumature ancora differenti al caffè filosofico serale tra la gente comune. È come un cocktail di idee, sensazioni, emozioni e vite diverse che si incontrano magicamente in quell'universale umano, sorgente originaria della filosofia. ...L'esistenza è il campo di ricerca filosofica per eccellenza. (lettera 26/11/2017)

Castiglioni C. da epistolario in *Serrate corrispondenze. Lettere dal carcere*

Il filosofo Ferraro G., in *Filosofia fuori le mura*, riflettendo sulla etimologia della parola "filosofia", esprime in modo molto potente il senso più profondo del "fare filosofia" nel mondo della vita:

La filosofia è l'unica espressione di sapere che porta un sentimento nella sua denominazione. 'Filia'. È la manifestazione di legame. Un legame che fa luce [...] Della natura dell'umano. La filia è generativa. La Filosofia è sapere della 'filia'. Sapersi legare [...] Fare sapere insieme. [...] La filosofia sa di un legame come del sentimento più importante: il sentimento del

mondo e della vita. Questa citazione è stata commentata da uno dei partecipanti ai laboratori filosofici: Sì è vero... La filosofia è tutto questo. Il sentimento più legato alla conoscenza, per me è l'amore, come abbiamo visto ragionando sulla etimologia della parola "filosofia" (in greco 'filos' significa amore e 'sofia' è la conoscenza). Amore per la conoscenza di noi stessi, del mondo e degli altri. La filosofia vissuta così in comunità è 'vedere' e 'sentire' insieme e questo produce gioia. Gioia di conoscere e gioia di stare insieme!

A. (partecipante ai laboratori filosofici presso una casa di cura per anziani di Torino)

Nei vari laboratori filosofici sono stati vissuti momenti di gioia legata alla condivisione autentica, espressione di un modo di vivere la filosofia nel mondo e in comunità, che è il senso più profondo del lavoro sociale e filosofico svolto come ricerca e pratica e della stessa esistenza personale (nell'incontro empatico con le vite degli altri).

Riferimenti Bibliografici

Achenbach G.B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano 2004

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Io e tu, Ed. San Paolo, Milano 1993

Borgna E., *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017

Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014

Castiglioni C., *Tra estraneità e riconoscimento. Il sé e l'altro in Paul Ricoeur*, Mimesis, Milano 2012

Castiglioni C., *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi ed esperienze*, Mursia, Milano 2017

Castiglioni C., *Serrate corrispondenze. Lettere dal carcere*, Mursia, Milano 2020

Castiglioni C., *L'innocenza ritrovata. Un'esperienza di filosofia con la terza età*, Mursia, Milano 2024

Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 1997

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996

Epitteto, *Manuale*, Bur, Milano 2012

Ferraro G., *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010

Ferry J. L., *Vivere con filosofia. Trattato di filosofia a uso delle nuove generazioni*, Garzanti, Milano 2010

Galimberti U., *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano 2005

Gramsci A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 2014

Hadot P., *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 1998

Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005

Jaspers K., *Psicologia delle visioni del mondo*, Astrolabio, Roma 1950

Jedlowsky, *Storie comuni. La narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000
 Lahav Ran, *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004
 Lahav Ran, *Uscire dalla caverna di Platone. Consulenza filosofica, pratica filosofica e auto trasformazione*, Loyev Books, Hardwick-Vermont (Usa) 2017.
 Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005
 Madera R., L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003
 Montanari M., *La filosofia come cura*, Mursia, Milano 2012

Montanari M., *Vivere la filosofia*, Mursia, Milano 2013
 Panikkar R., *Il ritmo dell'Essere. Le Gifford Lectures*, Jaca Book, Milano 2012
 Panikkar R., *La confidenza. Analisi di un sentimento*, Jaca Book, Milano 2013
 Ricoeur P., *La vita: un racconto in cerca di un narratore, in Filosofia e linguaggio* (a cura di D. Jervolino), Guerini e Associati, Milano 2000, pp. 169-185.
 Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993
 Ricoeur P., *Tempo e racconto* (Vol.1,2,3), Jaca Book, Milano 1987, 1991, 1994
 Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano 2005

Seneca, *I Dialoghi*, Mondadori, Milano 1990 (in particolare: *Della brevità della vita*, *Della vita felice*, *Della tranquillità dell'animo*)
 Nave L., P. E. Pontremoli, E. Zamarchi (a cura di), *Dizionario del counseling filosofico e delle pratiche filosofiche*, Mimesis, Milano 2013

*PhD in Filosofia e docente titolare cattedra di filosofia A018, Sezione Fnism Torino

Il ruolo delle emozioni nella vita di un bambino

di Alessandra Lo Russo*



Che cos'è un'emozione?

Le emozioni sono risposte complesse a stimoli interni o esterni, che coinvolgono aspetti fisiologici, cognitivi e comportamentali. La parola *emozione* deriva dal latino *emovere* ("muovere da"), a indicare il legame profondo tra emozione e azione. Ogni emozione ha una funzione adattiva, favorendo la sopravvivenza e il benessere dell'individuo.

Sul piano **fisiologico**, le emozioni influenzano l'attività cerebrale, il sistema nervoso e la produzione ormonale; su quello **comportamentale**, si traducono in segnali visibili; a livello **cognitivo**, guidano l'interpretazione degli eventi e l'attivazione di strategie di risposta.

Le principali emozioni analizzate di seguito sono: rabbia, disgusto, paura, tristezza, imbarazzo, invidia, gioia e felicità.

Rabbia

La rabbia è una risposta emotiva a frustrazioni, ingiustizie o ostacoli, e si accompagna spesso a reazioni aggressive dovute all'aumento dell'adrenalina. Secondo Averill, può manifestarsi in tre forme:

- **Malevola** (per danneggiare l'altro),
- **Costruttiva** (per modificare un comportamento),
- **Esplosiva** (scarica emotiva incontrollata). È un'emozione parzialmente innata, ma la sua espressione varia in base al contesto culturale.

Disgusto

Il disgusto, secondo Darwin, è un'emozione innata legata al senso del gusto e alla protezione da sostanze pericolose. Si è evoluta come parte del "sistema immunitario comportamentale" e oggi ha anche una funzione sociale e morale. È un'emozione adattiva, ma può diventare disfunzionale se eccessiva.

Paura

La paura è una risposta immediata a situazioni percepite come pericolose. È regolata dal sistema limbico e può essere **innata** (di fronte a stimoli intensi o sconosciuti) o **appresa** (da esperienze passate).

Si distingue dall'**ansia**, che è più anticipatoria e legata a processi interni. La **timidezza**, intesa come ansia sociale, si sviluppa spesso nell'infanzia e può portare all'isolamento se non adeguatamente supportata.

Tristezza

La tristezza è una risposta emotiva alla perdita, reale o simbolica. Può portare a sottovalutazione di sé, aspettative negative e chiusura sociale. Se persistente, si associa a **ruminazione**, cioè pensieri ripetitivi e passivi che alimentano emozioni negative e ostacolano il problem solving.

Imbarazzo e vergogna

L'imbarazzo nasce dal timore di violare norme sociali o dal sentirsi osservati. Può essere materiale, cognitivo o emotivo. La **vergogna** è più profonda e implica un giudizio negativo su di sé, spesso legato alla ruminazione e a vissuti di inadeguatezza.

Invidia

L'invidia nasce dal confronto con gli altri e da un senso di mancanza o inferiorità. Può assumere una forma distruttiva (rivalità, ostilità) oppure stimolare l'emulazione. È legata a tratti di personalità come l'instabilità emotiva e la tendenza al perfezionismo critico.

Gioia e felicità

La gioia è un'emozione positiva legata alla soddisfazione di un bisogno. Favorisce la creatività, il buon umore e la qualità delle relazioni.

La **felicità** è una condizione più stabile, caratterizzata da benessere e appagamento. Secondo la filosofia classica (*eudaimonia*), si raggiunge attraverso la realizzazione di sé. Ricerche recenti mostrano che la felicità è influenzata non tanto da fattori demografici, quanto da tratti di personalità come l'**estroversione**, l'**ottimismo** e la **fiducia in sé**.

Conclusioni

Le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nella crescita del bambino, influenzando il modo in cui esplora il mondo, interagisce con gli altri e costruisce la propria identità. Conoscerle e saperle riconoscere è il primo passo per promuovere lo sviluppo emotivo e relazionale durante l'infanzia.

*Docente

“Vincere due volte: guarire dalla malattia e poter diventare madri”

I Rotary Club Costiera Amalfitana, presieduto dal **Dott. Ulisse Di Palma**, nell'ambito delle sue iniziative per la sensibilizzazione sociale si è fatto promotore di un interessante convegno sul tema **“Vincere due volte: guarire dalla malattia e poter diventare madri”**. L'evento, strettamente connesso alla tematica dell'educazione alla prevenzione oncologica, tanto cara alla **FNISM** – Federazione Nazione Insegnanti, si è svolta presso la Sala Consiliare del Comune di Amalfi il 16 novembre 2024. A testimonianza del saldo rapporto fra educazione e prevenzione ha preso parte ai lavori in qualità di relatore il presidente nazionale Ch.mo **Prof. Domenico Milito**, che ha tratto le conclusioni dei lavori. Illustri relatori sono stati: la Ch.ma **Prof.ssa Loredana Perla** dell'Università di Bari, coordinatrice della Commissione M.I.M. incaricata di elaborare le nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione, che ha riflettuto sulla prevenzione come educazione al valore della vita; il **Dott. Giulio Corrivetti**, primario di psichiatria dell'A.S.L. di Salerno che si è soffermato sul tema del counselling nella comunicazione della diagnosi oncologica ai giovani pazienti; la **Dott.ssa Clementina Savastano** e il **Dott. Errico Fierro** che hanno disquisito rispettivamente sulle novità riguardanti il trattamento delle patologie mammarie e sulle opzioni chirurgiche per il tumore della mammella. L'iniziativa, aperta con la lectio magistralis della **Dott.ssa Mariavita Ciccarone**, intitolata “La vita vince due volte”, dopo l'avvicendarsi dei relatori sopra richiamati, si è conclusa con l'attribuzione delle benemerenze rotariane al merito e alla carriera ai tanti medici operanti sul territorio della costiera amalfitana e dell'entroterra.



Prof.ssa Loredana Perla



Dott. Ulisse Di Palma



Dott. Giulio Corrivetti



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

Fnism
Federazione Nazionale Insegnanti
28 novembre 2025
15:00 - 20:00
Auditorium PLESSO
PASCOLI - Erchie (BR)

L'ARTE DELLA SCRITTURA: UN VIAGGIO NELLA CREATIVITÀ

PROGRAMMA

15:00 ACCOGLIENZA E ISCRIZIONI AL CORSO
16:00 SALUTI ISTITUZIONALI

Domenico Milito Presidente nazionale FNISM
Chiara Saracino Assessore Pubblica Istruzione del Comune di Erchie

INTERVENTI

Vito Andrea Mariggio Dirigente Scolastico
"Fronteggiare l'analfabetismo di ritorno nell'era della digitalizzazione"
Gianluca Caporaso Scrittore e narratore
"Quale formazione dei docenti per motivare gli studenti alla scrittura creativa?"
Seminario di scrittura creativa

19:00 DIBATTITO E CONCLUSIONI
MODERA Marika Di Palmo Insegnante

Comitato scientifico-organizzativo: Marika Di Palmo, Direttore responsabile; Adele Cervo; Marco Lenti; Anna Solito; Vito Andrea Mariggio; Sonia Migliari

L'evento è registrato su Piattaforma SOFIA del MIM con ID 102166. L'iniziativa è fruibile sia in presenza che a distanza con collegamento al seguente link <https://meet.google.com/cay-jcjt-msu>. Sarà rilasciato l'Attestato di partecipazione valido ai fini del riconoscimento dei crediti formativi.

Salernitani DOC

Fnism

Seminario di formazione
Scienze dell'educazione e Scienze giuridiche per una formazione di qualità

Sabato 3 maggio 2025
Centro culturale - Sala convegni - Via Bottiglieri, 17 - Salerno

I SESSIONE

9.00 - Registrazione dei partecipanti
9.10 - Domenico Milito - Presidente nazionale Fnism
Introduzione dei lavori
9.20 - Saluti - Massimo Staglioli - Presidente Associazione Salernitani DOC
9.40 - Rosanna Tammaro - Professoressa di Pedagogia sperimentale Unisa
La valorizzazione del capitale umano nelle organizzazioni complesse
10.40 - Flaminia Giorda - Coordinatrice Dirigenti Tecnici MIM
Tematiche emergenti e novità ordinamentali del MIM
11.40 - Coffee Break
12.00 - Virgilio D'Antonio - Professore di Diritto privato comparato Unisa
Le interazioni tra diritto e tecnologie innovative
13.00 - Dibattito

II SESSIONE

15.00 - Giuseppina Vecchia - Consigliere Corte dei Conti
Le competenze per la governance delle istituzioni scolastiche con riguardo ai sistemi di valutazione
16.00 - Francesco Bianchi - Penalista Corte di Cassazione
Il diritto penale. I delitti contro le pubbliche amministrazioni
17.00 - Carla Savaglio - già Dirigente Scolastica
La scuola come palestra di cittadinanza attiva e solidale
18.00 - Brainstorming
19.00 - Dibattito
20.00 - Conclusioni

Direttore responsabile:
Domenico Milito

Comitato scientifico:
Virgilio D'Antonio, Flaminia Giorda, Rosa Iaquinta, Domenico Milito, Sabato Pappacena, Antonio Pepe, Massimo Staglioli, Rosanna Tammaro

L'evento è accessibile su Piattaforma Sofia del Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ai partecipanti sarà rilasciato l'attestato valido ai sensi e per gli effetti della normativa vigente in materia

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 Iaquinta, Tiziana Iaquinta, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Giuseppe Liverano, Vito Andrea Mariggio, 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 Tammaro, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Francesco Belsito, Sonia Migliuri, Carla Savaglio.

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**

Nicol Amato, Pina Arena, Massimiliana Biasi, Mariella Calogero, Teresa Casacchia, Chiara Castiglioni, Daniela Celestino, Marco Chiauzza, Filippina Covello, Alessandra Fantozzi, Daniela Guerrera, Giuseppe Liverano, Alessandra Lo Russo, Vito Andrea Mariggio, C. Alessandro Mauceri, Francesca Presta, Carla Savaglio.

EDITORE

Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21-XII-1981

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, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale degli insegnanti costituita in Italia, basata sul volontariato. 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: Dicembre 2025

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

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

info@graficadimarcotullio.com - www.graficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccarri

PUBBLICITÀ

Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Via Tasso, 145 - 00185 Roma