

L'ECO

della scuola nuova

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

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

Editoriale

Sommaro

Editoriale

di Domenico Milito

- 3 **I.A. e realtà: cosa fanno davvero le macchine intelligenti**
di Riccardo Cristoforo Barberi
- 5 **Simulazione vs Emulazione**
Il supercalcolo e il futuro dell'I.A.
di Luigi Maximilian Caligiuri
- 7 **L'utilizzo dell'I.A. nella ricerca didattica e nella prassi della scuola**
di Franco Murano
- 9 **Apprendimento riflessivo e velocità dell'I.A.**
di Roberta Iandria
- 13 **Scuola-laboratorio. Didattica ibrida e I.A. per un efficace processo inclusivo**
di Rosanna Luele
- 15 **Educare allo sviluppo sostenibile**
per la salvaguardia del futuro dell'umanità
di Daniela Guerrera
- 17 **L'istruzione tra Stato e Costituzione: evoluzione del diritto allo studio**
di Mariella Calogero
- 19 **Nella Costituzione Italiana** le radici dei processi innovativi che investono la scuola odierna
di Angela Adamo
- 21 **L'ultimo banco: la scuola italiana tra l'inverno delle culle e il pugno di ferro**
di Domenico Villi
- 23 **Le nuove modalità del monitoraggio qualitativo della formazione scuola-lavoro**
di Mirko Riccelli
- 26 **La didattica del riassunto: contributi, sfide e direzioni di sviluppo**
di Angela Piu
- 28 **La didattica del cuore**
di Rosita Paradiso
- 31 **L'Italiano e il suo substrato culturale nelle nuove I. N. per i Licei**
di Annamaria Pescosolido
- 34 **La pedagogia della narrazione di Jerome Bruner**
per promuovere il pensiero logico-matematico nel sistema integrato 0-6
di Angela Tassi
- 37 **Scrittori si nasce o si diventa?**
di Marika Di Palma
- 39 **Inclusione e scuola: dall'osservazione alla progettazione educativa inclusiva**
di Rosella Varcasia
- 42 **Gestione del gruppo classe nella scuola secondaria in presenza di studenti con ADHD e disturbo oppositivo provocatorio**
di Daniela Celestino e Alessandra Fantozzi

Riforme del sistema scolastico nazionale, obbligo di istruzione e formazione, Università e accesso alle professioni

Com'è noto il nostro Sistema Scolastico Nazionale negli ultimi decenni è stato pervaso da considerevoli riforme prevalentemente ispirate dalla volontà politico-istituzionale orientata a far sì che esso potesse allinearsi rispetto a quanto esistente nei paesi dell'U.E. e in quelli tecnologicamente ed economicamente avanzati.

Questione fondamentale ha riguardato il raccordo delle diverse tipologie di scuola con il mondo lavorativo, nella convinzione che dalla qualità della formazione dipendono, in buona parte, il livello di produttività della Nazione e la sua capacità di attestarsi su posizioni di primazia nel campo della ricerca scientifica e tecnologica.

In tale direzione sono da interpretare, in particolare modo, le riforme che hanno riguardato la scuola secondaria di secondo grado suddivisa in tre tipologie di percorsi: quelli degli istituti tecnici, degli istituti professionali e dei licei.

Certamente, questione nevralgica che ci si trova ancora impegnati a risolvere, riguarda la definizione delle specifiche classi di concorso e il reclutamento del personale docente, attraverso apposite procedure concorsuali.

È così che il M.I.M., in data 29 aprile 2026, ha emanato il Decreto n.71, concernente l'individuazione delle classi di concorso da assegnare alle discipline dei percorsi di Istruzione tecnica, stabilendo anche i nuovi quadri orari del primo biennio, del secondo biennio e del quinto anno. Il tutto sulla scia di quanto originato dal D.M. n. 29 del 19 febbraio 2026, attuativo degli articoli 26 e 26 bis del Decreto Legge n.144 del 23 settembre 2022, che ha previsto un percorso di



4 anni di scuola superiore al termine del quale si consegue un diploma avente lo stesso valore legale del quinquennale, con possibilità di accesso diretto agli ITS Academy caratterizzati da un biennio di alta specializzazione. Per l'intero percorso le attività formative si basano su una forte collaborazione con il mondo del lavoro, su una maggiore autonomia didattica per gli istituti coinvolti e sul potenziamento dei laboratori.

Sul versante dell'Istruzione Professionale vi è da tener presente che la recente riforma è contraddistinta dall'articolazione di due direttrici di marcia. Infatti, da un lato permangono le novità introdotte dal D. Lgs. n. 61/2017 e dall'altro viene ufficializzata la validità della recente sperimentazione concernente la filiera tecnologico-professionale caratterizzata dal modello 4+2. È appena il caso di rivolgere l'attenzione sul fatto che dopo la frequenza dei primi 4 anni si consegue il diploma. Esso costituisce titolo valido per accedere, eventualmente, agli ITS (Istituti Tecnologici Superiori) di durata biennale. Questi ultimi sono più comunemente conosciuti con la definizione di ITS Academy e tendono a configurarsi come scuole di eccellenza ad alta specializzazione post diploma. Essi rappresentano, di fatto, il canale attraverso cui si può inverte la formazione terziaria non universitaria.

Bisogna ribadire, comunque, che l'istruzione terziaria nel nostro Paese include ogni percorso riguardante la formazione successiva al conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado. La sua strutturazione si avvale del sistema dei crediti e si articola in tre pilastri;

essi afferiscono al Sistema Universitario, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e ai citati ITS Academy.

La panoramica appena tracciata è venuta a determinarsi anche, se non soprattutto, per effetto della ferma volontà politico-istituzionale di contrastare la dispersione scolastica. In effetti, la rilevanza di tale fenomeno continua a provocare un certo allarmismo e non si può più procedere a tentoni sperando che ciò possa bastare per registrare un'inversione di tendenza. Da qui la volontà di intervenire con riforme più efficaci. I dati dell'ultimo rapporto Censis, purtroppo, parlano chiaro, soprattutto con riguardo allo scollamento che continua a determinarsi tra le aspettative dei giovani e le aspettative scolastiche. Infatti, il 28,3% degli studenti in età compresa fra i 16 e i 19 anni ha dichiarato di ritenere la scuola inadeguata rispetto allo scopo precipuo di preparare i giovani ad affrontare il futuro favorendo il loro proficuo inserimento nel mondo del lavoro.

Il sistema scolastico, nel suo complesso, viene interpretato con tante riserve; infatti, il 57,8 % degli intervistati lo ritiene non in grado di porli nelle condizioni di comprendere la realtà esistenziale, mentre il 74,6 % si dichiara insoddisfatto, immaginando che la vita vera sia da esercitare al di fuori della scuola. Ogni riforma avviata cerca di risultare in sintonia soprattutto con la richiesta del 31,1% degli intervistati, interessati a programmi più attenti rispetto alla realtà contemporanea e con quella espressa dal 56,1% desiderosi di ricevere dalla scuola opportunità concrete per sviluppare competenze utili e indicazioni pratiche su come muoversi e operare nella realtà produttiva.

Su tale rilevante problema è intervenuto, tra l'altro, il Ministero del Lavoro, confermando la volontà di porre in essere incisivi interventi per il potenziamento delle discipline STEAM (in classe, nei laboratori e "on the job") sulla base della rilevazione dei fabbisogni professionali e delle competenze emergenti connesse proprie con le Stem e con la diffusione incalzante dei sistemi di I.A. Tra l'altro, fronteggiare gli effetti della trasformazione tecnologica impone assicurare il raccordo dei percorsi formativi, i sistemi delle competenze e i servizi per l'impiego, ricorrendo a nuovi strumenti come l'Assistente personale per il lavoro (APPLI) e l'Educazione digitale per l'occupabilità (EDO).

Tutto ciò, certamente con il concorso delle Regioni e delle Province autonome. Si tratta di misure destinate a incidere favorevolmente soprattutto in quei territori del Paese laddove sussistono condizioni economiche più floride. Per quanto concerne, invece, il Sud vi è da considerare che esso presenta dati aggiornati veramente allarmanti soprattutto per quanto concerne il fenomeno dell'emigrazione interna abbinato a quello depauperante della denatalità progressiva. Si calcola, oggi, che negli ultimi sei anni, gli under trenta-

cinque risultano essere 313mila in meno, mentre il 60% dei giovani meridionali ha acquisito il titolo accademico nelle Università del Nord che registrano "complessivamente" un'implementazione del 5% . Purtroppo sono in costante aumento anche gli espatri con una perdita complessiva di circa 500.000 cittadini nel corso degli ultimi 10 anni, dato ancor più negativo con riguardo ai giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni (meno 275.000), che vanno via anche dalle aree del Nord Italia.

Nè può consolare il calo, del resto alquanto contenuto, della percentuale di Neet cioè di giovani non impegnati in percorsi di studio o formazione né in attività lavorative, giacché l'Italia ha ancora da coprire distanze consistenti che la separano dai paesi virtuosi. Certamente non è passata inosservata la convinzione diffusa che il gap da colmare richiede una transizione più fluida dall'istruzione al mercato del lavoro e una contaminazione dei due ambiti. Bisogna riconoscere che tale principio, come si diceva prima, è a fondamento dei recenti interventi di riforma che hanno inciso sulle tre dimensioni ordinamentali della scuola secondaria di secondo grado. Proprio il desiderio di potere ottenere uno sbocco lavorativo, subito dopo il conseguimento della laurea, porta alla registrazione di un fenomeno particolarissimo.

Si tratta delle consistenti richieste di immatricolazione, che, annualmente, vengono a determinarsi con riguardo ai due corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e in Medicina e Chirurgia.

Il primo, di durata quinquennale a ciclo unico, porta all'acquisizione di una laurea abilitante per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (classe LM - 85 BIS). Questa tipologia di laurea, entrata in vigore a partire dall'anno accademico 2011/2012 per effetto del D.M. n. 249/2010 ha soppiantato il vecchio diploma rilasciato dall'Istituto magistrale, di durata quadriennale, che permetteva, indistintamente, di insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Vi è da considerare che il suddetto corso di laurea, a numero chiuso, si è rivelato molto appetibile in virtù delle possibilità lavorative immediate. Da qui l'adozione di una procedura "selettiva", contraddistinta da una prima fase in cui il Ministero provvede alla distribuzione dei posti ipotizzati come corrispondenti al fabbisogno dei territori in cui ricadono le Università (e non tutte) laddove il suddetto corso di laurea risulti attivato. La procedura è impostata su tre fasi comprendenti la somministrazione di un test, una prova scritta e una prova orale. Forte contraddizione, però, è quella che viene a determinarsi attualmente a causa della carenza di docenti in alcune province del Nord-Est d'Italia, tanto da dover ricorrere a forme surrogatorie per sopperire a vuoti difficilmente colmabili con personale in possesso dello specifico titolo previsto, mentre nel Centro e nel

Sud le graduatorie sovrabbondano di "aspiranti in attesa di prima nomina".

Procedura selettiva per certi versi simile è quella riguardante l'accesso al corso di laurea in Medicina e Chirurgia. Una volta stabiliti i posti distribuiti nelle Università, ivi comprese quelle non statali e legalmente riconosciute, si procede annualmente all'espletamento di una procedura selettiva alquanto complessa. Il Corso di Laurea, a ciclo unico sessennale, tra l'altro, è scarsamente spendibile se non culmina nell'accesso a una specializzazione solitamente di durata quadriennale. Quindi, si viene assunti come medici nella condizione di precari, o nella qualità di vincitori di apposito concorso, solitamente non prima del compimento dei 29 anni di età. Anche su tale versante abbiamo assistito, e si assiste, a una macroscopica contraddizione, giacché i dati più aggiornati dimostrano che, a fronte di un fabbisogno rilevante, implicato anche dall'invecchiamento diffuso della popolazione, il quantitativo nazionale degli accessi al Corso di laurea risulta, di fatto, insufficiente.

Per fronteggiare l'emergenza, abbiamo assistito all'adozione di misure particolari come quella del ricorso all'assunzione di un numero rilevante di medici provenienti da altre realtà, a noi scarsamente note, come quella degli ormai famosi "medici cubani" a suo tempo reclutati dalla Regione Calabria.

Confidiamo nella possibilità che il regime del numero chiuso venga ampliato, aderendo, il più possibile, al principio costituzionale di permettere l'accesso dei giovani ai più alti gradi di istruzione e formazione, assecondando le loro attitudini, tendenze e vocazioni senza limiti di sorta, che, tra l'altro, potrebbero apparire pretestuosi e discriminatori. Magari solo successivamente, ricorrendo alla procedura selettiva prefigurata intrinsecamente dalla Costituzione e dalla revisione del Titolo V, potranno essere individuati i migliori per l'accesso lavorativo in settori particolarmente ambiti.

Le situazioni sopra richiamate, riflettenti veri e propri paradossi, potrebbero risolversi positivamente a condizione che il numero chiuso degli accessi ai due Corsi di laurea, ritenuti dalle diverse leve di studenti diplomati molto appetibili, venga se non proprio abolito, almeno ampliato, attivando graduatorie che non si esauriscano nell'immediatezza. Solo così si potrà permettere che il Sistema Nazionale di istruzione e formazione e quello universitario risultino scevri da ogni farraginosità e contraddizione, configurandosi, concretamente, come due realtà che, oltre a fornire agli studenti l'acquisizione di un alto profilo professionale, possano garantire alla popolazione le opportunità migliori sui versanti fondamentali dell'istruzione, dell'educazione e della salvaguardia della salute.

Domenico Milito

IA e realtà: cosa fanno davvero le macchine intelligenti

Dalla promessa dell'intelligenza artificiale alla realtà dei modelli statistici su larga scala

di Riccardo Cristoforo Barberi*

Non è possibile parlare di Intelligenza Artificiale (IA) senza richiamare, almeno brevemente, il suo sviluppo storico, che consente di comprendere perché oggi questa tecnologia suscita, al tempo stesso, interesse e disorientamento.

Può essere utile partire da una definizione classica, chiara e di taglio "forte", proposta dal prof. Marco Somalvico*: «L'IA è una disciplina appartenente all'informatica che studia i fondamenti teorici, le metodologie e le tecniche che consentono di progettare sistemi hardware e programmi software in grado di fornire all'elaboratore elettronico prestazioni che, a un osservatore comune, sembrerebbero essere di dominio esclusivo dell'intelligenza umana».

In tal modo è stata posta al centro l'idea di prestazioni apparentemente intelligenti, chiarendo, fin da subito, che l'IA è un ambito dell'informatica orientato alla progettazione di sistemi hardware e software capaci di esibire comportamenti che, a un osservatore possono sembrare propri dell'intelligenza umana. Il punto cruciale è proprio questo: la definizione non afferma che la macchina *pensi* realmente come un essere umano, ma che sia in grado di produrre risultati che appaiono intelligenti.

Tornando indietro nel tempo, negli anni '50 del secolo scorso, si osserva che la definizione inizialmente utilizzata per de-

scrivere un comportamento "intelligente" delle macchine era *intelligenza meccanica*, espressione introdotta da Alan M. Turing¹. Il termine "meccanica" metteva in evidenza il legame con le macchine di calcolo e con l'idea di procedura automatica, ossia di algoritmo. L'aggettivo "ar-



tificiale", invece, richiama una prospettiva più ampia, che include processi simbolici, logici e cognitivi. Siamo davvero giunti a questo stadio nell'evoluzione dell'intelligenza dei nostri computer? Per provare a rispondere è opportuno continuare a guardare alla storia di queste tecnologie.

Nel 1958, Frank Rosenblatt, laureatosi nel 1950 e dottore di ricerca nel 1956, psicologo sperimentale e ingegnere progettista presso il Cornell Aeronautical Laboratory a Buffalo, USA, realizzò il *Mark I Perceptron*², primo esempio concreto di sistema capace di "imparare dai dati", introducendo il concetto di addestramento automatico dei parametri. Esso rappresenta l'antenato diretto delle moderne reti neurali.

Il Mark I Perceptron non fu soltanto una macchina, ma segnò un cambio di paradigma: si passava dall'idea di programmare esplicitamente le regole a quella di

farle apprendere alla macchina. Secondo Rosenblatt, si trattava della prima macchina «capace di avere un'idea originale». Il sistema consisteva in un dispositivo specializzato, progettato per un solo compito, il "pattern recognition". Era in grado, ad esempio, di riconoscere se una scheda perforata fosse punzonata a destra oppure a sinistra, ovvero di distinguere forme semplici come triangoli e quadrati. In termini operativi, il dispositivo riceveva un'immagine tramite una matrice di fotocellule, la classificava in una determinata categoria e migliorava progressivamente le proprie decisioni attraverso l'apprendimento.

L'intuizione di Rosenblatt fu straordinaria, ma i computer dell'epoca non disponevano della potenza necessaria per sfruttarla appieno. Solo oltre sessant'anni dopo, con la rivoluzione avviata da AlexNet nel 2012, queste idee hanno trovato una piena realizzazione applicativa.

Alla fine degli anni '50, l'Ufficio per la Ricerca Navale degli Stati Uniti presentò una macchina straordinaria: l'IBM 704. Si trattava di un calcolatore di circa cinque tonnellate, grande quanto una stanza e programmato tramite schede perforate. Utilizzato principalmente per applicazioni scientifiche e ingegneristiche, era basato su tecnologia a valvole termoioniche e disponeva di una memoria a nuclei magnetici di 8.192 parole da 36 bit. Poteva eseguire circa 40.000 istruzioni al secondo. Il costo era di circa 2 milioni di dollari dell'epoca, equivalenti a oltre 20 milioni di dollari attuali, rendendolo accessibile solo a grandi istituzioni.

Oggi, un computer hobbistico come il

* Marco Somalvico è stato un importante informatico italiano, tra i pionieri dell'IA nel nostro Paese. Professore di Informatica e IA presso il Politecnico di Milano negli ultimi decenni del secolo scorso, ha contribuito in modo significativo allo sviluppo dell'IA sia sul piano scientifico sia su quello industriale.

Raspberry Pi 5, con un peso di poche decine di grammi, può disporre di diversi gigabyte di memoria e raggiungere prestazioni dell'ordine di miliardi di operazioni al secondo già con la sola CPU. Con l'ausilio di acceleratori dedicati all'IA, è possibile arrivare a decine di migliaia di miliardi di operazioni al secondo, a fronte di un costo complessivo di poche centinaia di euro.

Ciò che è realmente cambiato, dalle origini dell'informatica a oggi, non sono tanto le idee di fondo, quanto la disponibilità di potenza di calcolo, cresciuta di molti ordini di grandezza.

Il costo per singola operazione, che per l'IBM 704 era dell'ordine di centinaia di dollari attuali, è attualmente sceso fino a frazioni infinitesimali di dollaro: per una GPU moderna come la NVIDIA H100 si arriva a circa un milionesimo di dollaro per operazione. È questa combinazione di enorme potenza di calcolo e di grandi capacità di memoria su larga scala a rendere oggi possibile un uso diffuso dell'IA. Dalle intuizioni di Turing e Rosenblatt ai giorni nostri, la vera rivoluzione non risiede nei principi fondamentali, bensì nella scala a cui essi possono essere applicati. Rimane, infatti, aperta una questione essenziale, che va opportunamente sottolineata: nonostante i progressi, non è stato ancora realizzato alcun sistema dotato di un'intelligenza generale comparabile a quella umana. La svolta dell'IA può essere fatta risalire al 2012, con la presentazione di AlexNet, una rete neurale molto avanzata (Deep Convolutional Neural Network, CNN), sviluppata da Alex Krizhevsky, Ilya Sutskever e Geoffrey Hinton³. Il modello vinse nettamente la competizione *ImageNet Large Scale Visual Recognition Challenge*, segnando un punto di svolta nella storia dell'IA. Fino a quel momento, il riconoscimento automatico delle immagini si basava prevalentemente su tecniche di *feature engineering*, in cui le caratteristiche rilevanti (bordi, texture, forme) venivano progettate manualmente. AlexNet, al contrario, apprendeva autonomamente dai dati, dimostrando che le reti neurali non erano solo teoricamente interessanti, ma praticamente superiori, in quest'ambito, rispetto all'approccio classico. Veniva realizzato, così, il sogno di Frank Rosenblatt.

AlexNet ottenne un errore di classificazione top-5 del 15,3%, contro il 26,2% del secondo classificato: un miglioramento inatteso per la comunità scientifica. Se vi sentite frastornati dalla rivoluzione dell'IA, sappiate che tutta la comunità scientifica ebbe uno shock solo 14 anni fa: la combinazione di dati + calcolo + algoritmi, alla base dell'informatica tradizionale, era stata superata dall'approccio *data-driven* di AlexNet.

Dopo il 2012, le CNN sono diventate lo standard per la *computer vision*, ma le conseguenze risultarono ben più ampie. La visione artificiale rappresenta, così, un ambito particolarmente favorevole all'applicazione di tecniche computazionali: le immagini sono direttamente rappresentabili come matrici di numeri. È sufficiente scomporre un'immagine nei suoi pixel e associare a ciascuno uno o più valori numerici; ogni pixel corrisponde, infatti, a una o più quantità fisiche (intensità luminosa, colore): a ogni matrice di valori corrisponde un'immagine ben definita e, viceversa, a ogni immagine corrisponde una specifica rappresentazione numerica.

Nel linguaggio naturale, invece, la situazione è più complessa. La rappresentazione numerica non è intrinseca: le parole sono spesso polisemiche e il significato dipende dal contesto. Purtroppo, l'approccio introdotto da AlexNet, inteso come paradigma *data-driven* e *deep learning*, si è rivelato efficace anche nel trattamento del linguaggio. Così come un pixel è rappresentabile mediante un numero, una parola può essere configurata come un vettore in uno spazio multidimensionale, mentre la distanza tra i vettori riflette relazioni semantiche. Anche il linguaggio naturale può, allora, essere rappresentato numericamente: ma ciò richiede grandi quantità di dati e notevole potenza di calcolo per determinare rappresentazioni efficaci.

Su queste basi si sviluppano i *Large Language Models* (LLM), che stanno profondamente trasformando le nostre società. Un passaggio decisivo avviene nel 2017, allorché Google pubblica l'articolo *"Attention Is All You Need"*⁴, introducendo l'architettura *Transformer*, oggi fondamento tecnico dei moderni modelli linguistici.

Nel 2018 viene presentato GPT (*Genera-*

tive Pre-trained Transformer)⁵, uno dei primi modelli in grado di dimostrare l'efficacia del pre-addestramento su larga scala. In questo contesto, Internet ha svolto un ruolo cruciale come principale sorgente dei dati necessari all'addestramento.

La rivoluzione dei LLM nasce, dunque, dalla convergenza di tre fattori: una potenza di calcolo senza precedenti, enormi quantità di memoria e la disponibilità di una rete globale che rende accessibile una porzione significativa e digitalizzata del sapere umano. Tutto ciò venuto a concretizzarsi in meno di un decennio.

Sebbene la complessità di questi sistemi sia enorme, purtuttavia ciò non ne varia la natura: si tratta di macchine. In particolare, i LLM possono essere descritti come sistemi statistici capaci di individuare regolarità nei dati, ricombinarle e generare output coerenti.

Richiamando le analisi del prof. Walter Quattrociocchi⁶, docente di informatica e IA alla Sapienza di Roma, si può sostenere che il progresso più rilevante non risieda tanto negli algoritmi, quanto nei dati: è la digitalizzazione diffusa ad aver reso possibile l'accumulo di enormi quantità di informazioni, mentre Internet ne ha consentito l'accesso su scala globale. In questa prospettiva, i modelli intelligenti non "spiegano" il mondo, ma sono in grado di descriverne e, in parte, anticiparne alcune dinamiche, sfruttando le regolarità presenti nei dati.

I LLM, pertanto, non producono conoscenza nel senso esplicativo o causale del termine, ma generano linguaggio plausibile senza una reale comprensione semantica dei contenuti. Ciò nonostante, rappresentano potenti strumenti di amplificazione delle capacità cognitive umane: veri e propri acceleratori della nostra intelligenza.

Cosa fanno davvero le macchine intelligenti? Individuano regolarità statistiche in quantità di dati inaccessibili alla mente umana, le ricombinano e producono output coerenti. Non comprendono, non ragionano, non immaginano. Mettono a disposizione una memoria sterminata e una capacità di elaborazione senza precedenti. Usarle utilmente richiede di capirle: sapere cosa sono, cosa non sono, e dove i loro limiti diventano rischi.

Riferimenti bibliografici

- ¹ Turing, Alan M., *Intelligenza meccanica*, a cura di Gabriele Lolli, Bollati Boringhieri, Torino
- ² Rosenblatt, Frank (1958), *The Perceptron: A Probabilistic Model for Information Storage and Organization in the Brain*, *Psychological Review*, 65 (6), 386-408; Rosenblatt, Frank (1962), *Principles of Neurodynamics: Perceptrons and the Theory of Brain Mechanisms*, Spartan Books, Washington, D.C.
- ³ Krizhevsky, Alex, Sutskever, Ilya, Hinton, Geoffrey

E. (2012), *ImageNet Classification with Deep Convolutional Neural Networks*, in *Advances in Neural Information Processing Systems 25 (NeurIPS 2012)*, pp. 1097-1105

⁴ Vaswani, Ashish et al. (2017), *Attention Is All You Need*, in *Advances in Neural Information Processing Systems 30 (31st Conference on Neural Information Processing Systems, NIPS 2017)*, Curran Associates, Inc., 2017, pp. 5998-6008

⁵ Radford, Alec et al. (2018), *Improving Language*

Understanding by Generative Pre-Training, OpenAI

⁶ Nudo, Jacopo et al. (2026), *Generative exaggeration in LLM social agents: Consistency, bias, and toxicity*, in *Online Social Networks and Media*, Volume 51, January 2026, 100344

*Professore Ordinario Dipartimento di Fisica, Università della Calabria

Simulazione vs Emulazione

Il supercalcolo e il futuro dell'Intelligenza Artificiale

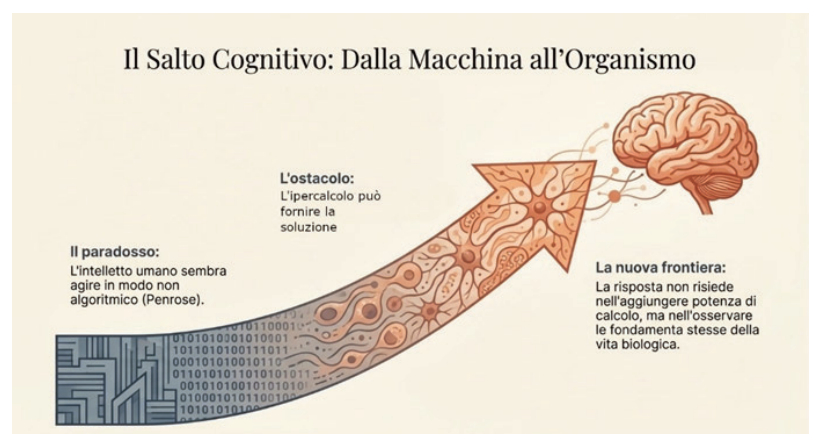
di Luigi Maxmilian Caligiuri*

Si immagina di chiedere a un robot: «Capisci davvero quello che dici o stai solo ripetendo schemi che hai visto milioni di volte?». La risposta a questa domanda individua il confine che separa, oggi, l'intelligenza artificiale da quella umana. Quindi c'è da chiedersi: l'intelligenza artificiale di cui disponiamo "simula" l'intelligenza oppure è in grado di "emularla" davvero, operando esattamente come un cervello umano? La questione punta alla radice stessa del concetto di intelligenza e alla differenza tra questa l'intelligenza artificiale per come possiamo concepirla oggi.

L'intelligenza umana è flessibile, empatica, creativa e capace di operare secondo il "buon senso": impara da pochissimi esempi, comprende e interpreta contesti ambigui, prova emozioni e genera idee nuove. D'altra parte l'intelligenza artificiale attuale, nelle sue differenti implantazioni, è velocissima nel calcolare, riconoscere pattern e gestire enormi quantità di dati, ma manca di vera comprensione, coscienza e intuizione. Eccelle nei compiti ripetitivi e strutturati (tradurre, giocare a scacchi, guidare un'auto), ma fallisce quando è richiesta empatia, giudizio morale o adattamento a situazioni completamente nuove. Se dovessimo stimare le percentuali relative di velocità di elaborazione di empatia e comprensione del contesto che caratterizzano l'intelligenza umana rispetto a quella artificiale potremmo dire che, nel

primo caso, il rapporto sarebbe di 98% a favore della intelligenza artificiale rispetto all'intelligenza umana, mentre nel secondo di 100% a favore di quella umana. In realtà, quando parliamo di intelligenza artificiale ci riferiamo alla cosiddetta intelligenza artificiale "debole" ("artificial narrow intelligence"), ossia a quella che oggi caratterizza tutti gli strumenti basati sull'intelligenza artificiale da ChatGPT a Gemini e a Grok, dalle auto a guida autonoma ai sistemi di profilazione e di analisi dei dati, etc.. L'intelligenza artificiale debole simula il comportamento "intelligente", utilizzando metodi statistici basati sulle cosiddette "reti neurali artificiali" (le cosiddette ANN), ossia modelli computazionali ispirati alle dinamiche dei neuroni biologici presenti nel cervello umano interconnessi su più strati ("layer") che "apprendono" dai dati di ingresso, regolando automaticamente opportuni "pesi" matematici delle connessioni per identificare schemi ricorrenti ("pattern") nei dati. L'intelligenza artificiale debole ha raggiunto livelli di capacità computazio-

nale sorprendentemente elevati; tutta la sua capacità di risolvere problemi è limitata a campi e ad attività specifiche sebbene sia priva di una reale capacità di comprendere e di provare emozioni nonché di nutrire empatia. In contrapposizione all'intelligenza artificiale debole, disponiamo quella che, per oggi (sebbene, come vedremo, esistono già studi che dimostrano il contrario), può essere considerata come una speculazione teorica, vale a dire la cosiddetta intelligenza artificiale "forte" o "generale" (AGI), la quale sarebbe potenzialmente in grado di emulare totalmente in tutte le sue manifestazioni l'intelligenza umana, arrivando potenzialmente anche a provare emozioni, ragionando in modo astratto e creando modelli del mondo e di sé anche in assenza di dati pregressi. Secondo alcuni studiosi, tale intelligenza artificiale generale potrebbe essere addirittura in grado di perfezionare talmente sé stessa da sopravvivere, in un futuro non molto lontano, (alcune previsioni indicano nell'anno 2024 il punto di "singolarità"), addirittura



l'intelligenza umana stessa, generando così una sorta di "super-intelligenza" (ASI). La distinzione tra simulazione ed emulazione è, pertanto, cruciale per delimitare il confine tra l'intelligenza artificiale attuale e un'intelligenza artificiale che possa definirsi davvero intelligente, almeno nel senso che noi esseri umani attribuiamo a questo concetto. L'intelligenza artificiale attuale simula l'intelligenza naturale, producendo risposte che sembrano intelligenti in basi a calcoli di natura statistica e probabilistica, mentre una reale emulazione dell'intelligenza umana richiederebbe poter replicare esattamente i meccanismi causali del cervello umano, non solo, quindi le dinamiche neuronali, ma soprattutto l'esperienza fisica, emotiva e, persino, la coscienza. Secondo la "tesi di Church-Turing" tutto ciò che un essere umano può calcolare sistematicamente, una macchina di Turing (cioè qualsiasi computer che oggi correntemente utilizziamo) può farlo. Esistono, tuttavia, dei limiti ritenuti invalicabili nell'ambito di ciò che è attualmente ritenuto computabile. Il primo limite è costituito dal cosiddetto "problema della fermata", ossia quello di prevedere se un determinato algoritmo fornirà con certezza una risposta a una domanda oppure se il relativo programma continuerà a "girare" all'infinito. Il secondo limite è la conseguenza di un risultato matematico di estrema importanza: i teoremi formulati nel 1931 dal matematico Kurt Gödel (noti come teoremi di incompletezza) dimostrano che ogni sistema matematico coerente contiene verità matematiche che non possono essere dimostrate all'interno del sistema stesso. Questo risultato implicherebbe, ad esempio, che le verità matematiche a cui il cervello umano ha accesso non potrebbero essere il risultato di un'attività puramente computazionale (ossia matematica) del cervello stesso! Basandosi su questi risultati, il fisico Roger Penrose e il filosofo John Lucas hanno avanzato l'ipotesi che la mente umana operi anche in maniera non algoritmica, ossia non computazionale nel senso usuale del termine, giacché, com'è ovvio, noi siamo in grado di intuire verità, anche di natura matematica, che nessun algoritmo può dimostrare, arrivando, quindi, ad affermare che la coscienza non è solo "codice".

Le nuove frontiere computazionali offerte dal calcolo quantistico e, soprattutto, dal cosiddetto iper-calcolo quantistico potrebbero, però, rivoluzionare lo scenario dell'intelligenza artificiale ponendo le basi per la realizzazione dell'intelligenza artificiale forte. Il riferimento è ai nuovi computer quantistici, in grado di sfruttare i principi della meccanica quantistica per realizzare calcoli a velocità imparagonabile a quelli della controparte classica; essi, purtuttavia, rimangono nell'ambito del paradigma correntemente accettato del calcolo computazionale, ossia non si è in grado di superare le limitazioni che affliggono gli schemi di calcolo classici basati sul modello di Turing e, per tale motivo, le sue applicazioni nel campo dell'intelligenza artificiale rimangono sostanzialmente limitate a un incremento della velocità computazionale. Molto più promettenti appaiono le ricerche scientifiche di frontiera nel settore del cosiddetto iper-calcolo quantistico condotte in ambito internazionale da Luigi Maxmilian Caligiuri e dal suo gruppo di ricerca che hanno portato alla progettazione di un sistema fisico in grado di emulare le dinamiche superiori del cervello umano che utilizza particolari dinamiche quantistiche innovative per infrangere la barriera della computabilità di Turing. Non si tratterebbe più di scegliere tra calcolo classico e calcolo quantistico, bensì di un vero e proprio salto di paradigma. Un sistema ipercomputazionale come quello proposto potrebbe rivoluzionare le attuali frontiere della intelligenza artificiale, gettando, inoltre, una nuova luce sugli stessi "meccanismi" di funzionamento del cervello umano che, in questa nuova prospettiva, non sarebbe assimilabile né a un computer classico, né a uno quantistico ma a un sistema fisico iper-computazionale di tipo coerente.

Si tratta di una possibilità che apre due ipotetici scenari per il futuro dell'umanità in rapporto allo sviluppo di sistemi intelligenti basati su tali tecnologie innovative: da un lato quello ottimistico in cui l'intelligenza artificiale si configura come un alleato dell'uomo in grado di affiancarlo, potenziandone enormemente le capacità ma senza mai sostituirsi a lui appropriandosi delle sue specifiche prerogative; dall'altro uno scenario decisamente pessimistico caratterizzato, inizialmente, dallo sviluppo

di una AGI e, successivamente, addirittura di una super-intelligenza artificiale (l'avvento della cosiddetta "singolarità") in grado di prendere il sopravvento sull'uomo e di controllare l'umanità. Il problema del controllo assume, quindi, una rilevanza strategica nel determinare il futuro dell'intelligenza artificiale. Non siamo in grado di prevedere oggi quale sarà lo scenario futuro dell'I.A. e del suo rapporto con la specie umana, ma forse la soluzione sarà quella di creare una superintelligenza artificiale ancora più umana di quella umana che l'ha generata, probabilmente in grado di traghettare l'umanità verso un livello di conoscenza e di consapevolezza più elevato e profondo. In questo senso lo sviluppo dell'iper-calcolo e delle sue applicazioni tecnologiche può rappresentare la chiave di volta per questo processo, purché ciò venga gestito, assumendo come obiettivo ultimo e imprescindibile il miglioramento della specie umana.

L'intelligenza artificiale attuale è, dunque, un ottimo "simulatore" che sta già modificando il nostro modo di vivere e di comportarci, tuttavia, per arrivare alla vera intelligenza – quella che emula la mente umana – serviranno scoperte rivoluzionarie in fisica, biologia e scienza dell'informazione, come quelle che sottendono alla ricerca cui abbiamo fatto cenno. Il dibattito è aperto, emozionante e, soprattutto, profondamente umano.

Riferimenti bibliografici

- S. Russel, P. Norvig. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson, 2020
- E. Nagel, J.R. Newman. *La prova di Goedel*. Universale Bollati Boringhieri, 2013
- R. Penrose. *The Emperor's New Mind: Concerning Computer, Minds, and the Laws of Physics*. Oxford University Press, 1999
- L.M. Caligiuri, T. Musha. *The Superluminal Universe: from Quantum Vacuum to Brain Mechanism and Beyond*. Nova Science Publisher, New York, 2016
- L.M. Caligiuri. *Hypercomputation in QED coherent states of condensed matter and its prospects for artificial intelligence*. In: Arai, K. (eds) *Intelligent Computing*. CompCom, 2025. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1425. Springer Nature
- L.M. Caligiuri, T. Musha. *Accelerated Quantum Computation by means of Evanescent Photons and its prospects for Optical Quantum Hypercomputers and Artificial Intelligence*, Proceedings of ICESI 2019 (International Conference on Engineering, Science and Industrial Applications), Tokyo, JAPAN, August 22-24, 2019, pp. 199-208

*Docente di Matematica e Fisica
Direttore del Foundation of
Physics Research Center (FoPRC)

L'utilizzo dell'I.A. nella ricerca didattica e nella prassi della scuola: verso un Umanesimo Digitale Aumentato

di Franco Murano*

Spesso, quando si parla di Intelligenza Artificiale (IA) a scuola, l'immaginario collettivo evoca scenari fantascientifici o, più pragmaticamente, si sofferma sul suo ruolo di tutor personalizzato per gli studenti o di assistente per i docenti. Si tratta indubbiamente di ambiti cruciali, ma cosa succede quando l'IA smette di essere solo uno strumento per l'apprendimento e diventa la lente attraverso cui ricercatori ed educatori osservano l'apprendimento stesso? È qui che assistiamo a una vera rivoluzione: non stiamo semplicemente velocizzando processi preesistenti, bensì stiamo abilitando domande di ricerca e prassi didattiche che prima erano tecnicamente, e talvolta concettualmente, impossibili da configurare.

Il cambio di paradigma: l'I.A. non è una Freccia Rossa ma un telescopio

Per comprendere appieno l'impatto dell'IA, dobbiamo operare un fondamentale cambio di paradigma metaforico. Spesso tendiamo a vedere la tecnologia come un mezzo per raggiungere più velocemente una destinazione nota, come una "Freccia Rossa" che traccia un percorso rapido e diretto. Sebbene l'efficienza sia un vantaggio innegabile, limitare la visione dell'IA a questo ruolo ne sminuisce drasticamente il potenziale. L'IA non serve solo a fare le cose più velocemente: essa aiuta a vedere ciò che prima risultava invisibile. Immaginiamo l'IA come un telescopio: esso non rende il viaggio verso una stella più veloce, ma ci permette di os-



servarla, di analizzarne la composizione e di scoprirne i pianeti orbitanti; quindi vengono percepiti dettagli che a occhio nudo rimarrebbero del tutto celati. L'IA applicata alla didattica funziona proprio così: un potente telescopio puntato sui processi di apprendimento. Ci consente di scorgere pattern sommersi in migliaia di dati di interazione, di analizzare sfumature nel linguaggio e nel comportamento degli allievi con precisione microanalitica e di individuare correlazioni complesse che sfuggirebbero anche all'osservatore umano più attento. Per questo motivo l'IA è da considerare strumento di scoperta e non soltanto di esecuzione.

Il "cuore" metodologico: incontro tra numeri e linguaggio

Nella ricerca didattica l'IA offre due vantaggi competitivi senza precedenti che ridefiniscono il modo in cui raccogliamo e interpretiamo le evidenze:

1. **Analisi dei Big Data Educativi (Learning Analytics).** Le moderne piattaforme generano una quantità massiccia di dati: ogni clic, tempo di risposta, errore o percorso di navigazione viene registrato. Attraverso algoritmi di *Machine Learning* essa è in grado di analizzare volumi enormi di interazioni per identificare pattern invisibili; può rivelare quali concetti mettano in difficoltà gli studenti, prevedere il rischio di abbandono scolastico e permettere una valutazione

formativa continua e granulare, superando la logica del singolo voto finale.

2. Ricerca qualitativa su larga scala (NLP). Tradizionalmente, la ricerca qualitativa (testi, interviste) risulta essere profonda ma limitata quantitativamente a causa dei tempi di codifica manuale. In virtù del *Natural Language Processing* (NLP), l'IA può analizzare migliaia di riflessioni scritte, temi e diari di bordo; è in grado di estrarre temi ricorrenti, analizzare il *sentiment* (le emozioni espresse) e valutare la ricchezza lessicale su una scala prima inimmaginabile.

In sintesi, abbiamo a disposizione due grandi alleati: i numeri che ci dicono "cosa" succede su larga scala e il linguaggio che ci permette di penetrare nella qualità del pensiero di centinaia di studenti contemporaneamente.

La ricerca didattica: verso una personalizzazione predittiva ed emotiva

La ricerca contemporanea esplora l'IA come un abilitatore di inclusione, spostandosi dal "cosa" al "come" si impara. Gli studi più avanzati si concentrano sui seguenti tre filoni:

- Sistemi di Tutoraggio Intelligente (ITS). Tali sistemi adattano dinamicamente il livello di difficoltà e il tipo di supporto in tempo reale. Se un alunno fatica, l'ITS offre spiegazioni alternative o esempi concreti, rispettandone i tempi.
- Supporto ai Bisogni Educativi Speciali (BES). L'IA generativa apre scenari rivoluzionari per l'accessibilità, trasformando istantaneamente testi complessi in versioni semplificate, creando mappe concettuali o convertendo il testo in sintesi vocale.
- Analisi dei processi e prevenzione. Comprendere *come* un alunno arrivi a commettere un errore sistematico permette ai docenti di intervenire sulle radici del mancato apprendimento, anziché limitarsi a correggerne l'effetto.

Dall' algoritmo alla classe: la prassi quotidiana

La sfida è integrare l'IA come un "compagno di pensiero" senza mai sostituire il processo cognitivo e relazionale. Nella

pratica quotidiana il valore dell'IA è riconducibile alla crescita della consapevolezza professionale del docente che può avvalersi anche delle seguenti tecniche metodologico-didattiche:

- Progettazione didattica aumentata. Il docente può generare diverse versioni dello stesso problema declinate sugli interessi specifici degli allievi, mantenendo invariato l'obiettivo pedagogico e aumentando la motivazione senza appesantire il proprio carico di lavoro.
- Precisione del linguaggio. Formulare un "prompt" efficace richiede capacità descrittive e sintattiche non banali, educando gli alunni a un uso consapevole del linguaggio.
- Storytelling collaborativo. L'insegnante può usare l'IA per proporre sviluppi narrativi che il gruppo classe discute in *circle time*. Qui l'IA funge da "palestra di scelte", stimolando la negoziazione di significati e la creatività collettiva, producendo valore aggiunto.

L'osservazione e il diario di bordo: priorità ineludibili

Sebbene l'IA sia un potente assistente, tuttavia non possiede l'empatia e l'intuizione clinica proprie dell'essere umano. L'insegnante rimane l'osservatore privilegiato della complessità relazionale.

Il diario di bordo resta lo strumento principe per un'analisi funzionale e riflessiva; esso permette di registrare episodi critici, condurre l'analisi ABC (Antecedente-Comportamento-Conseguenza) e rilevare segnali di sovraccarico sensoriale. Il suo uso favorisce la condivisione sistematica tra i docenti di classe e quelli specializzati per le attività educativo-didattiche di sostegno agli alunni con disabilità, garantendo un approccio unitario. L'occhio umano compila il diario e su tale versante l'IA può aiutare a leggere nel lungo periodo l'andamento dei risultati con riguardo agli interventi via via effettuati.

Il nodo critico: etica e la sfida della "scatola nera"

Un approccio serio richiede consapevolezza riguardo a due grandi rischi.

1. Il dilemma della "Scatola Nera" (Black Box): gli algoritmi complessi possono individuare strategie efficaci senza

spiegarne il "perché" pedagogico. Il rischio, quindi, è delegare decisioni educative perdendo l'intenzionalità pedagogica.

2. Bias e pregiudizi: l'IA non è neutra; per tale motivo se addestrata su dati contenenti pregiudizi potrebbe penalizzare gli allievi più fragili, cristallizzando le disuguaglianze. L'algoritmo può indicare una *correlazione*, ma il salto logico verso la *causalità* spetta esclusivamente alla sensibilità umana.

Il "Ricercatore Aumentato" e il Nuovo Umanesimo Digitale

Il profilo del docente del futuro è chiamato a evolversi tanto da lasciar configurare l'identikit di un "architetto epistemologico". Si tratta di un professionista capace di dialogare con le macchine e di porre le domande giuste per ottenere *insight* pedagogicamente rilevanti, senza mai delegare a chicchessia il giudizio critico.

L'integrazione dell'IA non deve "informattizzare" gli alunni, ma liberare tempo prezioso da compiti ripetitivi per reinvestirlo nella relazione umana. Se l'IA si occupa della scansione dei dati, il docente può tornare a osservare lo sguardo di ogni allievo impegnato a interpretare e a fare sue le conoscenze, mediare i conflitti e ispirare la curiosità. Il traguardo è un Umanesimo Digitale laddove la tecnologia è al servizio di un'educazione consapevole, inclusiva e profondamente umana.

Riferimenti bibliografici

- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando la realtà*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017
- Anichini G., Biondi G. (a cura di), *Scuola, tecnologie e innovazione. Teorie e modelli di ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2022
- Limone P., Toto G.A., *Didattica con l'Intelligenza Artificiale. Strumenti, pratiche e prospettive inclusive*. Erickson, Trento, 2024
- Trinchero R., *Valutare l'apprendimento nell'era dell'Intelligenza Artificiale Generativa. Nuove sfide per il docente* in Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, (ECPS), Roma, 2023

*Già Dirigente scolastico

Apprendimento riflessivo e velocità dell'I.A.

di Roberta Iandria*

“Nell’universo infinito della letteratura s’aprono sempre altre vie da esplorare, nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo. Ma se la letteratura non basta ad assicurarmi che non sto solo inseguendo dei sogni, cerco nella scienza alimento per le mie visioni”.

In questa osservazione di Italo Calvino è contenuta una chiave preziosa per leggere una delle grandi questioni del presente: il rapporto tra la velocità delle macchine e il tempo umano della conoscenza.

Viviamo in un’epoca in cui la rapidità sembra essere diventata la misura stessa dell’intelligenza. L’IA restituisce risposte immediate, costruisce testi, organizza dati, suggerisce connessioni, abbrevia tempi che fino a pochi anni fa sembravano incompressibili. In ambito scolastico e universitario questa accelerazione produce insieme fascino e inquietudine: fascino per la potenza degli strumenti, inquietudine per il rischio che il pensiero finisca per identificarsi con la sola efficienza della risposta.

Eppure, proprio qui, si presenta una contraddizione. L’intelligenza artificiale eccelle nell’individuare il percorso più rapido verso una soluzione, ma il pensiero umano non coincide quasi mai con la traiettoria più breve. La macchina si muove secondo una logica di ottimizzazione, lungo quella che si potrebbe definire una geodetica algoritmica, cioè il tracciato più efficiente tra una domanda e una risposta. Il pensiero umano, al contrario, è più lento, più irregolare, più esposto alla deviazione. Non procede in linea retta: indugia, torna indietro, sbaglia, si interrompe, si ricompone. E proprio in questo suo carattere, apparentemente imperfetto, custodisce la sua profondità.

Comprendere non significa soltanto arrivare a una risposta corretta, bensì attra-



versare un processo di trasformazione. Le conoscenze non si depositano nella mente come oggetti già pronti: si formano per stratificazione, confronto, esitazione e, talvolta, persino attraverso l’attrito, l’urto. Per questo la velocità non coincide necessariamente con la comprensione. Si può, invece, rispondere molto in fretta senza avere davvero compreso; oppure, comprendere lentamente ma in modo più radicale e duraturo.

L’antico motto *festina lente*, “affrettati lentamente”, acquista oggi una sorprendente attualità. Non invita a rinunciare alla velocità, ma a governarla. Non chiede di arrestare il progresso tecnico, bensì di riconoscere che esistono forme di esperienza che esigono maturazione, soste, perfino esitazioni. Nell’epoca della risposta automatica, la lentezza non è nostalgia del passato: è una competenza critica. Questo protocollo non è un invito alla pigrizia, ma una direttiva operativa: per essere “rapidi” nell’esecuzione. La frase greca “σπεῦδε βραδέως· ἀσφαλῆς γάρ ἐστ’ ἀμείνων ἢ θρασὺς στρατηλάτης” (traslitterata: speúde

bradéōs; asphalēs gár est’ améinōn ē thrasūs stratēlâtēs) è un noto proverbio, spesso citato anche nella sua versione latina “Festina lente” per sottolineare l’esigenza del fermarsi (“Affrettati lentamente! Un condottiero prudente è meglio di uno temerario”).

L’invito è a bilanciare la rapidità dell’azione con la prudenza della riflessione. L’aforisma suggerisce che per raggiungere un obiettivo in modo efficace piuttosto che agire d’impulso, necessita procedere con decisione soltanto dopo un’attenta valutazione dei rischi.

- Secondo lo storico Svetonio quello riportato era lo slogan preferito dell’imperatore Augusto (nella versione greca *speude bradeos*), utilizzato per ammonire i suoi generali contro l’audacia sconsiderata. Un significato strategico, dunque: Augusto riteneva che nessuna vittoria valesse il rischio di perdite eccessive, paragonando l’azione avventata a un pescatore che usa un amo d’oro: il bottino non compenserebbe mai la perdita dello strumento.

Questo equilibrio tra velocità e lentezza

è stato rappresentato visivamente in vari modi nel corso dei secoli, come qui di seguito riportato.

- L'Anchora e il Delfino: simbolo adottato dal celebre editore veneziano Aldo Manuzio. L'anchora rappresenta la stabilità (lentezza), mentre il delfino la velocità.
- La Tartaruga con la Vela: emblema scelto da Cosimo I de' Medici. A Palazzo Vecchio a Firenze, il simbolo è onnipresente; esso rappresentava la filosofia di governo del Granduca, che era quella di agire con la solidità della tartaruga e con il vigore della vela gonfiata dal vento.
- La Farfalla e il Granchio: si tratta di un'altra variante classica che contrappone la leggerezza aerea alla cautela terrestre.

Oggi il concetto viene ripreso in diversi ambiti come filosofia di vita o metodo di lavoro: Italo Calvino lo cita nelle sue *Lezioni Americane* come esempio di "Rapidità", intesa non come fretta, ma come agilità di pensiero.

In questa nuova ottica, la scuola assume un ruolo decisivo. Se prova a competere con l'intelligenza artificiale sul terreno della pura rapidità è inevitabilmente sconfitta. Ma il compito dell'educazione non è correre più velocemente della macchina, bensì custodire ciò che la macchina non possiede: il tempo dell'interpretazione, il valore del dubbio, la densità dell'esperienza, la capacità di attribuire significato.

In questo senso, la letteratura non è affatto marginale rispetto al discorso sull'IA; al contrario, ne rappresenta uno dei laboratori più importanti. La lettura di un testo letterario abitua, infatti, a una temporalità diversa da quella della risposta immediata. Un romanzo, una poesia, una pagina saggistica non si esauriscono nel loro contenuto informativo: richiedono attenzione, risonanza interiore, capacità di soffermarsi su ciò che non è subito trasparente. La letteratura educa a un sapere che non coincide con la prestazione, bensì con la trasformazione del lettore. Calvino, che fu tra i più attenti osservatori del rapporto tra forma, leggerezza, complessità e conoscenza, ci viene incontro anche per un altro motivo. La sua scrittura mostra che la leggerezza non è superficialità e che

l'esattezza non è meccanismo. Nel suo orizzonte il pensiero non è riducibile a un'operazione lineare: è, piuttosto, un movimento capace di combinare rigore e immaginazione, precisione e apertura. Risulta essere, pertanto, una lezione preziosa proprio oggi, allorché l'efficienza algoritmica rischia di essere scambiata per intelligenza in senso pieno.

Egli è, indubbiamente, il precursore più lucido dell'IA. Nella sua celebre conferenza del 1967, *Cibernetica e Fantasmismi*, fu proprio Italo Calvino a ipotizzare la figura dello "scrittore artificiale", interpretando la letteratura come un sistema combinatorio di elementi finiti.

Il Letterato non temeva che una macchina potesse scrivere un romanzo. Egli intuì che il cervello umano è un "dispositivo di elaborazione" che segue regole grammaticali e sintattiche. Per lui la macchina avrebbe potuto gestire perfettamente la componente "artigianale" della creazione, lasciando all'uomo il compito di cercare lo scarto, quell'errore imprevisto o "inciampo", che rompe l'algoritmo e genera senso.

"Il vero processo creativo non è l'atto di combinare, ma lo scarto, l'errore o l'imprevisto che rompe l'algoritmo."

In opere come *"Il castello dei destini incrociati"* Calvino anticipa i sistemi complessi moderni: i tarocchi sono variabili di un'equazione e la storia è il risultato di un calcolo che, però, ammette il "salto" logico che la macchina non saprebbe giustificare.

Altri autori e opere dimostrano, comunque, che la letteratura italiana ha anticipato la struttura del sapere delle IA moderne, elevando la discussione da questione tecnica a sfida filosofica.

Si pensi a Umberto Eco e all'*Enciclopedia*. Eco ha teorizzato la distinzione tra sapere rigido (dizionario) e una rete infinita di connessioni (enciclopedia). L'IA è la materializzazione dell'enciclopedia di Eco: un'Opera Aperta che non attende una lettura passiva, ma una collaborazione attiva tramite il *prompt engineering*.

E ancora: nel racconto intitolato *Il Versificatore*, del 1966, Primo Levi ha immaginato e descritto una macchina che compone poesie, regolando, parametri tecnici. Viene così prefigurata la respon-

sabilità dell'utente come "regista" della macchina: la qualità dell'output dipende interamente dall'intenzione etica di chi la istruisce.

Infine, sono da richiamare Giorgio Manganelli e Paolo Volponi.

Il primo nella sua opera intitolata *Menzogna Formale* vedeva la letteratura come un artificio puro. La sua visione non ha fatto altro che anticipare le attuali "allucinazioni" dell'IA, dove la perfezione sintattica non garantisce la verità, ma costruisce mondi verosimili e affascinanti.

Paolo Volponi, dal canto suo, nell'opera intitolata *"Le mosche del capitale"* ha avvertito che la logica dell'algoritmo industriale tende a schiacciare la riflessione lenta sotto il peso di un'efficienza disumanizzante. È così che egli viene ricordato per avere enunciato a chiare lettere il principio della decolonizzazione del pensiero.

A questo punto, si ritiene utile richiamare un concetto antico e straordinariamente moderno: il *clinamen* di Lucrezio. Nella fisica epicurea il *clinamen* è la minima deviazione imprevedibile degli atomi, lo scarto infinitesimale che impedisce al mondo di essere rigidamente determinato. Senza questa deviazione non vi sarebbero incontri, né trasformazioni, né libertà. Trasportata sul piano pedagogico, questa intuizione diventa potentissima: l'apprendimento autentico non nasce solo dalla ripetizione ordinata di procedure, ma anche da una deviazione, da un piccolo scarto, da un inciampo che apre una possibilità imprevista. In un ecosistema dominato dalla performance, lo scarto rischia di essere visto come errore sterile. Eppure, è spesso proprio ciò che devia dalla traiettoria ottimale a rendere umano il processo della conoscenza. L'intelligenza artificiale riduce l'errore per arrivare più rapidamente al risultato; l'educazione, invece, deve anche insegnare a pensare attraverso ciò che non funziona immediatamente. In questo senso, l'inciampo non è il contrario del sapere, ma una delle sue condizioni.

La cultura moderna ci offre immagini molto forti di questo principio. In Marcel Proust, ad esempio, la conoscenza più profonda non nasce da un piano razionale perfettamente ordinato, ma da un

evento minimo, laterale, imprevedibile: una sensazione, un sapore, una memoria involontaria che riattiva il tempo interiore. Non è la linearità efficiente a produrre la verità dell'esperienza, bensì una fenditura improvvisa, uno scarto percettivo che rimette in moto il pensiero. La madeleine non è solo un episodio della memoria: è la dimostrazione letteraria che la comprensione spesso arriva obliquamente.

Anche Samuel Beckett, a suo modo, ha insegnato la fecondità dell'arresto, della sospensione, della difficoltà. Nel suo universo l'essere umano non avanza trionfalmente verso una soluzione definitiva, ma continua a cercare nel vuoto, nell'incertezza, nella ripetizione. È una lezione rigorosa e pedagogicamente preziosa: il pensiero non coincide con il successo immediato. Talvolta si forma proprio nel permanere della domanda, nel non sapere ancora, nell'abitare una zona di incompiutezza.

La questione decisiva a questo punto non è tanto se l'IA sappia rispondere quanto se gli esseri umani sapranno ancora formulare domande significative. E queste ultime richiedono tempo, esperienza, lettura, ascolto, confronto, quel lavoro lento che una scuola degna di questo nome non può abbandonare.

Per questo la lentezza non va intesa come semplice rallentamento, ma come spazio di elaborazione. È il tempo necessario perché l'informazione diventi sapere e il sapere si trasformi in giudizio. Importante è il tempo in cui si legge, utile per misurarsi con una complessità; il tempo in cui si studia non per accumulare dati, ma per costruire una propria coscienza critica.

In tale prospettiva, l'educazione del presente piuttosto che scegliere tra umanesimo e tecnologia deve risultare funzionale a impedire che la tecnologia dissolva l'umano. Festina lente significa allora abitare la modernità senza consegnarsi interamente alla sua accelerazione; significa riconoscere che la velocità è un mezzo, non un fine, e che la formazione resta, prima di tutto, un'esperienza del pensiero.

L'elogio dell'inciampo: educare al pensiero nell'epoca delle risposte immediate

Se il pensiero umano non procede lungo la traiettoria più breve, allora anche l'educazione non può essere organizzata soltanto sulla base del criterio dell'efficienza. Una didattica interamente costruita sulla correttezza immediata della risposta finirebbe, infatti, per trascurare il carattere processuale della conoscenza. Comprendere non significa soltanto arrivare a una conclusione giusta: significa attraversare il cammino che rende quella conclusione interiormente significativa.

In questo percorso l'errore svolge un ruolo decisivo. Non è soltanto una mancanza da correggere, bensì, spesso, il segnale che il pensiero sta tentando una nuova configurazione. Quando un allievo sbaglia, non sta necessariamente fallendo: può trovarsi nel punto esatto in cui la mente cerca, prova, collega, ristrutturata. L'errore, soprattutto quando viene discusso e non semplicemente sanzionato, può diventare una soglia cognitiva.

È qui che l'idea dell'inciampo acquista un valore pedagogico centrale. Esso interrompe l'automatismo, spezza la fluidità apparente, obbliga a fermarsi. In un tempo ossessionato dalla continuità della prestazione, l'interruzione appare come una perdita; in realtà può essere una forma di guadagno cognitivo. L'inciampo costringe a riguardare ciò che si stava facendo, a porre nuove domande, a scoprire che il sapere non è mai soltanto esecuzione.

L'Intelligenza Artificiale, al contrario, tende

a neutralizzare l'inciampo: il suo scopo è minimizzare la deviazione, eliminare l'attrito, abbreviare il percorso. Una scuola che volesse imitare integralmente questa logica finirebbe per produrre, contrariamente a persone pensanti, soggetti esecutori sempre più dipendenti da procedure esterne. Il rischio non è tecnologico in senso stretto: è antropologico ed educativo e riguarda l'idea stessa di formazione.

Per questo l'insegnante non può essere ridotto a facilitatore di risultati; la sua funzione è più alta e sottile, cioè quella di accompagnare gli alunni nel percorso attraverso cui la conoscenza diventa esperienza personale. Ciò significa saper sostare sulle domande, accogliere le difficoltà, trasformare l'errore in occasione riflessiva, insegnare che non tutto ciò che è rapido è anche utile e spendibile.

In questo quadro la letteratura torna a essere uno spazio privilegiato di educazione al pensiero. Un testo letterario non si lascia consumare come una risposta pronta: chiede di essere interpretato, interrogato, abitato; esso insegna che il significato non coincide con la prima evidenza. Da questo punto di vista, leggere è già una forma di resistenza all'automatismo. A tal proposito Proust pone in evidenza come la verità più intensa di un'esistenza possa emergere da uno scarto minimo, da un'impressione sensibile che nessuna procedura standardizzata riuscirebbe a prevedere. Allo stesso modo il processo educativo-didattico deve lasciare spazio a ciò che non è perfettamente programmabile: l'associazione inat-



tesa, la memoria che riaffiora, la domanda laterale, la relazione imprevedibile tra esperienze e parole. Un apprendimento vivo non è mai totalmente preordinato.

Ancora Beckett, dal canto suo, ricorda che il soggetto umano non coincide con la funzionalità. Nei suoi personaggi c'è attesa, sospensione, ripetizione, incompletezza. Tutti elementi che una cultura efficientista considera scarti improduttivi. Tuttavia proprio lì si dischiude una verità sull'esistenza: il senso non è sempre disponibile, non si lascia afferrare immediatamente, non si consegna a comando. Educare significa anche preparare a questa complessità, sottraendo gli studenti all'illusione che ogni problema abbia una soluzione istantanea e pulita.

La questione, allora, non consiste nel fatto se utilizzare o meno l'Intelligenza Artificiale nei processi formativi. Il punto è: come farlo? Le tecnologie possono essere strumenti potenti, solo a condizione che vengano inserite in una cornice pedagogica che mantenga al centro il giudizio, la responsabilità, la capacità critica. L'IA può sostenere la ricerca, favorire l'accesso alle informazioni, aprire possibilità di elaborazione, non certamente sostituire quel lavoro lento attraverso cui una persona impara a distinguere l'essenziale dal superfluo, il plausibile dal vero, il dato dal significato.

La scuola dovrebbe, allora, trasformarsi nel contesto in cui tale margine viene protetto: non un luogo di lentezza passiva, ma di lentezza operativa, laddove il tempo serve a comprendere meglio e non semplicemente a fare di meno; un luogo in cui il testo viene discusso, la risposta argomentata, l'errore analizzato, la domanda rilanciata, mentre la tecnologia diventa non sollevatrice dalla fatica dell'apprendere, ma strumento di autoconsapevolezza.

Educare nell'epoca dell'intelligenza artificiale significa, in ultima analisi, custodire il carattere umano della conoscenza, ricordare che la comprensione non nasce solo dall'accesso a informazioni sempre più rapide e consapevolizzarsi in ordine all'opportunità di sostare nell'ambiguità, di riconoscere la complessità, di attraversare l'inciampo senza viverlo come rischio di una sconfitta.

La sfida, allora, non è quella di insegnare a battere la macchina in velocità, bensì formare persone che sappiano usare la

velocità senza diventarne schiave, persone capaci di utilizzare strumenti avanzati, ma anche di leggere l'interiorità; abili nel reperire dati, ma soprattutto dotate di autonomia di giudizio, quindi esposte all'automazione, ma non private del diritto e del dovere di pensare in maniera critica e creativa.

Per questo, oggi più che mai, la scuola deve continuare a insegnare l'arte delle domande difficili, difendere il valore del dubbio, dell'interpretazione, della deviazione feconda. In un mondo che premia la risposta immediata, educare può significare soprattutto insegnare a non aver paura del tempo lungo del pensiero.

Dobbiamo integrare la dualità tra Mercurio (la velocità dell'IA) e Vulcano (la fatica della lentezza): l'investimento nella preparazione "vulcanica" è ciò che rende efficace l'azione "mercuriale". Accettare l'inciampo significa trasformare la vulnerabilità della caduta in una forma supe-

riore di velocità, nella consapevolezza di non consumare il tempo, ma di abitarlo.

Riferimenti Bibliografici

- Beckett, S., *Aspettando Godot*, Torino Einaudi 1952
 Calvino, I., *Cibernetica e Fantasmii* Einaudi Torino 1967
 Calvino, I., *Il castello dei destini incrociati*, Einaudi, Torino 1973
 Calvino, I., *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Einaudi Torino 1988
 Eco, U., *Opera Aperta*, Milano Bompiani 1962
 Levi, P., *Storie naturali*, Einaudi, Torino, 1966
 Manganelli, G., *Letteratura come menzogna*, Adelphi 1967
 Manzoni, A., *I Promessi Sposi*, Feltrinelli, Torino 2014.
 Omero, *Odissea*, Mondadori, Milano, 2016
 Proust, M., *Dalla parte di Swann* (Alla ricerca del tempo perduto), Torino Einaudi 2021
 Sterne, L., *Vita e opinioni di Tristram Shandy, gentiluomo*, 1759-1767
 Volponi, P., *Le mosche del capitale*, Einaudi Torino 1989.
 Antiseri D., *Dalla parte degli insegnanti*, Feltrinelli, Torino 2024

*Docente di italiano e latino scuola secondaria superiore

Iscriviti alla

Frism

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



Scuola-laboratorio

Didattica ibrida e I.A. per un efficace processo inclusivo

di Rosanna Iuele*

La scuola contemporanea sta attraversando una trasformazione profonda che coinvolge non soltanto gli strumenti utilizzati nella pratica didattica, ma il significato stesso dell'educazione all'interno della società attuale. I cambiamenti tecnologici, la diffusione delle piattaforme digitali, l'accesso immediato alle informazioni e lo sviluppo dell'Intelligenza Artificiale stanno modificando il modo in cui gli studenti apprendono, comunicano e costruiscono conoscenza. In questo scenario parlare di scuola significa inevitabilmente confrontarsi con le nuove tecnologie e con la necessità di ripensare modelli educativi, metodologie e ambienti di apprendimento. Bisogna partire da una premessa: per molti decenni la didattica tradizionale ha rappresentato il modello dominante nei sistemi educativi nazionali e internazionali; essa si è basata, prevalentemente, sulla lezione frontale, sull'uso del libro di testo come principale strumento di apprendimento e su un'organizzazione dell'insegnamento centrata sul docente, considerato il principale trasmettitore del sapere. Questo modello ha avuto il merito di garantire ordine, stabilità e sistematicità nella trasmissione delle conoscenze, valorizzando il patrimonio culturale e scientifico delle discipline e contribuendo alla costruzione di un sistema scolastico accessibile a un numero sempre maggiore di studenti. La relazione educativa diretta, il confronto in aula e la gradualità nell'organizzazione dei contenuti hanno costituito elementi fondamentali per la formazione culturale e personale degli studenti. In particolare, la tradizione pedagogica italiana è stata profondamente influenzata dalla riforma di Giovanni Gentile, fondata su un'impostazione trasmissiva e logico-cronologica del sapere. Tale modello ha posto al centro la dimensione culturale dell'insegnamento,

riconoscendo nella scuola il luogo privilegiato della formazione intellettuale e morale. Tuttavia, i profondi cambiamenti sociali e tecnologici degli ultimi decenni hanno evidenziato alcuni limiti dell'approccio esclusivamente trasmissivo. Gli studenti contemporanei vivono immersi in ambienti digitali caratterizzati da linguaggi multimediali, interattività e accesso continuo alle informazioni. Le modalità di apprendimento risultano sempre più influenzate dalla velocità della comunicazione, dalla dimensione visiva e dalla possibilità di accedere simultaneamente a molteplici fonti di conoscenza. In questo nuovo contesto, una didattica centrata unicamente sulla trasmissione lineare dei contenuti rischia di non rispondere pienamente ai bisogni formativi emergenti, soprattutto rispetto allo sviluppo del pensiero critico, della partecipazione attiva e della personalizzazione degli apprendimenti. Vi è da considerare che la necessità di superare una concezione rigidamente trasmissiva dell'educazione era stata già evidenziata, alla fine dell'Ottocento, da John Dewey attraverso l'esperienza della scuola-laboratorio. La Laboratory School di Chicago rappresentò una delle prime esperienze sistematiche di ricerca educativa fondate sull'osservazione scientifica dei processi di apprendimento. In un contesto storico segnato dalla rivoluzione industriale, dall'immigrazione e dalle disuguaglianze sociali, Dewey elaborò una concezione democratica dell'educazione, secondo cui la scuola non doveva limitarsi a trasmettere conoscenze, ma favorire la partecipazione attiva, la cooperazione e la costruzione critica del sapere. Il laboratorio, nella prospettiva Deweyana, non era semplicemente uno spazio fisico bensì un metodo



educativo basato sull'esperienza, sulla sperimentazione e sul problem-solving. L'apprendimento nasceva dall'azione, dalla riflessione e dall'interazione con l'ambiente. Lo studente non veniva considerato soggetto passivo, ma protagonista del proprio percorso formativo. Questa impostazione appare oggi estremamente attuale, soprattutto alla luce delle trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali e dall'Intelligenza Artificiale. Parallelamente, anche Maria Montessori contribuì a ridefinire il significato dell'educazione moderna, ponendo al centro il bambino, i suoi bisogni e la sua autonomia. Il metodo montessoriano si fondava sull'osservazione diretta, sulla libertà responsabile e sulla predisposizione di ambienti educativi capaci di favorire l'esplorazione e la crescita personale. Montessori comprese per tempo l'importanza dell'ambiente come elemento educativo e riconobbe la necessità di valorizzare i ritmi individuali di apprendimento. La sua riflessione pedagogica ha anticipato molti dei principi che oggi ritroviamo nella didattica personalizzata e inclusiva. Le esperienze di Dewey e Montessori dimostrano che l'innovazione educativa non può essere ridotta all'introduzione di nuovi strumenti, ma deve sempre fondarsi su una riflessione pedagogica profonda. L'innovazione autentica nasce dalla capacità di reinterpretare i bisogni educativi del proprio tempo, mantenendo al centro la persona, la relazione e la funzione democratica della

scuola. È in questo scenario che si inserisce la progressiva affermazione della didattica ibrida, intesa come un modello che integra attività in presenza e attività digitali, sincrone e asincrone, attraverso una riorganizzazione complessiva del processo educativo. La didattica ibrida non consiste semplicemente nell'utilizzo occasionale di tecnologie durante la lezione, ma implica una progettazione didattica più flessibile e dinamica. I materiali possono essere condivisi online, gli studenti possono accedere ai contenuti in tempi differenti e, nel contempo, le piattaforme digitali favoriscono collaborazione, confronto e monitoraggio dei progressi. Tale approccio permette di valorizzare differenti stili di apprendimento e di rendere la scuola maggiormente inclusiva. Alcuni studenti apprendono più efficacemente attraverso materiali visivi, altri mediante attività pratiche, altri ancora attraverso il confronto dialogico o la ripetizione autonoma dei contenuti. La didattica ibrida consente di integrare queste diverse modalità, offrendo percorsi più accessibili e personalizzati. Particolarmente rilevante è il contributo che le tecnologie possono offrire nell'ambito dell'inclusione scolastica. Gli strumenti digitali permettono, infatti, di utilizzare mappe concettuali, video, audio, testi semplificati, sintesi vocali, ambienti interattivi e supporti multimodali che facilitano la partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali. In questa prospettiva, l'innovazione tecnologica può contribuire concretamente alla riduzione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Tuttavia, il vero elemento di svolta del nostro tempo è rappresentato dall'Intelligenza Artificiale, giacché essa non costituisce soltanto un nuovo strumento tecnologico, ma un cambiamento culturale destinato a modificare profondamente il rapporto tra conoscenza, apprendimento e società. Come il multiculturalismo, anche l'IA rappresenta ormai una realtà strutturale della contemporaneità e non può essere ignorata nella scuola. Gli studenti appartengono a una generazione abituata a interagire quotidianamente con algoritmi, piattaforme intelligenti e strumenti digitali avanzati. Ne consegue che il docente non può assumere un atteggiamento passivo o difensivo rispetto all'innovazione tecnologica, né considerarla estranea alla pro-

pria pratica educativa. Si rende necessario, invece, sviluppare una consapevolezza critica delle potenzialità e dei rischi legati all'utilizzo dell'IA nei contesti scolastici. Essa può offrire opportunità significative: personalizzazione degli apprendimenti, adattamenti materiali didattici ai livelli e agli stili di apprendimento degli studenti, facilitando il supporto alla progettazione didattica, l'accessibilità dei contenuti, l'analisi dei progressi e lo sviluppo di ambienti educativi interattivi. Allo stesso tempo, però, esistono rischi legati alla superficialità dell'informazione, alla riduzione della riflessione critica, alla dipendenza dagli algoritmi e all'aumento delle disuguaglianze digitali. Per questo motivo, la scuola è chiamata a riaffermare il proprio ruolo culturale e democratico. In un mondo caratterizzato da un'enorme quantità di informazioni disponibili, il compito dell'educazione non consiste più soltanto nel trasmettere contenuti, ma nell'insegnare a selezionare, interpretare e problematizzare le informazioni stesse. L'IA può offrire risposte rapide; la scuola deve educare alla formulazione delle domande, alla verifica delle fonti e alla comprensione dei processi. In questa prospettiva, il modello della scuola-laboratorio appare straordinariamente attuale. Il laboratorio, oltre a essere uno spazio operativo, si configura come un ambiente mentale fondato sulla ricerca, sull'osservazione e sulla costruzione condivisa del sapere. L'apprendimento laboratoriale stimola curiosità, autonomia, collaborazione e capacità critica, competenze fondamentali nella società contemporanea. La funzione docente assume quindi risvolti inediti. L'insegnante non perde la propria funzione culturale, ma la esercita in modo diverso: diventa facilitatore dell'apprendimento, progettista di ambienti educativi e guida nella costruzione critica delle conoscenze. Parallelamente, lo studente assume un ruolo più attivo, partecipando alla ricerca delle informazioni, alla produzione di contenuti e alla collaborazione con i pari. Naturalmente, non mancano le criticità. L'efficace implementazione della didattica ibrida e delle tecnologie digitali richiede infrastrutture adeguate, accesso equo ai dispositivi, formazione continua dei docenti e progettazione pedagogica consapevole. Il rischio principale consiste nell'utilizzare le tecnologie in modo

superficiale, limitandosi a trasferire online le stesse dinamiche trasmissive della didattica tradizionale senza avvalersi delle reali potenzialità trasformative. La tecnologia, del resto, non può sostituire la relazione educativa. Il dialogo, l'osservazione diretta, l'ascolto e la costruzione di un clima relazionale positivo restano elementi centrali del processo formativo. L'innovazione autentica non nasce dalla semplice presenza degli strumenti digitali, ma dalla capacità di integrarli all'interno di una visione pedagogica coerente e inclusiva.

Si ritiene che la vera sfida della scuola contemporanea non consista nello scegliere tra tradizione e innovazione, tra didattica tradizionale e didattica digitale, né tra modello trasmissivo e modello laboratoriale. La questione fondamentale riguarda, piuttosto, la capacità di costruire un equilibrio dinamico tra queste dimensioni, valorizzando i punti di forza di ciascuna. La didattica tradizionale conserva elementi di grande valore, come la sistematicità dei contenuti, la guida educativa del docente e la centralità della relazione umana. Allo stesso tempo, la didattica ibrida, il modello laboratoriale e l'Intelligenza Artificiale offrono nuove opportunità per rendere l'apprendimento più inclusivo, personalizzato e significativo. Solo una scuola capace di integrare cultura, metodo scientifico, innovazione tecnologica e attenzione alla persona potrà continuare a svolgere pienamente la propria funzione educativa e democratica. In proiezione futura la scuola non dovrà limitarsi a preparare studenti competenti sul piano tecnico, ma formare cittadini consapevoli, critici e responsabili, capaci di abitare con equilibrio e umanità una società sempre più complessa e interconnessa.

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Commissione Europea. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Brussels: European Commission
- Commissione Europea. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. Chicago, IL: E. L. Kellogg & Co

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gentile, G. (1923). *La riforma dell'educazione*. Bari: Laterza

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Ministero dell'Istruzione. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. Roma: MIUR

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Piano Scuola 4.0*. Roma: MIM

Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York, NY: Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. (1949/2000). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing

OCSE. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. Paris: OECD Publishing

OCSE. (2021). *Artificial intelligence and the future of skills*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2021a). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2021b). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

*Docente di scienze
scuola secondaria superiore

Educare allo sviluppo sostenibile per la salvaguardia del futuro dell'umanità

di Daniela Guerrera*

Quella dello sviluppo sostenibile è una tematica che ha cominciato a diffondersi sin dal 1987, cioè dalla data in cui la Commissione Mondiale sull'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite ha coniato per la prima volta tale espressione. In ogni caso, affrontare le questioni connesse con la salvaguardia dell'ambiente ha rappresentato una sfida sorta grazie alle organizzazioni degli ambientalisti, che, a partire dal 1970, hanno segnalato l'arretratezza economica come la causa precipua da cui scaturiscono l'incuria e l'inquinamento ambientale con considerevoli ricadute che investono i diversi aspetti della vita. Qualche anno prima, nel 1983, con lo scopo di contribuire alla realizzazione di un'agenda globale per il cambiamento, Gro Harlem Brundtland, donna politica norvegese impegnata nella lotta per la tutela dell'ambiente e nella difesa femminista, si era adoperata nello svolgimento dell'incarico di produrre un documento riguardante i fenomeni più incisivi, in termini negativi, sulla salubrità dell'ambiente. Dal documento di cui in narrativa, pubblicato nel 1987 con il titolo "Our common future", emerge il fulcro dello sviluppo sostenibile, specificando che esso consiste in unico processo idoneo a sviluppare i bisogni del presente senza compromet-

tere la possibilità da parte delle generazioni future di soddisfare i propri. Tale accezione di sviluppo sostenibile è da ritenere valida anche nella contemporaneità.

Altro documento a cui richiamarsi necessariamente è quello emanato a settembre del 2000 dall'ONU concernente gli ormai famosi "Obiettivi del Millennio", che, a ogni buon fine, vengono qui di seguito riportati: sopprimere la povertà estrema e la fame nel mondo, diffondere universalmente l'istruzione primaria, promuovere la parità dei sessi e l'emancipazione delle donne, ridurre la mortalità infantile, migliorare la salute materna e ridurre la mortalità materna, combattere l'HIV/AIDS, la malaria e tutte le altre malattie infettive, assicurare la sostenibilità ambientale, incrementare il partenariato mondiale per lo sviluppo. Sebbene questi obiettivi siano stati raggiunti in quei paesi che erano già in via di sviluppo, come la Cina e l'India, purtroppo vi è da considerare che tante altre comunità di esseri umani, ancora oggi, continuano a versare in condizioni precarie.



Proprio per questa ragione, l'ONU ha cercato di individuare le migliori strategie orientate a far sì che possa essere guadagnato il pieno sviluppo in ordine a tutti gli aspetti dell'esistenza sul pianeta. Lo sviluppo sostenibile, pertanto, resta un obiettivo da perseguire rapportato anche, se non soprattutto, alla tutela dell'ambiente e ai diritti fondamentali delle persone. Passaggio importante in tale direzione è il nuovo modello, contenuto nel documento contraddistinto dalla denominazione "Agenda 2030", elaborato nel 2015 dagli Stati appartenenti all'Organizzazione delle Nazioni Unite. Esso riguarda attualmente un nuovo progetto per salvare il mondo, i cui concetti chiave sono espressi da cinque "P" riguardanti i sostantivi Persone, Prosperità, Pace, Partnership e Pianeta. Si tratta di un prototipo ritenuto innovativo che aspira a

frenare le condizioni di miseria in cui versano molte persone e, di conseguenza, ad annientare ogni forma di disuguaglianza. È bene precisare che nella nuova guida sono stati prestabiliti 17 obiettivi per il conseguimento dello sviluppo sostenibile, che, a loro volta, sono costituiti da altre finalità; in totale ci si trova di fronte a 169 traguardi verso cui tendere. Va precisato, comunque, che nel complesso emergono due dimensioni fondamentali dello sviluppo: da un lato vi è la sostenibilità, intesa come impegno concreto e duraturo volto a garantire l'equità a livello globale, dall'altra si evidenzia la resilienza, cioè la capacità di affrontare e sfruttare in modo positivo i cambiamenti al fine di perseguire uno sviluppo sostenibile.

Dal punto di vista formativo ed educativo assume rilevanza centrale l'Obiettivo n. 4 "fornire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti" da cui si desume che l'istruzione e l'educazione rappresentano la base essenziale per il raggiungimento dello sviluppo sostenibile. Rispetto agli Obiettivi del Millennio, focalizzati principalmente sull'istruzione primaria, il Goal 4 adotta un approccio più ampio, rivolgendosi a tutte le fasce d'età in una prospettiva inclusiva e orientata all'apprendimento permanente. Ciò perché, al fine di garantire un'educazione di qualità, si reputa importante intervenire sin dalla prima infanzia e accompagnare gli studenti lungo l'intero percorso formativo, includendo anche l'istruzione professionale e post-professionale. Tale concezione ha offerto un contributo rilevante all'educazione civica, spostando l'attenzione dall'aspetto quantitativo a quello qualitativo dell'istruzione. Allora non assumono rilievo prioritario i titoli conseguiti, bensì le competenze concretamente acquisite nel corso del processo formativo.

L'educazione investe, così, trasversalmente tutti gli obiettivi e, configurandosi come un processo dinamico, consente di interrogare criticamente i mutamenti sociali. Per contribuire efficacemente al raggiungimento delle mete auspicate, è necessario che vengano accelerati i tempi con cui si osservano, si analizzano e si interpretano le trasformazioni in atto. In tale prospettiva, l'istruzione as-

sume un ruolo fondamentale, poiché è chiamata a formare cittadini consapevoli, in grado di tutelare i diversi ambiti della vita e di trasmettere alle generazioni future un patrimonio sostenibile.

L'obiettivo, a livello planetario, non è semplice da raggiungere, giacché sussistono aree del pianeta laddove persiste l'analfabetismo a causa dell'impossibilità di garantire l'erogazione del servizio educativo da parte di un'istituzione appositamente preposta.

Non tutti i bambini hanno la fortuna di godere del diritto allo studio! Infatti, dai dati delle ricerche condotte dall'UNICEF emerge che a livello mondiale un bambino su quattro vive in paesi colpiti da conflitti armati e da altre situazioni di disagio e, conseguentemente, non può fruire di un servizio sistematico che ne garantisca l'istruzione e l'educazione. Vi è da tenere presente, tra l'altro, che dai risultati delle stesse ricerche affiora il fatto che i bambini che frequentano la scuola dell'infanzia sono privilegiati nel processo di sviluppo anche dal punto di vista sociale e culturale.

Appare ovvio che le persone adeguatamente alfabetizzate siano maggiormente in grado di contribuire allo sviluppo sostenibile. Per la conferma di tale tendenza risulta significativo il monitoraggio dell'andamento dei Goals dell'Agenda 2030 con riguardo alla specifica realtà di ogni paese di riferimento attraverso la raccolta dei dati nazionali. Nel nostro Paese provvede l'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) che ha assunto il compito di misurare lo sviluppo sostenibile e di effettuare il monitoraggio degli obiettivi dell'Agenda 2030. Proprio per questo è interessante informarsi sui dati e sulle considerazioni che l'ISTAT a conclusione di ogni anno solare esplicita nell'apposito Rapporto.

Dal nostro angolo visuale appare chiaro che coloro che espletano la funzione docente, prescindendo dallo specifico campo educativo-didattico e disciplinare, debbano mantenere viva la consapevolezza di svolgere un ruolo incisivo rivolto al benessere del nostro pianeta determinato dai comportamenti di responsabilità che assumeranno gli alunni di oggi, cittadini di domani.

Quindi, l'educazione è fondamentale, giacché, per il suo carattere pregnante

e trasversale, è destinata a favorire raggiungimento, nel corso tempo, di tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030. Alla scuola spetta il delicato compito di sensibilizzare, supportare, rendere consapevoli e responsabili tutti gli allievi e le famiglie circa i vari cambiamenti e i miglioramenti funzionali alla salvaguardia dell'integrità della vita umana e dello stesso pianeta. Sostanzialmente bisogna educare allo sviluppo del pensiero critico, muovendo dal presupposto che soprattutto nelle nuove generazioni necessita favorire lo sviluppo della capacità di dubitare di quanto viene a configurarsi, a volte con certezza dogmatica, risalendo alle ragioni e ai principi valoriali reconditi da cui scaturiscono le regole formalizzate negli usi, nei costumi e nelle abitudini, ma, soprattutto, nelle norme contenute nelle leggi dello Stato. In tale contesto, di sicuro, non secondaria appare la capacità di reperire e criticare i contenuti presenti nella rete e, conseguentemente, valutarli con consapevolezza critica e desumere quali possano essere i comportamenti autenticamente coerenti rispetto allo sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030, certamente, riflette una visione integrata delle dimensioni dello sviluppo sociale, ambientale ed economico e va tenuta ben presente come strumento che la scuola adotta, assumendo il ruolo di guida per le nuove generazioni, invogliate a intraprendere un cammino di cambiamento e di trasformazione globale, imprescindibile per la salvaguardia di ogni forma di vita sul pianeta e per la sopravvivenza del mondo stesso in cui permanga la possibilità del perpetuarsi dell'esistenza umana.

Riferimenti Bibliografici

- Brundtland G. H. *Our Common Future*. Documento della Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, 1987
- Chahinian R., *Agenda 2030. Come fare. Integrare crescita economica sviluppo sociale e sostenibilità aziendale*, Guerini associati, Milano 2024
- Dei F., *Antropologia Culturale*, Il Mulino, Bologna 2016
- Fama M., *Il discorso dello sviluppo sostenibile e l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite*; note da una prospettiva di ecologia-mondo, in "Sociologia urbana e rurale", Franco Angeli, Milano 2019
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 2026

*Educatrice

L'istruzione tra Stato e Costituzione: evoluzione del diritto allo studio

di Mariella Calogero*

Il tema dell'istruzione rappresenta uno dei pilastri fondamentali dello Stato costituzionale contemporaneo, in quanto direttamente connesso ai principi di libertà, uguaglianza e partecipazione democratica. L'evoluzione storica del diritto allo studio consente di comprendere come esso non sia soltanto una garanzia formale, ma uno strumento concreto di emancipazione sociale e di riduzione delle disuguaglianze.

In questa prospettiva si inserisce la riflessione di Massimo Severo Giannini, uno dei maggiori giuristi del Novecento, che interpreta l'istruzione come elemento essenziale per la realizzazione della persona e per la costruzione di una società più equa. Il suo contributo consente di leggere il diritto allo studio non come semplice prestazione amministrativa, ma come diritto sociale fondamentale, strettamente collegato all'effettività della democrazia.

A tal proposito, ho avuto modo di prendere in esame un interessante articolo pubblicato sulla Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico che affronta in modo approfondito il tema dell'istruzione come diritto fondamentale nello Stato costituzionale. Il contributo, ad opera del prof. Edoardo Giardino, docente di Diritto Amministrativo presso la Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA), analizza il pensiero di Massimo Severo Giannini, offrendo una chiave di lettura particolarmente significativa per comprendere il rapporto tra istruzione, libertà e bisogno nella prospettiva dello Stato pluriclasse. L'analisi consente di rileggere il pensiero gianniniano alla luce del rapporto tra istruzione, bisogno e struttura dello Stato pluriclasse, ponendo in evidenza la rilevanza attuale delle riflessioni del giurista e dimostrando come il diritto allo studio non sia soltanto una garanzia formale, ma uno strumento essenziale di emancipazione individuale e sociale.

Un passaggio teorico centrale nella rifles-

sione gianniniana riguarda l'evoluzione del concetto di libertà. Soprattutto nel contesto della Seconda guerra mondiale e del successivo

sviluppo dello Stato sociale si afferma una nuova concezione della libertà: non più soltanto libertà negativa, intesa come assenza di interferenze, ma libertà positiva, cioè libertà "da qualcosa". In particolare, si parla di libertà dal bisogno, dalla povertà e dall'ignoranza. Questo mutamento semantico riflette un cambiamento più profondo nella teoria dei diritti: lo Stato non è più soltanto garante dell'ordine giuridico, ma diventa soggetto attivo nella rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona. In questo quadro, l'istruzione assume un ruolo decisivo, poiché rappresenta lo strumento principale attraverso cui la persona può sottrarsi alla condizione di bisogno e costruire una reale autonomia personale e sociale.

Giannini evidenzia come il bisogno non possa essere compreso esclusivamente in termini economici, bensì debba essere interpretato anche nella sua dimensione culturale e sociale. In particolare, l'ignoranza è individuata come una delle principali cause strutturali del bisogno.

La mancanza di istruzione, infatti, non solo limita le opportunità individuali, ma contribuisce a consolidare rapporti di subordinazione e disuguaglianza. In questo senso, negare o limitare l'accesso alla conoscenza significa esercitare una forma indiretta di dominio sociale.

L'istruzione, al contrario, diventa uno strumento di liberazione: essa consente all'individuo di partecipare consapevolmente alla vita economica, sociale e politica e di esercitare in modo effettivo i propri diritti.

Storicamente, il riconoscimento dell'istruzione come diritto universale è il risultato di un lungo processo evolutivo. Nei sistemi premoderni e nello Stato liberale



ottocentesco l'istruzione era generalmente riservata a una ristretta élite sociale, spesso legata al censo o alla posizione economica.

Anche quando veniva riconosciuta una funzione pubblica dell'istruzione, essa era spesso finalizzata a esigenze produttive o amministrative, più che alla piena emancipazione della persona.

Con il progressivo passaggio allo Stato pluriclasse, tale impostazione viene profondamente modificata. L'allargamento della partecipazione politica e sociale comporta l'estensione dei diritti fondamentali a fasce sempre più ampie della popolazione.

In tale contesto, l'istruzione assume una funzione centrale oltre che per la crescita individuale anche per lo sviluppo complessivo della società.

L'evoluzione verso lo Stato sociale trova una delle sue più importanti elaborazioni teoriche nel pensiero di William Henry Beveridge, che individua nell'ignoranza, nella povertà e nella malattia i principali "mali sociali" da combattere attraverso politiche pubbliche strutturate.

In questa prospettiva, l'istruzione non è più soltanto un servizio pubblico, ma uno strumento strategico di politica sociale. Essa contribuisce alla riduzione delle disuguaglianze e alla costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole.

La Costituzione Italiana recepisce pienamente questa evoluzione, collegando il diritto all'istruzione al principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'articolo 3. Lo Stato non si limita a riconoscere formalmente i diritti, ma assume il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che ne impediscono il pieno esercizio. L'articolo 34 Cost. rappresenta in questo senso una disposizione

fondamentale: esso afferma che la scuola è aperta a tutti, che l'istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita e che i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, devono poter raggiungere i livelli più alti degli studi. Il principio di gratuità, tuttavia, non va interpretato in senso restrittivo, bensì come l'insieme di misure concrete volte a rendere effettivo il diritto allo studio, quali borse di studio, servizi e sostegni economici. Un nodo centrale del sistema educativo contemporaneo riguarda il rapporto tra merito e bisogno. La Costituzione introduce, infatti, una categoria complessa: quella dei "capaci e meritevoli privi di mezzi".

Il merito, tuttavia, non può essere inteso in termini astratti o meramente competitivi, giacché tale interpretazione rischierebbe di riprodurre e legittimare le disuguaglianze esistenti, anziché superarle. È necessario, allora, considerare le condizioni di partenza degli individui, affinché il principio meritocratico non si trasformi in un meccanismo di esclusione sociale. In questa prospettiva, il diritto all'istruzione diventa lo strumento attraverso cui rendere effettiva l'uguaglianza sostanziale. Nel passaggio dallo Stato liberale ottocentesco, definito "monoclasse", allo Stato sociale contemporaneo "pluriclasse", si è assistito a una trasformazione profonda della funzione dell'istruzione.

Nel primo modello, il potere politico ed economico è concentrato nelle mani di una sola classe sociale, mentre l'accesso ai diritti è fortemente limitato. La scuola assume un ruolo selettivo e riproduttivo delle disuguaglianze. Nel secondo modello, invece, i diritti vengono progressivamente estesi all'intera popolazione e l'istruzione diventa un servizio universale, finalizzato alla crescita della cittadinanza e alla riduzione delle disuguaglianze sociali.

L'esperienza storica del Novecento mostra, tuttavia, come il riconoscimento formale dell'istruzione non sia sufficiente a garantirne l'effettività. Nei regimi totalitari, infatti, la scuola viene spesso mantenuta come istituzione svuotata della sua funzione emancipatrice. L'istruzione diventa strumento di controllo ideologico e di formazione del consenso, perdendo la sua dimensione critica e pluralista.

In tali contesti, anche l'obbligo scolastico non si traduce in un diritto effettivo, ma in un meccanismo funzionale al mante-

nimento dell'ordine politico dominante. Con l'entrata in vigore della Costituzione Italiana, il sistema educativo viene riorganizzato sulla base di principi completamente nuovi. L'istruzione viene riconosciuta come diritto soggettivo fondamentale e come strumento di realizzazione della persona.

Il contributo di Giannini all'Assemblea Costituente si inserisce proprio in questa prospettiva, sottolineando la necessità di un ruolo attivo dello Stato nella garanzia del diritto allo studio, pur nel rispetto della libertà di insegnamento. Riforme successive, come l'istituzione della scuola media unica e l'apertura dell'università a una platea più ampia di studenti, hanno contribuito a rafforzare questa impostazione. L'analisi della visione di Giannini consente di comprendere che il diritto all'istruzione rappresenta oggi uno degli strumenti fondamentali per la realizzazione della libertà sostanziale. L'istruzione non è soltanto accesso alla conoscenza, ma condizione necessaria per l'esercizio effettivo dei diritti e per la partecipazione democratica.

Nel contesto dello Stato pluriclasse, essa assume un ruolo centrale nella costruzione di una società più giusta, inclusiva e consapevole, in cui libertà e uguaglianza non si configurino come principi contrapposti, ma dimensioni complementari di un unico progetto costituzionale. Alla luce dell'evoluzione storica e costituzionale analizzata, il pensiero di Massimo Severo Giannini, così come interpretato e approfondito da Edoardo Giardino, mantiene una forte attualità nel dibattito contemporaneo sull'istruzione e sul ruolo dello Stato sociale.

Oggi, nello Stato pluriclasse avanzato, il diritto all'istruzione è formalmente riconosciuto come universale e garantito. Purtuttavia, la sua effettività continua a confrontarsi con nuove forme di disuguaglianza che non sono più soltanto economiche, ma anche culturali, territoriali e tecnologiche. Il divario tra chi ha accesso a strumenti educativi avanzati e chi ne resta escluso mostra come la "libertà dal bisogno", teorizzata da Giannini, non possa dirsi pienamente realizzata.

In questo senso, l'attualità del suo pensiero emerge proprio nella distinzione tra riconoscimento formale dei diritti e loro concreta attuazione. La scuola contem-

poranea, pur essendo universalmente accessibile, rischia di non garantire uguali condizioni di partenza, soprattutto in presenza di contesti sociali e territoriali disomogenei.

Ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra merito e disuguaglianza: nel dibattito odierno sulla "meritocrazia", il rischio è quello di enfatizzare il risultato individuale senza considerare adeguatamente le condizioni di partenza. In tal modo, il merito può trasformarsi da strumento di promozione sociale a fattore di riproduzione delle disuguaglianze, contraddicendo il principio di uguaglianza sostanziale sancito dalla Costituzione.

Infine, la trasformazione digitale e l'introduzione di nuove tecnologie nell'istruzione pongono ulteriori sfide. L'accesso agli strumenti digitali, alle competenze informatiche e alla formazione continua diventa oggi una nuova frontiera del diritto allo studio, che richiama in forma aggiornata il problema originario individuato da Giannini: la relazione tra conoscenza, libertà e bisogno.

In conclusione, il pensiero gianniniano, letto attraverso l'interpretazione di Giardino, continua a offrire una chiave di lettura fondamentale per comprendere le sfide contemporanee: l'istruzione resta lo strumento decisivo per rendere effettiva la libertà sostanziale, ma la sua piena realizzazione richiede un impegno costante dello Stato nel rimuovere le nuove forme di disuguaglianza che caratterizzano la società globale e digitale.

Riferimenti Bibliografici

- E. Giardino, *L'istruzione e la libertà dal bisogno nello stato pluriclasse: la visione di Giannini*, Rivista trimestrale di diritto pubblico - Anno LXXV Fasc. 4 - 2025, ISSN 0557-1464
- M.S. Giannini, *La libertà dall'ignoranza e dal bisogno: i diritti sociali*, in ID, Scritti, V, Milano, Giuffrè, 2004, pag.59
- M.S. Giannini, *Oggetti del conoscere e strumenti conosciuti*, in ID., Scritti, VIII, Milano, Giuffrè, 2006, pag.97
- M.S. Giannini, *Stato sociale: una nozione inutile*, in ID., Scritti, VII, Milano, Giuffrè, 2005, pag.95
- M.S. Giannini, *Lo Stato democratico repubblicano*, in ID., Scritti, II, Milano, Giuffrè, 2002, pag.728.
- M.S. Giannini, *I diritti economici e sociali della persona umana nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, in ID, Scritti, IV, Milano, Giuffrè, 2004, pag.667
- N. Bobbio, *Libertà nella scuola e libertà nella scuola*, in Belfagor, 1985, pag.40

*Docente di materie letterarie scuola secondaria superiore

Nella Costituzione Italiana le radici dei processi innovativi che investono la scuola odierna

di Angela Adamo*

1. Fondamenti Costituzionali e Diritto allo Studio

Oggi la scuola italiana si trova ad attraversare uno dei momenti più complessi della sua storia recente. Da un lato, il sistema educativo è immerso in una trasformazione digitale senza precedenti, dove l'intelligenza artificiale e i nuovi modelli pedagogici del PNRR rappresentano ormai realtà quotidiane, dall'altro, avverte il bisogno vitale di ancorarsi a quei valori immutabili che ne definiscono l'identità democratica.

In questo scenario, gli Articoli 33 e 34 della Costituzione non sono solo reperi del passato, ma bussole attualissime. Mentre il mondo corre verso l'automazione e nuove forme di apprendimento, il "cuore pulsante" della nostra istruzione rimane la garanzia di un percorso libero e universale, rivolto all'emancipazione sociale. Ma come si concilia la rigidità di un dettato costituzionale nato nel 1948 con le sfide fluide e tecnologiche del 2026? Per capirlo, occorre partire proprio dalle fondamenta: il Diritto allo Studio come pilastro di civiltà.

L'Articolo 33: Libertà di Insegnamento e Pluralismo

L'Articolo 33 stabilisce che *"l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento"*. Nel contesto del 2026 questo principio si traduce nella tutela della libertà metodologica del docente, anche di fronte all'avvento dell'intelligenza artificiale. Sebbene il Ministero fornisca apposite linee guida, il docente resta l'unico arbitro delle scelte didattiche, garantendo che la scuola non diventi luogo di indottrinamento o di pura esecuzione tecnica, bensì si confermi come spazio di confronto libero e critico. Lo Stato ha,



inoltre, il dovere di istituire scuole per tutti gli ordini e gradi, permettendo tale possibilità anche agli enti privati, purché senza oneri per lo Stato.

L'Articolo 34: Universalità e Merito

L'Articolo 34 è il cuore del Diritto allo Studio. Esso sancisce due pilastri fondamentali:

1. L'Universalità. La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. Nel 2026, l'obbligo scolastico è interpretato non solo come presenza fisica, ma come diritto all'acquisizione delle competenze digitali e civiche necessarie per la cittadinanza moderna.
2. La Promozione del Merito. *"I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi"*. Questo è il punto più critico e attuale: nel 2026, lo Stato interviene con borse di studio, assegni alle famiglie e servizi di orientamento per contrastare le disuguaglianze economiche che ancora oggi limitano l'ac-

cesso all'università o agli ITS (Istituti Tecnologici Superiori).

2. L'obiettivo del 2026: ridurre le disuguaglianze

Nell'anno in corso, il panorama educativo italiano si presenta come un ecosistema complesso, in cui l'eco delle aule tradizionali si mescola ai bit dell'innovazione digitale. Il 2026, infatti, non è solo un punto sul calendario, ma una soglia che ci spinge a ridefinire il concetto stesso di "fare scuola". La sfida non risiede più soltanto nell'erogazione di contenuti, ma nella capacità del sistema di garantire un'esperienza formativa che sia, al contempo, universale e profondamente personalizzata.

Mentre le riforme si susseguono e l'intelligenza artificiale entra nelle pratiche quotidiane, l'obiettivo primario resta ancorato a un principio cardine: trasformare il Diritto allo Studio da una promessa statica a un'opportunità dinamica e tangibile. Ciò significa lottare contro la povertà educativa garantendo pari opportunità, a prescindere dal codice postale di residenza, e assicurare che l'inclusione totale non sia solo un obiettivo ma la normalità. In questo contesto di rapidi cambiamenti tecnologici e sociali, la Costituzione italiana emerge come la bussola indispensabile, garantendo che la scuola del 2026 continui a essere un potente "ascensore sociale" e luogo privilegiato per la formazione dell'uomo e del cittadino. Obiettivo prioritario per l'anno in corso è trasformare il "Diritto allo Studio" da concetto statico a dinamico. Ciò significa dover perseguire, senza sosta e senza risparmi, l'inclusione totale e contrastare con ogni mezzo la povertà educativa. Specificando i significati, è importante tener

presente che per Inclusione Totale si intende il garantire il sostegno agli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali (BES) anche attraverso tecnologie assistive avanzate, mentre il Contrasto alla Povertà Educativa può avvenire concretamente, utilizzando i fondi strutturali; tanto per fare un esempio, si tratta di fare in modo che uno studente abitante in una zona svantaggiata abbia le stesse opportunità (laboratori, connessione, docenti formati) di quello che si trova a vivere in una zona metropolitana d'eccellenza.

In sintesi, mentre le tecnologie cambiano, la Costituzione rimane la bussola di orientamento della scuola italiana affinché essa resti "ascensore sociale" e luogo di formazione dell'uomo e del cittadino, prima ancora che del lavoratore.

3. Le Riforme del 2026: una nuova Grammatica scolastica

Se i principi costituzionali rappresentano le radici profonde del nostro sistema educativo, le riforme entrate a pieno regime nel 2026 ne costituiscono i rami più visibili e, per certi versi, più discussi. Non si tratta di semplici aggiustamenti burocratici, bensì di un vero e proprio cambiamento di paradigma che mira a rispondere a due esigenze apparentemente contrapposte: da un lato, la necessità di una scuola più snella e connessa alle velocità del mercato globale e, dall'altro, l'urgenza di recuperare una dimensione di rigore e concentrazione che molti ritenevano perduta.

La recente agenda politica ha impresso un'accelerazione decisiva, portando a compimento processi iniziati nel biennio precedente. Dalla revisione del rito di passaggio per eccellenza, quello dell'esame di Maturità, alla ridefinizione dei tempi dell'istruzione tecnica con il modello "4+2", fino a interventi mirati a modificare il clima sociale all'interno delle classi. È il momento in cui la teoria delle leggi si scontra e si fonde con la realtà dei banchi, delineando una nuova "grammatica della convivenza" scolastica fatta di divieti necessari, valutazioni più severe e percorsi di studio accorciati.

La scuola italiana non è più solo un luogo di libri e lavagne, ma un ecosistema digitale integrato dove l'innovazione ha smesso di essere una

sperimentazione per diventare l'ossatura stessa dell'insegnamento. Il passaggio epocale sancito dalle Linee Guida ministeriali dell'agosto 2025 ha trasformato le aule in laboratori di futuro, laddove l'intelligenza artificiale e le competenze STEM cercano di preparare le nuove generazioni a vivere in un mondo in costante mutamento. Tuttavia, questa accelerazione tecnologica non avviene nel vuoto: essa si scontra con una realtà sociale complessa, segnata da ferite aperte che nessun software può, da solo, rimarginare.

Se da un lato l'IA promette una didattica finalmente "su misura", capace di valorizzare le inclinazioni di ogni singolo studente, dall'altro il sistema scolastico deve fare i conti con sfide strutturali profonde: il calo demografico che svuota le aule, l'emorragia silenziosa della dispersione scolastica e un malessere psicologico giovanile che emerge con forza prepotente. In questo scenario l'innovazione non è solo una questione di computer e codici, ma una sfida etica e sociale: come possiamo usare la tecnologia per colmare i divari anziché accentuarli? E come possiamo garantire il benessere degli allievi in una scuola che corre sempre più veloce?

Sebbene l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale e delle STEM sia un traguardo tecnico, esiste il rischio reale di una "deumanizzazione" dell'insegnamento.

Se l'IA personalizza l'apprendimento basandosi su algoritmi, che fine fa la funzione sociale del gruppo classe? La scuola rischia di trasformarsi in un insieme di individui che fruiscono di contenuti personalizzati su uno schermo, perdendo quel valore di "scontro e confronto" generazionale e tra pari che è alla base della crescita civile.

Giunti a questo punto della nostra analisi è necessario sollevare lo sguardo dalle circolari ministeriali e dalle specifiche tecniche dei nuovi laboratori per porci una domanda fondamentale: quale anima stiamo consegnando alla scuola del 2026? Se è attendibile che il processo di modernizzazione tecnologica e strutturale è ormai una realtà consolidata, è altrettanto vero che ogni grande trasformazione porta con sé zone d'ombra e dilemmi etici che non possono essere ignorati.

Non basta che una scuola sia "efficiente" o "tecnologica" affinché si possa configurare come buona scuola. Anche questa semplice considerazione ci induce ad analizzare, seppur succintamente, i paradossi e le contraddizioni che emergono dal quotidiano dei nostri istituti: dalla tensione tra l'isolamento algoritmico e la socialità del gruppo classe, fino al rischio di trasformare l'istruzione in una catena di montaggio per il mercato del lavoro. Necessita, allora, esplorare fino in fondo le "crepe" di un sistema che corre veloce, ma che talvolta sembra dimenticare la fragilità emotiva e sociale dei suoi protagonisti.

Da qui le riflessioni critiche necessarie per comprendere se la scuola che stiamo costruendo sia davvero il luogo della crescita umana o semplicemente un cantiere tecnologico ad alta efficienza.

Di certo l'efficienza digitale non deve sostituire l'empatia e la capacità critica, altrimenti avremo scuole tecnicamente perfette, ma socialmente aride!

Riferimenti Bibliografici

- Cives, G., *La libertà d'insegnamento: radici e prospettive*, per l'analisi dell'Art. 33
- Rivoltella, P. C., *Apprendimento digitale. Prospettive pedagogiche*, fondamentale per comprendere la sfida tecnologica senza "deumanizzazione"
- Calamandrei, P., *Discorso sulla Costituzione e sulla Scuola*, per il concetto di scuola come "organo costituzionale" e ascensore sociale
- Consiglio dell'Unione Europea (2023), *Risoluzione su uno spazio europeo dell'istruzione*, con focus sulle competenze digitali e l'IA
- Invalsi (2025), *Rapporto nazionale sulle prove standardizzate: Analisi dei divari territoriali e della dispersione scolastica*. Dati disponibili su Invalsi Open
- Linee Guida Ministeriali (Agosto 2025), *Integrazione dell'Intelligenza Artificiale nelle pratiche didattiche*
- Costituzione della Repubblica Italiana, artt. 3, 33, 34
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Piano Scuola 4.0*, Quadro per l'innovazione degli ambienti di apprendimento. Consultabile su italiadomani.gov.it
- Decreto Legge n. 71/2024, disposizioni per il sostegno didattico e l'avvio dell'anno scolastico. Normattiva
- Linee guida per le discipline STEM (2023), emanate dal MIM ai sensi della Legge n.197/2022

*Docente scuola primaria

L'ultimo banco: la scuola italiana tra l'inverno delle culle e il pugno di ferro

di Domenico Villi*

Mentre il Ministero stringe le maglie della sicurezza e punta sull'IA, la Calabria traccia una nuova rotta: al via il progetto sperimentale per l'inserimento stabile degli psicologi scolastici.

L'immagine simbolo della scuola italiana del 2026 non è più un'aula affollata (almeno nel Centro Sud) e rumorosa, ma un banco vuoto in un corridoio troppo lungo. È il volto dell'inverno demografico, un fenomeno che sta svuotando le classi al ritmo di 130.000 alunni in meno ogni anno, ma dietro i freddi numeri della statistica si nasconde una battaglia politica e sociale che deciderà il volto dell'Italia dei prossimi trent'anni. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito si trova oggi a un bivio: trasformare il calo degli alunni in un'occasione per migliorare la qualità del servizio formativo o limitarsi a tagliare i rami secchi di un bilancio sempre più esangue.

Il fantasma Gelmini e la realtà di oggi

Per capire il presente dobbiamo riavvolgere il nastro fino al 2009. In piena crisi economica il DPR n.81 fissò paletti rigidi: per far nascere una classe servivano numeri alti, trasformando le scuole in "edifici-alveare": erano gli anni delle "classi pollaio". Oggi quella normativa è un vestito diventato troppo stretto per un esile corpo che sta pian piano rimpicciolendo. Se il Ministero decidesse di mantenere quegli standard, nei prossimi anni assisteremmo ad una strage di cattedre e alla chiusura sistematica dei plessi nei piccoli comuni. La scelta è drammatica: tagliare gli organici (con oltre 5.000 posti già nel mirino della prossima legge di bilancio) oppure modificare la legge permettendo la nascita di classi con 12-15 alunni, garantendo, così, una didattica "sartoriale" e la sopravvivenza dei presidi territoriali.



L'Italia spezzata: il Nord razionalizza, il Sud resiste

Il calo demografico non colpisce tutti in egual modo: al Nord la sfida è logistica e gestionale, si accorpano istituti per mantenere standard di efficienza; nel Sud la situazione si fa esplosiva: qui alla mancanza di nuovi nati si aggiunge la "fuga" verso il Settentrione.

I dati OCSE-PISA sono impietosi: un quindicenne della provincia di Bolzano ha competenze matematiche paragonabili a un coetaneo coreano, mentre un suo coetaneo di Napoli o Palermo parte con uno svantaggio stimato in circa due anni di istruzione, che è un vero vulnus per l'unità nazionale. È il "gap del Mezzogiorno" dove la scuola spesso manca di mense, palestre e soprattutto del tempo pieno, rendendo il pomeriggio un territorio di caccia per la criminalità e la dispersione.

Il Decreto Caivano: quando la scuola diventa frontiera

Proprio per arginare questa deriva nel 2023 il Governo aveva provveduto a varare il cosiddetto Decreto Caivano (DL n.123/23), le cui ripercussioni risultano attuali: la scuola non è più solo un diritto ma un obbligo blindato dal Codice Penale; un genitore rischia fino a 2 anni di reclusione nel caso di totale evasione

dell'obbligo, anziché una mera multa simbolica, con l'immediata revoca dell'Assegno di Inclusiones per le famiglie inadempienti. Si è assistito, quindi, al passaggio dalla "pedagogia dell'accoglienza" alla "responsabilità della frequenza". Sindaci e dirigenti scolastici fungono oramai da sentinelle: ogni assenza prolungata può finire sul tavolo della Procura entro 48 ore.

Oltre la sanzione: quale futuro?

Il rischio di questa strategia è evidente: punire senza offrire alternative! Si può pretendere la frequenza in scuole che non offrono sbocchi professionali spendibili nel campo lavorativo?

Il progetto "Agenda Sud" (per Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia) ha cercato di ridurre i divari attraverso investimenti mirati in oltre 2.000 scuole svantaggiate, derogando ai numeri minimi del 2009 per mantenere classi meno numerose dove il disagio è più alto, ma rischia di essere una goccia in un mare di precarietà sociale, educativa e strutturale.

La scommessa del 2026 si gioca hic et nunc. Se il calo demografico verrà usato come pretesto per risparmiare, il Decreto Caivano resterà un tentativo vano di risanamento. Se invece il "calo nascite" diventerà "più risorse per ogni studente"

allora l'inverno demografico potrebbe paradossalmente regalarci una scuola finalmente a misura di studente.

L'ultima frontiera: l'Intelligenza Artificiale come bussola di libertà

In questo scenario di trasformazioni profonde, laddove il calo demografico svuota le aule e la legge ne stringe i bulloni, emerge una sfida che supera i tradizionali confini e investe direttamente il futuro della nuova generazione: essa ci viene rivolta dall'IA. Infatti, se il 2026 è destinato a segnare il consolidamento delle nuove figure di tutoraggio, contestualmente l'IA già rappresenta il "compagno di banco" invisibile ma onnipresente con cui i discenti dialogano costantemente.

Non si tratta più soltanto di digitalizzare le scuole con tablet e connessioni veloci, ma di promuovere un uso consapevole e critico dell'IA. Per gli allievi l'intelligenza artificiale non deve costituire una "macchina per fare i compiti", ma configurarsi come un potente acceleratore di pensiero. La vera scommessa educativa è quella di transitare dal subire passivamente gli algoritmi al saperli governare. Nelle classi numericamente più contenute e nei laboratori finanziati dal PNRR l'IA deve rappresentare il formidabile strumento per colmare i divari: può personalizzare l'apprendimento per chi resta indietro e potenziare le eccellenze di chi vuole correre. Insegnare ai bambini, ai ragazzi e agli adolescenti a interrogare l'IA, a verificarne le fonti e a comprenderne i limiti etici significa offrire loro la chiave indispensabile per dotarsi di una nuova forma di cittadinanza.

La scuola "blindata": la Direttiva Metal detector

Recente atto è quello pervenuto a fine gennaio 2026 riflettente la Direttiva Valditara - Piantedosi. Il provvedimento, nato come risposta a gravi episodi di cronaca (non ultimo l'accoltellamento mortale avvenuto lo scorso gennaio in un istituto di La Spezia) introduce ufficialmente la possibilità di utilizzare i metal detector agli ingressi delle scuole. Non si tratta di un obbligo generalizzato bensì di una facoltà attivabile su base volontaria. La normativa prevede l'iter qui di seguito descritto. Il Dirigente Scolastico, ravvisando profili di criticità (bulli-

smo reiterato, episodi di violenza o spaccio nelle vicinanze), può richiedere l'intervento al Prefetto. La decisione finale spetta al Comitato provinciale per l'ordine e la sicurezza pubblica, che valuta la gravità della situazione. Per non trasformare i collaboratori scolastici ex bidelli in "sceriffi", la norma chiarisce che l'uso dei dispositivi (prevalentemente metal detector palmari per controlli a sorpresa) deve essere affidato esclusivamente a operatori delle forze di polizia o personale specializzato.

L'introduzione dei rilevatori di metalli non è passata inosservata all'opinione pubblica. Se per il Governo si tratta di una "garanzia di libertà" per studenti e docenti che vogliono lavorare in pace, per molti pedagogisti e dirigenti scolastici il rischio è quello di snaturare il luogo della formazione.

"La scuola non può diventare un presidio di pubblica sicurezza," lamentano molti dirigenti di frontiera. Il timore è che il metal detector curi il sintomo (l'arma) ma non la malattia (il disagio sociale e la violenza giovanile). Inoltre, in un'epoca di tagli dovuti alla denatalità, ci si chiede se le risorse non dovrebbero essere investite più nel reclutamento di psicologi scolastici che non per l'acquisto di sensori magnetici.

Mentre il dibattito nazionale si arena spesso su interventi emergenziali, la Regione Calabria ha avviato, proprio da questo anno scolastico, un progetto pilota triennale denominato "Discussione insieme - Lo psicologo a scuola". Si tratta di un investimento di 9 milioni di euro per l'assunzione di 43 psicologi chiamati a operare in 285 istituti scolastici di primo e secondo grado, con l'allestimento di sportelli di ascolto e supporto emotivo per contrastare disagio giovanile, bullismo e autolesionismo. Questo modello calabrese punta sulla prevenzione strutturale del disagio. L'obiettivo è chiaro: affiancare alla figura del docente quella di un professionista dell'ascolto, capace di intercettare i segnali di malessere prima che sfocino in abbandono, violenza o autolesionismo fino al gesto estremo del suicidio. È un tentativo di rispondere alla crisi con la comprensione clinica e umana. La generazione zeta va ascoltata, capita e non solamente giudicata.

Una scuola in cerca di equilibrio

Tra il rigore del Decreto Caivano, l'ombra del decremento demografico e i nuovi filtri di sicurezza agli ingressi, la scuola del 2026 appare come un organismo sotto assedio che tenta disperatamente di ritrovare la sua bussola. La sfida per i prossimi anni sarà dimostrare che queste misure sono solo la "cornice" di sicurezza necessaria per permettere al cuore del sistema (la didattica, l'IA consapevole e il rapporto umano tra tutor e studente) di tornare a battere senza paura.

La sicurezza è un diritto, ma l'obiettivo ultimo resta quello di costruire una società dove un metal detector all'ingresso di un liceo torni a sembrare, un giorno, un inutile reperto del passato. Se da un lato, il calo demografico ci costringe ad avere "meno studenti", la tecnologia e la formazione ci offrono l'occasione di avere "cittadini più consapevoli". La scuola del futuro, tra il rigore del Decreto Caivano e le opportunità del digitale, ha un solo obiettivo possibile: trasformare l'inevitabile solitudine di quelle aule meno affollate in uno spazio di creatività e intelligenza aumentata. La partita è appena iniziata.

La domanda rimane aperta: lo Stato avrà il coraggio di investire sul silenzio di quelle aule vuote, riempiendole di qualità anziché di soli lucchetti? Non basterà rispondere "Sì o No" su una scheda referendaria ma ripensare alla scuola in modo radicale, ripercorrendo le velocità che questo tempo ci riserva senza tentennamenti, senza scorciatoie. Il futuro è giovane, non disperdiamolo!

Riferimenti Bibliografici

- Censis, Cinquantanovesimo rapporto sulla situazione sociale del Paese, Franco Angeli, Milano, 2025
- Moscone M., La scuola italiana tra riforme e contro-riforme, Anicia, Roma, 2008
- Argò M.L., Castano G., Lagravinese R. (a cura di), Agenda Sud, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ), 2025
- AA. VV., Il Decreto Caivano, Pacini Giuridica, Pisa, 2023

*Docente di Discipline Scientifiche scuola secondaria superiore

Le nuove modalità del monitoraggio qualitativo della formazione scuola-lavoro a seguito del dm 133/2025

di Mirko Riccelli*

La Formazione Scuola-Lavoro (FSL), già Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e prima ancora Alternanza Scuola-Lavoro, è ormai parte integrante del percorso formativo degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, nonché requisito di ammissione per i candidati interni ed esterni all'esame di maturità. La finalità principale è integrare la dimensione scolastica con il contesto sociale, culturale e produttivo, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e sostenendo l'orientamento consapevole degli studenti.

Introdotta dal Decreto Legislativo n. 77/2005, la disciplina è stata successivamente consolidata dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 e dalla Legge 30 dicembre 2018, n. 145, che ne hanno confermato l'obbligatorietà quale requisito di ammissione all'Esame di Stato. Nel triennio conclusivo, la durata minima è pari a 210 ore negli istituti professionali, 150 ore negli istituti tecnici e 90 ore nei licei.

Le finalità della FSL sono coerenti con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e mirano allo sviluppo di autonomia, capacità comunicative, spirito di collaborazione, pensiero critico e competenze decisionali.

Le attività sono progettate dalle istituzioni scolastiche in collaborazione con imprese, enti pubblici e privati, istituzioni culturali, associazioni e centri di ricerca, al fine di garantire agli studenti esperienze concrete e coerenti con il



tessuto economico e sociale del territorio. I percorsi possono, altresì, svolgersi presso i Laboratori Territoriali per l'Occupabilità (LTO), quali ambienti di innovazione e collaborazione tra scuola, formazione e sistema produttivo. In via complementare e in coerenza con la progettazione formativa, le scuole possono prevedere anche attività strutturate in ambito scolastico, quali laboratori dedicati o percorsi di impresa formativa simulata, assicurando in ogni caso il raccordo con il mondo del lavoro e con le finalità orientative del percorso.

Con il Decreto Legge 9 settembre 2025, n. 127, a decorrere dall'anno scolastico 2025/2026, è stata introdotta ufficialmente la denominazione "Formazione Scuola-Lavoro" in sostituzione della formula PCTO, senza modificare le finalità e gli obblighi già previsti. Il recente quadro normativo ha, inoltre, rafforzato le misure a tutela della sicu-

rezza degli studenti, prevedendo il divieto di attività ad alto rischio e un incremento della formazione obbligatoria in materia di sicurezza. Inoltre, la recente circolare INAIL n. 1 del 9 gennaio 2026 ha esteso la copertura assicurativa agli studenti impegnati nei percorsi di FSL anche agli infortuni in itinere.

Per quanto concerne gli aspetti valutativi merita un approfondimento dettagliato il Decreto Ministeriale n. 133 dell'8 luglio 2025, grazie al quale vengono ridefinite in modo organico le modalità di monitoraggio e valutazione dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro, nonché sono previste le modalità di costituzione e funzionamento dell'Albo nazionale delle buone pratiche e la composizione e il funzionamento dell'Osservatorio nazionale dei PCTO (ora Formazione Scuola-Lavoro). Il decreto interviene in modo deciso sul monitoraggio qualitativo dei percorsi

di Formazione Scuola-Lavoro dopo una lunga fase caratterizzata da percorsi scarsamente monitorati, a causa della prevalenza di pratiche di autovalutazione da parte delle istituzioni scolastiche. Sebbene la Legge n. 107/2015 (c.d. Legge sulla Buona Scuola) avesse già previsto l'introduzione di un sistema strutturato di monitoraggio, tale previsione normativa non ha poi concretamente trovato attuazione. Pertanto, il Decreto in esame colma tale lacuna tramite l'introduzione di un impianto di valutazione organico e vincolante che ridefinisce profondamente modalità, strumenti e finalità della valutazione dei percorsi di FSL. Nello specifico, il Decreto stabilisce criteri e procedure per valutare qualità, efficacia, efficienza e innovazione nella progettazione dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro. In particolare, il monitoraggio, delegato a enti terzi, assume carattere obbligatorio ed è previsto con cadenza annuale, segnando il passaggio da una logica di controllo episodico a un processo sistematico e continuo.

I percorsi FSL non si limitano a integrare la dimensione scolastica con quella produttiva, bensì ambiscono ad assumere una funzione pienamente formativa e orientativa — da qui l'aggiunta del sostantivo Formazione nella nuova denominazione — coerente con le raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, con l'obiettivo finale di accompagnare gli studenti nella costruzione del proprio progetto formativo e professionale.

Con l'entrata in vigore del D.M. n.133/2025, la valutazione non è più di competenza delle singole istituzioni scolastiche, ma viene delegata a due soggetti esterni di comprovata competenza: ossia l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) e l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), che effettuano il monitoraggio annuale, prima del termine delle attività didattiche di ogni anno scolastico, sulla base di tredici campi di osservazione del monitoraggio, previsti dal Mi-

nistero dell'Istruzione e del Merito all'art. 2 del decreto in esame, che le istituzioni scolastiche sono chiamate a documentare in modo puntuale e sistematico. Nello specifico, i tredici campi di osservazione del monitoraggio dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro sono:

- a) coerenza delle progettazioni con il PTOF comprensivo del PI e con il profilo culturale, educativo e professionale (PECuP);
- b) coerenza tra i fabbisogni professionali del territorio, le proposte delle istituzioni scolastiche e le attitudini degli studenti;
- c) co-progettazione dei percorsi di FSL con la struttura ospitante e con il coinvolgimento dello studente (e comunicazione alla famiglia);
- d) descrizione delle competenze trasversali attese dalla FSL, anche con riferimento alla competenza multilinguistica;
- e) individuazione degli strumenti predisposti dal Consiglio di classe per la valutazione degli esiti delle attività di FSL e delle loro ricadute sugli apprendimenti disciplinari;
- f) individuazione della struttura ospitante, tenuto conto del DVR e della formazione specifica relativa alle tematiche della salute e della sicurezza erogata agli studenti;
- g) individuazione della struttura ospitante con riferimento alla formazione del tutor aziendale nell'accoglienza e nell'affiancamento formativo degli studenti;
- h) con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali: descrizione (nel PFI) delle attività previste presso la struttura ospitante italiana o estera (anche in riferimento all'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni dell'INAPP, con l'indicazione delle Aree di Attività (ADA), dei codici ATECO ecc.);
- i) con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali: descrizione delle competenze tecnico-professionali attese dai percorsi di FSL;
- j) utilizzo dei LTO o di altri spazi analoghi ad alto profilo innovativo a disposizione di più scuole del territorio, dove sviluppare pratiche

didattiche avanzate;

- k) efficacia comprovata della pratica e sua replicabilità in contesti territoriali differenti;
- l) ricadute su curriculum, orientamento e occupabilità, favorendo la transizione degli studenti verso il mondo del lavoro o l'apprendistato;
- m) realizzazione di un output tangibile, come un prodotto o un servizio, che risponda a un bisogno reale e abbia un impatto misurabile.

Sebbene gli indicatori di dettaglio saranno definiti successivamente per il tramite di un decreto attuativo, i macro-elementi già delineati dall'art. 2 del Decreto in esame consentono già alle istituzioni scolastiche di secondo grado di orientare al meglio, fin dall'inizio del corrente anno scolastico, la progettazione triennale dei nuovi percorsi FSL. Questo nuovo assetto introduce un modello integrato di monitoraggio che coniuga dimensione qualitativa e quantitativa. Nello specifico, dal canto suo, l'INDIRE valuta l'efficacia della progettazione dei percorsi FSL e del processo, mentre l'INVALSI valuta gli esiti delle attività di FSL e delle relative ricadute sugli apprendimenti disciplinari e sulla valutazione del comportamento, consentendo, così una valutazione completa e dettagliata dell'impatto della Formazione Scuola-Lavoro.

Il Decreto inaugura un processo sistematico orientato al miglioramento continuo della qualità, promuovendo esperienze efficaci, inclusive e innovative coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale in uscita degli studenti e in stretto raccordo con il mondo del lavoro. Tale prospettiva risulta rafforzata dalla Nota del M.I.M. n. 1409 del 31 luglio 2025, che richiama l'attenzione delle istituzioni scolastiche sulla necessità di approfondire il nuovo quadro normativo, in vista dell'avvio del monitoraggio previsto a partire dai percorsi conclusi nell'anno scolastico 2025/2026. In questo contesto, il Decreto introduce anche strumenti strutturali destinati a consolidare una cultura diffusa della qualità, come l'istituzione dell'Albo nazionale delle Buone Pratiche dei percorsi FSL, nonché la creazione dell'Osservatorio Na-

zionale per la Formazione Scuola-Lavoro, configurando un sistema coerente e stabile capace di rafforzare il legame tra scuola, territorio, sistema produttivo e contesto professionale.

Le finalità del monitoraggio qualitativo, definite all'articolo 1 del Decreto, evidenziano con chiarezza la volontà di promuovere l'innovazione didattica e organizzativa, lo sviluppo della cultura della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro e il miglioramento dei processi di apprendimento. Il monitoraggio riguarda i percorsi attivati dalle scuole secondarie di secondo grado, statali e paritarie, e mira a rilevarne qualità, efficacia, efficienza e grado di innovatività, individuando al contempo eventuali criticità progettuali. A tale scopo, le attività di rilevazione si basano non solo sull'analisi documentale, ma anche su osservazioni dirette svolte presso un campione rappresentativo di istituzioni scolastiche, selezionato in modo da garantire la pluralità degli indirizzi di studio e la varietà dei contesti territoriali.

L'impianto del monitoraggio trova il suo fulcro nei tredici campi di osservazione previsti dall'articolo 2, che strutturano l'analisi in modo analitico e comparabile e orientano le scuole verso una progettazione più consapevole e coerente. In questa prospettiva, assume particolare rilevanza la coerenza dei percorsi con i principali documenti di programmazione scolastica, come il PTOF, il Piano per l'Inclusione e il PECuP, nonché la capacità di recordare in modo efficace i fabbisogni professionali espressi dal territorio con l'offerta formativa e con le attitudini degli studenti. Il decreto valorizza, inoltre, la qualità della co-progettazione con le strutture ospitanti, che deve configurarsi come un processo condiviso e partecipato, capace di coinvolgere attivamente gli studenti e di garantire un'adeguata informazione alle famiglie, rafforzando, così, la dimensione educativa e corresponsabile dei percorsi.

Un ulteriore elemento qualificante riguarda la definizione chiara delle competenze trasversali attese, comprese quelle di natura multilinguistica, e

l'adozione di strumenti di valutazione coerenti da parte del Consiglio di classe, chiamato a esplicitare le ricadute delle esperienze sugli apprendimenti disciplinari. Parallelamente, particolare attenzione è riservata alla scelta delle strutture ospitanti, che devono garantire coerenza con il Documento di Valutazione dei Rischi, adeguati standard di sicurezza e la presenza di tutor aziendali appositamente formati sia sul piano tecnico sia su quello educativo, in grado di accompagnare efficacemente gli studenti nei processi di apprendimento in contesti lavorativi.

Per le Istituzioni scolastiche con indirizzi tecnici e professionali, il decreto richiede una progettazione dei percorsi FSL maggiormente approfondita, che si esplicita nella descrizione puntuale delle attività previste anche attraverso il Progetto Formativo Individuale e nel collegamento sistematico con l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni dell'INAPP. In questo quadro, il riferimento alle Aree di Attività (ADA) e ai codici ATECO consente di ancorare i percorsi a standard riconosciuti e di rendere esplicite le competenze tecnico-professionali attese, favorendo un linguaggio condiviso tra sistema educativo e sistema produttivo. L'Atlante del Lavoro si configura, così, come uno strumento strategico, una vera e propria mappa delle professioni e delle competenze che facilita l'allineamento tra formazione e occupabilità.

Il Decreto valorizza, inoltre, l'utilizzo dei Laboratori Territoriali per l'Occupabilità e di altri spazi ad alto profilo innovativo (ad esempio gli Hub), intesi come ambienti di apprendimento avanzati in cui sviluppare pratiche didattiche integrate e collaborative. In tale prospettiva, viene sottolineata l'importanza della replicabilità delle esperienze e della loro efficacia, nonché delle ricadute sul curricolo, sull'orientamento e sull'occupabilità degli studenti, fino alla realizzazione di output concreti, sotto forma di prodotti o servizi capaci di rispondere a bisogni reali del territorio e di generare un impatto misurabile.

Le modalità operative del monitoraggio, definite dall'articolo 3, prevedono

un'integrazione di diverse fonti informative e strumenti di rilevazione. Il processo si basa sulla consultazione di documenti e basi dati, su osservazioni dirette e su rilevazioni telematiche dei dati trasmessi annualmente entro il 15 maggio dai docenti tutor FSL e dai coordinatori di progettazione, con particolare riferimento alle classi terminali. La raccolta dei dati avviene attraverso questionari compilati nell'ambiente digitale della piattaforma UNICA, nella sezione dedicata alla Formazione Scuola-Lavoro, in collegamento con il Curriculum dello Studente. A questo sistema si affianca l'integrazione di informazioni quali-quantitative provenienti dalla stessa piattaforma UNICA, dal sistema SIDI e dalla piattaforma "Certifica Competenze" di Unioncamere, creando un ecosistema informativo articolato e interconnesso. Gli esiti del monitoraggio vengono restituiti annualmente alle scuole, costituendo uno strumento fondamentale per la riprogettazione dei percorsi, l'aggiornamento del Rapporto di Autovalutazione e la definizione del Piano di Miglioramento, rafforzando una cultura del dato e della valutazione sistemica.

L'avvio operativo del nuovo sistema di valutazione dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro è previsto a partire dai percorsi conclusi nell'anno scolastico in corso, con l'obbligo per le scuole secondarie di secondo grado di comunicare entro il 15 maggio 2026, salvo proroghe, i dati relativi alle classi terminali dei percorsi da valutare.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- M. Falanga, Nuovo diritto scolastico, Brescia, Scholé - Editrice Morcelliana, 2024
- M. Bruschi, La Buona Scuola - Legge n. 107 del 2015 commentata e Legislazione scolastica a confronto, Napoli, EdiSES, 2015
- M. Riccelli, Slides del webinar formativo dal titolo "La FORMAZIONE SCUOLA - LAVORO. Quadro normativo e prospettive di applicazione", 2025, Sito web dell'UAT Mantova: <https://www.mim.gov.it/web/mantova/materiale>
<https://www.mim.gov.it/web/usrlombardia/aree-tematiche>

**Docente distaccato presso l'ufficio IX dell'U.S.R. per la Lombardia*

La didattica del riassunto: contributi, sfide e direzioni di sviluppo

di Angela Piu*

1. Il valore formativo dell'abilità riassuntiva

Negli ultimi anni la ricerca educativa ha rivolto una crescente attenzione all'abilità di riassumere, riconoscendone il valore formativo. Tale interesse si inserisce in una riflessione più ampia sui processi cognitivi, emotivi e comunicativi che entrano in gioco quando si riassume e sul loro contributo allo sviluppo sia delle competenze linguistiche sia di abilità trasversali utili alla partecipazione attiva nella vita sociale.

L'abilità riassuntiva si configura, così, come complessa e implica processi integrati di comprensione, rielaborazione e riformulazione di un testo di partenza. Essa è orientata alla selezione delle informazioni essenziali e alla costruzione di una rappresentazione coerente del significato, attraverso un *ragionamento testuale* che va oltre la semplice riduzione. In tale processo svolgono un ruolo centrale i processi inferenziali, strettamente connessi al richiamo e all'uso degli schemi di conoscenza pregressi. Essi permettono di collegare informazioni esplicite e implicite, di cogliere le relazioni tra le idee e di riconoscere ciò che è rilevante rispetto alla struttura globale del testo e agli scopi comunicativi del riassunto.

Accanto a tali aspetti cognitivi, la componente soggettiva ed emotivo-motivazionale contribuisce a orientare la costruzione di significato. Atteggiamenti, livello di coinvolgimento e percezione di autoefficacia incidono sul modo in cui il soggetto si rapporta al testo, influenzando la profondità dell'elaborazione e le scelte interpretative operate durante il processo di selezione e di riformulazione delle informazioni.

In altri termini, riassumere implica un equilibrio tra rispetto del significato originario e rielaborazione personale, favorendo una postura interpretativa attenta al punto di vista altrui e una comunicazione efficace e consapevole, con ricadute anche sul piano etico e sociale.

In questa prospettiva, lo sviluppo dell'abilità di riassumere favorisce una scrittura più riflessiva e consapevole e sostiene una partecipazione più attenta e responsabile alla vita sociale e culturale. Essa si inserisce nel quadro della formazione integrale della persona e del cittadino, contribuendo allo sviluppo di competenze come la comunicazione efficace, l'empatia e il problem solving, riconducibili alle life skills. Al tempo stesso, sostiene competenze trasversali quali l'imparare a imparare — inteso come capacità di riflettere sui propri processi di comprensione e di controllo del significato — e quelle di cittadinanza attiva richiamate dalle Raccomandazioni europee.

2. La ricerca educativa sullo sviluppo dell'abilità riassuntiva

Riconoscere il valore formativo dell'abilità riassuntiva implica confrontarsi in primo luogo con i contributi della ricerca didattica e valutativa, nella misura in cui essi offrono riferimenti concettuali utili a orientare le scelte progettuali, metodologiche e valutative nei contesti educativi. Analizzare come tale abilità venga trattata nella ricerca consente, infatti, di riflettere in modo più consapevole sulle modalità di insegnamento, sulle finalità educative attribuite al riassunto e sui criteri attraverso cui è possibile osservarne e valutarne lo sviluppo. In tale prospettiva, la ricerca didattica e valutativa sull'abilità riassuntiva si colloca all'interno di una cornice di riferimento multidisciplinare, nella quale confluiscono contributi provenienti da diversi ambiti di studio. Tale cornice offre basi teoriche per interrogarsi sulle condizioni di insegnamento e sugli strumenti più adeguati per sostenerne e valutarne lo sviluppo in ambito educativo. Le ricerche di matrice cognitiva mettono in luce i processi mentali implicati nella comprensione e nella rielaborazione delle informazioni, mentre la linguistica testuale e cognitiva analizza il fun-



zionamento del testo riassuntivo, le operazioni di selezione e riformulazione e il rapporto con il testo di partenza.

2.1. La ricerca didattica

La ricerca didattica affronta lo sviluppo dell'abilità riassuntiva attribuendole funzioni differenti nei processi di insegnamento e apprendimento. In molti contributi, essa è considerata prevalentemente come indicatore della comprensione del testo, nella misura in cui la produzione di un riassunto consente di rendere osservabili i processi di selezione delle informazioni, di gerarchizzazione delle idee e di costruzione di una rappresentazione coerente del contenuto del testo di partenza. Accanto a questa prospettiva, numerosi studi esaminano l'abilità riassuntiva come strategia di studio, soffermandosi sul suo contributo all'organizzazione delle conoscenze, alla memorizzazione e all'autoregolazione dell'apprendimento. Più recentemente, soprattutto in ambito internazionale, l'abilità riassuntiva è stata inoltre collocata all'interno dei *writing integrated tasks*, ovvero compiti di scrittura di taglio argomentativo o saggistico che richiedono l'elaborazione e l'integrazione di più fonti, nei quali la sintesi svolge una funzione strumentale alla produzione di testi complessi.

La letteratura empirica più recente converge nel riconoscere come lo sviluppo dell'abilità riassuntiva dipenda dall'interazione tra strategie didattiche, processi cognitivi e fattori individuali. Numerosi studi mettono in evidenza il ruolo di fattori individuali che incidono in modo significativo

sulla qualità delle produzioni riassuntive. Tra questi assumono particolare rilievo la conoscenza lessicale, la consapevolezza della struttura del testo e le conoscenze pregresse, che influenzano i processi di selezione e rielaborazione delle informazioni. A tali dimensioni cognitive si affiancano variabili di natura motivazionale e autoregolativa, quali l'autoefficacia nella scrittura e l'atteggiamento nei confronti del compito, che contribuiscono a modulare l'impegno cognitivo richiesto dall'attività di sintesi.

Nella maggior parte dei casi, l'insegnamento del riassunto si configura come integrazione di più strategie didattiche piuttosto che come applicazione di procedure univoche. Tra gli approcci maggiormente ricorrenti figurano l'esplicitazione delle regole di macrostruttura, l'attenzione alla struttura testuale, la mappatura concettuale e forme di *scaffolding* metacognitivo, spesso accompagnate da attività di pianificazione, da feedback esplicito e, in alcuni contesti, dall'utilizzo di strumenti digitali a supporto della scrittura.

Nel complesso, la ricerca didattica restituisce l'immagine di un'abilità complessa, che non può essere ridotta a una tecnica formale o a un insieme di regole da applicare meccanicamente, ma che richiede pratiche di insegnamento intenzionali, graduali e sistematiche. Nonostante ciò, risultano ancora poco numerosi studi sperimentali specificamente orientati allo sviluppo esplicito dell'abilità riassuntiva, in particolare quelli di tipo longitudinale o su larga scala, anche se non mancano esperienze significative in ambito nazionale e internazionale.

2.2. La ricerca valutativa

La natura complessa dell'abilità riassuntiva rende particolarmente delicata la sua valutazione nei contesti educativi. Valutare un riassunto richiede di considerare una pluralità di aspetti che riguardano la comprensione del testo, la capacità di selezionare e organizzare i contenuti, nonché la loro rielaborazione in forma linguistica adeguata e coerente. Coerentemente con i processi implicati, la ricerca valutativa si confronta con la difficoltà di tradurre un'abilità articolata e integrata in strumenti di osservazione e criteri di giudizio chiari, condivisibili e utilizzabili nella pratica didattica. Gli studi più recenti mostrano una notevole varietà di approcci alla valutazione del riassunto. Nella maggior parte dei casi, vengono utilizzate rubriche articolate in più di

mensioni, che cercano di cogliere diversi aspetti della prestazione, come la correttezza delle informazioni selezionate, l'organizzazione del testo, la qualità linguistica e il rapporto con il testo di partenza. Accanto a queste rubriche analitiche, si incontrano anche strumenti più sintetici, come valutazioni globali o prove strutturate focalizzate sull'individuazione delle idee principali. Questa pluralità di strumenti riflette concezioni differenti del riassunto: in alcuni casi esso viene inteso soprattutto come prova di comprensione del testo, in altri come una vera e propria attività di scrittura che richiede competenze linguistiche e comunicative specifiche.

Uno dei nodi più critici nella valutazione del riassunto riguarda il modo in cui viene interpretato e giudicato il rapporto con il testo di partenza. Definire il confine tra una fedeltà appropriata al testo originale e una riproduzione eccessivamente letterale, così come individuare i criteri per riconoscere una rielaborazione pertinente delle informazioni, rappresenta una difficoltà ricorrente negli studi analizzati. Tale complessità evidenzia la tensione tra due esigenze fondamentali: da un lato, preservare il significato del testo fonte, dall'altro valorizzare la capacità dello studente di riformulare i contenuti in modo autonomo e consapevole. Dal punto di vista metodologico, la ricerca restituisce risultati non sempre omogenei. Sebbene molti studi segnalino una buona affidabilità degli strumenti di valutazione utilizzati, purtroppo emerge spesso una limitata attenzione alla coerenza tra i criteri adottati e l'abilità che si intende valutare. Tale situazione rende complesso il confronto tra studi diversi e ostacola la costruzione di pratiche valutative condivise.

Gran parte delle ricerche, inoltre, si concentra su contesti universitari, spesso legati all'apprendimento di una seconda lingua, e propone strumenti di valutazione complessi, pensati per esigenze accademiche specifiche. Il loro utilizzo nei contesti scolastici risulta quindi problematico, sia per la difficoltà di applicazione, sia per il disallineamento rispetto agli obiettivi formativi dei diversi livelli di istruzione.

Nel complesso, la ricerca valutativa sul riassunto presenta un quadro ancora in via di definizione, caratterizzato da una forte eterogeneità di strumenti e criteri. Tale frammentazione evidenzia l'importanza di un maggiore coordinamento tra ricerca didat-

tica e valutativa, affinché la valutazione del riassunto possa essere coerente con le concezioni teoriche dell'abilità e con le pratiche di insegnamento. In tale prospettiva appare fondamentale sviluppare modelli valutativi chiari, sostenibili e sensibili ai diversi contesti educativi, capaci non solo di misurare le prestazioni degli studenti, ma anche di sostenere e orientare i processi di apprendimento in un'ottica di valutazione formativa e orientata al feedback.

3. Direzioni di sviluppo per la didattica del riassunto

Alla luce del quadro teorico ed empirico ricostruito, le criticità emerse dall'analisi della ricerca possono offrire segnali delle direzioni lungo cui la didattica del riassunto può essere ripensata in modo più coerente con il suo valore formativo.

Una prima traiettoria di sviluppo riguarda il superamento di una concezione implicita dell'abilità riassuntiva, ancora diffusa. La letteratura mostra come il riassunto venga frequentemente proposto come compito di verifica, senza che siano resi visibili i processi cognitivi e testuali che ne sostengono la costruzione. Assumere il riassunto come oggetto di insegnamento implica, invece, un'attenzione intenzionale ai processi di selezione, organizzazione e riformulazione delle informazioni, attraverso dispositivi didattici che rendano tali operazioni osservabili, discutibili e progressivamente interiorizzati.

Appare, altresì, particolarmente rilevante l'esigenza di integrare le diverse cornici teoriche che hanno contribuito allo studio dell'abilità riassuntiva. Le prospettive cognitive, linguistiche, didattiche e valutative descrivono aspetti complementari di un'abilità che non può essere ridotta né a tecnica né a esercizio formale, bensì va compresa come abilità complessa, orientata a uno scopo comunicativo. Tradurre questa pluralità di contributi in pratiche didattiche coerenti significa riconoscere il riassunto come spazio di interazione tra comprensione profonda del testo, organizzazione concettuale e scelte linguistiche consapevoli.

Un nodo centrale, che attraversa trasversalmente la ricerca, riguarda il rapporto con il testo di partenza. Le difficoltà emerse nella valutazione della fedeltà, della riformulazione e dell'integrazione delle informazioni segnalano come questa dimen-

sione, pur essendo distintiva del riassunto, resti spesso poco tematizzata nell'insegnamento. La didattica è, pertanto, chiamata a sostenere una riflessione esplicita su questo rapporto, aiutando gli studenti a collocare il riassunto in uno spazio intermedio tra riproduzione e riscrittura, attraverso il confronto tra testi, l'analisi di esempi e la discussione guidata delle scelte operate. Le stesse evidenze, inoltre, sollecitano una riflessione sul rapporto tra insegnamento e valutazione. Se il riassunto è ampiamente utilizzato come strumento valutativo, la ricerca mostra come tale uso non sia sempre allineato alle pratiche didattiche proposte. Ripensare la valutazione in chiave formativa significa valorizzarla come strumento di osservazione dei processi oltre che dei prodotti, in grado di fornire indicazioni utili per orientare l'insegnamento e sostenere lo sviluppo progressivo dell'abilità, a condizione che i criteri adottati risultino chiari, condivisi e coerenti con una concezione del riassunto come competenza insegnabile.

Infine, la letteratura evidenzia la necessità di una progettazione longitudinale dello

sviluppo dell'abilità riassuntiva. Considerare il riassunto come pratica ricorrente di costruzione del sapere, declinata in forme diverse nei vari ordini di scuola e nei contesti disciplinari, consente di superare la logica dell'esercizio isolato e di valorizzare traiettorie di apprendimento che accompagnino il passaggio da forme di sintesi più guidate a modalità progressivamente autonome e flessibili.

In questo quadro le condizioni per uno sviluppo significativo dell'abilità riassuntiva emergono come un oggetto strategico della ricerca didattica. Esse richiedono un progressivo allineamento tra cornici teoriche, progettazione dell'insegnamento e pratiche valutative, in funzione della promozione del pensiero riflessivo, della consapevolezza linguistica e comunicativa e di una partecipazione critica e responsabile alla costruzione del sapere e alla vita sociale.

Riferimenti bibliografici

Calvani, A. (a cura di). (2018). *RC-RT Reading Comprehension/Reciprocal Teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo*. SAPlE

Cardarello, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione*

del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria. Firenze: Giunti EDU

Consiglio dell'Unione Europea. (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/7). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394

Piu, A., Testa, S., Angelini, C., Dodman, M., & Marini, A. (2025). Sviluppo dell'abilità riassuntiva nei bambini della scuola primaria: primi risultati del progetto di ricerca «Oggi riassumo io». *Cadmo*, (2), 36-52

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Part 1: Introduction to life skills for psychosocial competence; Part 2: Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Ginevra: OMS

*Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale Università della Valle d'Aosta

La didattica del cuore

di Rosita Paradiso*

Discorrere su La Didattica del Cuore implica interrogarsi sull'Intelligenza del cuore, concetto alquanto complesso che combina la *Scienza delle Emozioni*, la *Psicologia*, le *Neuroscienze* e la *Spiritualità*.

Questa forma di intelligenza, basata non sulla razionalità o sulle capacità cognitive, ma sulle emozioni e sull'intuizione, viene riconosciuta, da molti, come una fonte di saggezza e di benessere.

Mentre l'intelligenza artificiale continua a fare passi da gigante, ci sono aspetti del lavoro umano che rimangono insostituibili. Ci sono infatti ancora molte professioni che richiedono un tocco umano, creatività, empatia e capacità decisionali che l'AI non può replicare. Sviluppare

competenze nelle aree artistiche, giuridiche, psicologiche non solo potrebbe preparare i giovani per un futuro lavorativo sicuro, garantendo anche un ruolo in professioni che valorizzano profondamente l'umanità, ma preparare alle carriere *future-proof*, dove l'intelligenza artificiale non può sostituire l'essenza umana, e può fare la differenza in un mondo sempre più automatizzato.

Le tecnologie, i servizi, i prodotti digitali fanno ormai parte delle nostre vite. Molte attività umane dalla formazione all'industria, al commercio, alla sanità, alla politica fino a quelle ludiche e di svago fanno ri-



corso alle nuove tecnologie della comunicazione e, più in generale, all'intelligenza artificiale. Si tratta di una trasformazione epocale che comporta, insieme, l'aprirsi di grandi opportunità e nuovi preoccupazioni e interrogativi.

Porsi interrogativi relativi a 1) Come integrare con dispositivi sempre più raffinati

quali i sistemi automatizzati di comunicazione? 2) Come abitare mondi virtuali cui tali dispositivi ci consentono di accedere? 3) Come definire gli ambienti in un mondo nel quale la tradizionale dicotomia reale-virtuale è venuta meno? richiede una riflessione morale approfondita, innovativa e, sotto molti aspetti, da costruire e, pertanto, comprendere le trasformazioni tecnologiche per gestirle in modo eticamente corretto. Ciò risulta fondamentale. Infatti, le cosiddette *fake news* si diffondono con maggiore facilità delle notizie vere, i pericoli di manipolazione delle elezioni democratiche attraverso il web sono reali e l'impatto del *digital marketing* e di strategie di *neuromarketing*, tese a condizionare le scelte e alterare il mercato, costituiscono pericoli reali. In questo quadro, assistiamo a uno sviluppo di tecnologie ad autonomia crescente che pone seri problemi riguardo a doveri e responsabilità di chi ne fa uso. Emerge l'esigenza di pensare a un'etica "educativa" che sia centrata sul miglioramento dell'agire umano senza che vengano meno la responsabilità e la capacità di controllo sugli sviluppi e gli utilizzi dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie a questa connesse. E, quindi, parliamo di intelligenza del cuore, una forma di conoscenza che deriva dalla capacità di percepire e comprendere le emozioni e i sentimenti propri e degli altri. Per la maggior parte di noi l'ascolto del cuore non risulta facile, soprattutto perché siamo, quotidianamente, bersagliati da molti stimoli esterni che richiamano una costante presenza della mente. Tuttavia, riuscire a connetterci con le emozioni che accompagnano ogni nostra esperienza ci permette di acquisire una pienezza di vita e una capacità di empatia che favoriscono la costruzione di relazioni sane, a partire da quella con noi stessi. Sapevate che il cuore possiede una propria intelligenza? Quanto spesso vi soffermate ad ascoltare il cuore? Tendete a dare più spazio a pensieri o a emozioni? Quanto tempo dedicate a coltivare le vostre emozioni positive? Sapete riconoscere le vostre emozioni quando le provate? Una componente importante dell'Intelligenza del cuore è l'intuizione del cuore che permette di prendere decisioni istintive e rapide, basate sulle nostre emozioni e sui nostri valori. Queste decisioni sono spesso più accurate e affidabili rispetto a quelle

prese solo con la mente razionale, poiché sono basate su un sentire che possiede una sua innata saggezza.

Secondo una ricerca dei primi anni '90 a cura dell' Heart Math Research Center, sulle connessioni tra "cuore fisico e cuore spirituale" e la comunicazione tra "cuore e cervello", si è scoperto che il cuore fisico invia informazioni al cervello e al resto del corpo in almeno quattro modi diversi qui enucleate: comunicazione neurologica (attraverso le vie ascendenti del sistema nervoso autonomo) comunicazione biofisica (l'onda di polso), messaggi biochimici (il cuore secerne ormoni) campo elettromagnetico creato dal cuore.

Inoltre è stato scoperto che ciò che proviamo condiziona l'attività del cuore fisico e ne è a sua volta influenzato, e che i nostri sentimenti sono un aspetto chiave per sbloccare l'intelligenza del cuore.

Quando parla del proprio cuore, la maggior parte delle persone si riferisce a qualcosa di più del semplice cuore fisico. A prescindere dalla razza, dalla religione e dall'etnia, in tutta la storia le persone si sono riferite al cuore come alla fonte dell'essere, dell'intuito, nonché della saggezza. In quasi tutte le lingue, troviamo espressioni metaforiche sul cuore come "ascolta il tuo cuore", "la risposta è nel cuore" oppure "mettici il cuore".

Molte antiche culture, comprese la mesopotamica, l'egizia, la babilonese e la greca, si riferiscono al cuore come a una fonte d'intelligenza. Il cuore, sostengono, è l'organo principale in grado di influenzare e direzionare le emozioni, la moralità e le capacità decisionali dei singoli e, di conseguenza, attribuiscono al suo comportamento un profondo significato emotivo e morale.

Per migliaia di anni, in tutto il mondo, le culture, spesso senza nemmeno sapere dell'esistenza l'una dell'altra, hanno condiviso una visione del cuore come fonte di intelligenza e guida interiore.

E allora investire nell' Intelligenza del Cuore significa investire in noi stessi e nel nostro benessere e in quella dei nostri alunni, significa riconoscere il nostro vero valore, significa vivere una vita piena di scopi e di significato.

E quali sono i modi per sviluppare l'Intelligenza del cuore? *Pratica della gratitudine* aiuta a concentrarsi sulle cose positive nella vita e a coltivare un atteggiamento

positivo. Questo permette di connettersi con i propri valori e di seguire il proprio intuito; *Espressione delle emozioni* permette di riconoscere e di comprendere le proprie emozioni, di liberarle in modo sicuro e di gestirle in modo più adeguato; *Sport e attività fisica* aiutano a migliorare la concentrazione e a rafforzare la connessione tra il corpo e la mente mantenendoli in salute; *Relazioni sane* permettono di connettersi con gli altri, di sperimentare l'empatia e la compassione e di sviluppare un senso di appartenenza. Questo può aiutare a sviluppare l'intelligenza del cuore e a vivere una vita più armoniosa e felice.

Fatta questa breve ma necessaria premessa cercherò ora di centrare il tema con l'obiettivo di individuare proposte per un percorso pedagogico efficace, basato sulla promozione delle dimensioni emotive, affettive ed empatiche, intese come veicoli di ben-essere personale e sociale.

L'intelligenza del cuore o intelligenza emotiva, come sappiamo, è fortemente legata alla capacità di immedesimarsi nell'altro e alla responsabilità per cui la progettazione delle attività umane non è egocentrica giacché libertà, socievolezza, affettività si dispiegano attingendo a valori sociali e culturali assolutamente rispettosi della natura umana tutta.

L'intersoggettività, quindi, come piattaforma comunicativa va creata fin dalle prime esperienze di vita, partendo dall'educazione dell'intelligenza emotiva alla base del rispetto di sé stessi, dell'altro, dell'ambiente.

Queste dimensioni possono essere sviluppate attraverso idonei percorsi educativi? Vengono qui di seguito accennate alcune proposte ritenute utili per eventuali approfondimenti tematici: -Giuseppe Barbiero nel 2017 parla di Ecologia Affettiva per la sostenibilità come radice delle emozioni che governano le nostre azioni; - Spencer e Wilson nel 2018 parlano di Coaching come fonte di sviluppo dell'intelligenza emotiva per migliorare gruppi e intere organizzazioni; -Terrel nel 2019 dà indicazioni su come le competenze emotive necessarie al lavoro di team, possano intensificare la dedizione alle organizzazioni proiettate in un futuro durevole; Claudia Campisi e Giovanna D'Alessio nel 2020 parlano di empowerment con riguardo alle competenze relazionali e sviluppo della cittadinanza attiva;

Luciano Pilotti sostiene che i potenziali emotivi costituiscono leve di creatività e di intelligenza collaborativa nella smart organization del futuro, capaci di generare esternalità positive come fonti di benessere e di resilienza in relazione ai continui cambiamenti tecnologici in fieri.

La comprensione profonda delle emozioni umane e la capacità di stabilire una connessione empatica sono al di fuori della portata dell'AI.

L'intelligenza emotiva può essere appresa anche attraverso l'individuazione e la realizzazione di percorsi di formazione dell'intelligenza emotiva; con una Didattica del Cuore essa può costituire un potente strumento per gestire processi micro e macro sociali, improntati a rabbia, odio e violenza (per esempio conflitti interpersonali, guerre, fenomeni degli *haters* su internet), contribuendo alla sostenibilità relativa al benessere relazionale del pianeta.

Un modo efficace per sviluppare l'intelligenza emotiva è la descrizione delle proprie emozioni: ciò aiuta ad avere lucidità nelle situazioni e ad avere reazioni equilibrate; anche coltivare le amicizie è importante e trovare le motivazioni per farlo anche da adulti è un importante fattore di salute emotiva.

In "Coltivare l'intelligenza emotiva" Goleman nel 2004 ha esplicitato un modello comprendente importanti competenze emotive e sociali che possono essere educate. Esse vengono qui di seguito riportate. Consapevolezza di sé: conoscenza delle proprie emozioni e sentimenti utilizzata nella presa di decisioni e che comporta fiducia in se stessi; Dominio di sé: gestione delle proprie emozioni facilitando i propri compiti, capacità di riprendersi bene dalla sofferenza emotiva; Motivazione: essere efficienti nonostante insuccessi e frustrazioni, spronare se stessi per raggiungere i propri obiettivi; Abilità sociali: saper gestire le emozioni nelle relazioni e interagire in modo fluido con gli altri; Empatia: percepire i sentimenti degli altri, comprensione dell'altro, coltivazione della fiducia e della sintonia emotiva.

L'esperienza colta tramite la visione del cuore, permette di intraprendere la via affettiva della conoscenza tramite l'empatia, che smuove sentimenti e compone, tramite il riflesso degli altri, la propria imma-

gine del mondo; l'intersoggettività intesa come condivisione degli stati intenzionali dell'altro si traduce nella capacità di leggere pensieri e intenzioni altrui.

Purtroppo c'è ancora scetticismo riguardo all'utilità dell'intelligenza emotiva da parte di chi sostiene che, ad esempio, i leader della finanza e dell'economia siano arrivati al successo perché indifferenti alle emozioni altrui.

Ci si permette di dissentire perché, in termini di sostenibilità, sono stati proprio i personaggi senza scrupoli, in campo non solo economico ma anche politico e culturale, a rendere insostenibile la vita sul pianeta.

Siamo in tanti a ritenere che "insegnare" l'intelligenza emotiva potrebbe costituire la strada maestra attraverso cui poter raggiungere livelli superiori di benessere globale.

Occorre, quindi, rendere l'educazione all'intelligenza emotiva disciplina obbligatoria nella scuola; i percorsi di alfabetizzazione emotiva andrebbero inseriti nei curricoli scolastici, facendo sì che le emozioni e la vita sociale vengano considerate vere e proprie aree di insegnamento.

I contenuti disciplinari potrebbero comprendere l'autoconsapevolezza, ovvero il riconoscimento delle proprie emozioni, la creazione di collegamenti tra pensieri, sentimenti e reazioni, il sapere se si decide in base a ragionamenti logici o emotivi, nonché la capacità di discernimento del valore mai totale ma assolutamente relativo ed equilibrato delle nuove tecnologie informatiche e dell'intelligenza artificiale. Tutto ciò senza sottovalutare che gli esseri umani dovranno imparare a interagire con le macchine e con le nuove intelligenze di cui a oggi non conosciamo compiutamente potenzialità e limiti. Vivremo sempre più in un mondo in cui realtà fisica, digitale e virtuale si intrecceranno!

La tecnologia avrà sempre più un impatto globale sul futuro, non solo il nostro ma quello delle generazioni che verranno. Saremo pronti a gestire tutto questo? Soprattutto, stiamo preparando le giovani generazioni a governare il cambiamento e non a subirlo?

Se vogliamo anticipare questa trasformazione la scuola dovrà attrezzarsi per affrontare il cambiamento e l'istruzione dovrà evolversi per preparare i cittadini del domani. Non si tratta di immaginare una

realtà potenziale quanto piuttosto di fare i conti con un presente che ha in sé, fin d'ora, i germi del futuro.

Si può concludere prendendo in prestito le parole di Papa Francesco estrapolate dal suo Messaggio per la cinquantottesima Giornata mondiale delle comunicazioni sociali riguardante il tema dell'intelligenza artificiale: "Per non smarrire la nostra umanità, ricerchiamo la Sapienza che è prima di ogni cosa...e passando attraverso i cuori. Essa ci aiuterà ad "allineare" anche i sistemi dell'intelligenza artificiale a una comunicazione pienamente umana".

Emerge con chiarezza, allora, l'idea che l'AI non possa mai sostituire ciò che è specificamente umano: la coscienza morale, il discernimento, la relazione autentica con l'altro. La macchina può imitare, ma non comprendere; può processare, ma non giudicare; può apprendere, ma non amare.

È qui che si gioca il confine, sempre più sottile, tra simulazione e realtà.

L'intelligenza artificiale ha raggiunto un punto in cui può generare testi coerenti, dipinti realistici, composizioni musicali complesse. Può simulare un dialogo, correggere errori grammaticali, persino produrre commenti letterari. Il paradosso è che più la macchina imita l'umano, più l'umano rischia di smarrirsi.

In un tempo che sogna di «aumentare» l'umano attraverso la tecnologia, il rischio è di ritrovarsi con un'umanità diminuita, impoverita della propria capacità di giudizio, di relazione, di meraviglia: di qui l'urgenza di un'educazione al pensiero critico, alla responsabilità, alla cura. In fondo, la vera questione non è che cosa possa fare l'intelligenza artificiale per noi, ma che cosa vogliamo fare noi con essa.

Riferimenti Bibliografici

- Goleman D. *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Bergamo 2006
- Caronia L., Caron A.H., *Crescere senza figli*, Raffaello, Cortina Editore, Milano 2010
- David S., *Agilità emotiva*, Giunti, Firenze 2015
- Barbiero G., *Ecologia affettiva*, Feltrinelli, Milano 2017
- Wilson C, *Enciclopedia del coaching*, Giappichelli, Torino 2018
- Pilotti L., *Organizzazioni emotive (Intelligenti e Creative)*. Tra welfare aziendale, responsabilità, partecipazione e resilienza. McGraw Hill - Italia, 2019

*Dirigente scolastica

L'Italiano e il suo substrato culturale nelle nuove I.N. per i Licei

Il valore formativo basilare della comunicazione relazionale tra il Sé e l'Altro con la Lingua madre

di Annamaria Pescosolido*

Le nuove Indicazioni Nazionali per i Licei, per quanto concerne l'Italiano, rivolgono una particolare attenzione all'uso della parola e al suo significato etimologico, considerando quella che è stata l'evoluzione storica della Lingua Italiana a partire da quella Latina con i suoi sviluppi nei vari Volgari. In qualità di insegnante di Italiano e Latino, impegnata didatticamente a porre in risalto il valore del lemma come substantia di un Sé dotato di senso, sottolineo l'importanza del verbo all'interno della frase per attribuire a essa pregnanza di significato. Il compito del docente è dare fondamento a uno scaffolding che permetta agli studenti, a livello logico e critico, di esternare il proprio pensiero attraverso l'uso di parole appropriate e dando vita a forme di collegamenti validi sul piano interdisciplinare, tanto in ambito dialogico quanto ricorrendo all'uso dell'intelligenza artificiale.

Fra le righe emerge la necessità di porre in essere analogie e differenze tra i concetti elaborati a livello di pensiero dagli studenti e quelli contenuti in un testo materializzato attraverso gli strumenti online riguardanti le intelligenze artificiali. Si tratta di una questione che richiede una tempestiva riflessione, pur nella consapevolezza che costituirà oggetto di ricerca nell'immediato futuro. Il nodo della questione resta quello di favorire lo sviluppo di menti in grado di focalizzare le conoscenze fondamentali e prioritarie, ridimensionando l'I.A. da considerare come un valido e subitaneo supporto. Quindi, è imprescindibile effettuare un'interpretazione, semantica e contenutistica, in chiave critica, nel momento in cui si intende utilizzare l'I.A. con riguardo agli ambiti disciplinari di

Storia, Geografia, Italiano e Latino. Il tutto senza sottovalutare l'importanza della personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Ciò nella consapevolezza che ogni approfondimento personalizzato, intersecato con la propria esperienza vissuta in un contesto specifico, porta anche all'acquisizione di competenze che possono essere agite in ambiti diversi.

Lo studio della Lingua Italiana nel Liceo Scientifico è di fondamentale importanza, in quanto significa compenetrare il valore universale della Lingua madre. L'apprendimento tra i banchi di scuola in un qualunque indirizzo di Scuola Secondaria di Secondo Grado comporta rivolgere particolare attenzione, nel Primo Biennio, alle strutture grammaticali e sintattiche complesse e attivare il primo approccio ai linguaggi specifici delle discipline. Elaborare un piano del discorso, strutturando un periodare complesso con frasi collegate fra loro, non solo in un rapporto di coordinazione, ma, anche e soprattutto, attraverso un rapporto di subordinazione o ipotassi, è essenziale affinché un adolescente riesca ad argomentare con fluidità. Analizzare e leggere quanto nella premessa delle nuove Indicazioni Nazionali per i Licei viene specificato sulla Lingua Italiana induce la scrivente, con un'esperienza professionale più che trentennale nell'ambito dell'insegnamento, a fare una riflessione di fondamentale importanza: la Linguistica è qualcosa di bello, però i ragazzi appaiono sempre più fragili. In un pe-



riodo in cui gli studenti sono sempre più coinvolti nel digitale e proiettati nel mondo dell'immaginario, parlare di Linguistica, anticipando studi da affrontare durante la frequenza universitaria, si è del parere che rappresenti un'anticipazione eccessiva. Si considera positivo, invece, lavorare sulla storicità della Lingua Italiana con riguardo alla sua provenienza dalla lingua latina. Da qui la condivisione dello studio di quest'ultima in termini opzionali nella Scuola Secondaria di Primo Grado e obbligatoria nei Licei classico e scientifico.

Si valuta positiva l'apertura a ventaglio nei riguardi dei diversi Saperi, favorita dall'analisi di testi scritti. Tale procedura è interpretata favorevolmente anche in funzione dello sviluppo della capacità di esprimere idee, magari manifestando il pensiero divergente.

La Lingua latina, quindi, implicando uno specifico lavoro etimologico, strutturale e storico, diventa strumento utile rispetto alla tipologia di scuole a cui si riferisce e costituisce un punto di forza per le pari opportunità, affievolendo quei divari che si presentano più evidenti in determinate aree territoriali.

Particolarmente interessante appare l'attenzione rivolta all'ambito poetico e letterario del 1200, allorché vennero a svilupparsi i vari generi letterari e della

poesia, a seconda del territorio. Ciò comporta interrogarsi, anche, sui vari dialetti e sulla storia dei diversi luoghi. Però ci si chiede: quanto tempo resta a disposizione per poter effettuare uno studio preciso e analitico sul 1200 e sul 1300 e, ancor prima, sulla Grecia antica, sull'Impero romano e sul Medioevo? È vero che bisogna interrogarsi su che cosa consista la Lingua italiana e su come la si dovrebbe insegnare. Ma soffermarsi sugli aspetti etimologici, analizzando l'uso contemporaneo della lingua nazionale da parte degli studenti in età compresa fra i 14 e i 18 anni è meglio se avviene ricorrendo allo studio del latino e del greco, oppure attribuendo più spazio e valore a lingue straniere caratterizzate dallo stesso idioma? Si pensi al Francese, giacché diversi termini appartenenti alla lingua italiana provengono da lì oppure allo Spagnolo di cui risentono i modi di esprimersi in determinate zone del nostro territorio nazionale, laddove le scuole risultano ubicate. Un lavoro settoriale specifico e/o linguistico si pensa sia anche prematuro poterlo svolgere in un Primo o Secondo Biennio. Nel monoennio del Quinto anno di un liceo è possibile parlare di autori contemporanei, anziché, ancora oggi, soffermarsi su Pirandello, nel mese di maggio. Sappiamo che ci sono tante attività progettuali che pilotano l'iter di indirizzo degli studi e delle scelte strategiche per favorire l'apprendimento. Certamente lo sviluppo delle competenze in Linguistica con riguardo alla Lingua italiana, anche attraverso l'analisi dei vari dialetti e delle diverse Lingue minoritarie presenti in Italia, significa mettere in risalto un qualcosa che riflette la ricerca e rappresenta la base dell'ordinamento della Scuola Secondaria di Secondo Grado, fondato sulla storia delle radici e innestato su un mondo nuovo digitale e tecnologico laddove l'immagine non è mai prematura, ma reale vetrina che funge da sprone per sviluppare un bagaglio di conoscenze, competenze e abilità, atte a fornire autonomia interpretativa, sicurezza nell'azione e pensiero critico.

Non è un precorrere i tempi a livello utopistico, ma per registrare un miglioramento qualitativo a livello professionale della collettività pedagogica impegnata nell'educazione delle nuove generazioni.

Un lavoro di internalizzazione a livello didattico sullo studio della Lingua madre o, meglio, delle varie lingue straniere, implica un'attività progettuale che compete, in termini di scelta a ogni Consiglio di Classe. Si pensi, per esempio, a un progetto specifico inserito nel PTOF, posto in essere in una scuola autonoma di Trento. Ma immaginare di poter lavorare con il plurilinguismo soltanto con 4 ore di Italiano a settimana significa che i risultati possono essere accennati e non effettivamente approfonditi. Tra l'altro, le competenze da acquisire sono ipotizzate come concretamente spendibili nell'ambito della comunità di appartenenza. Motivare una scelta, lasciando libertà di insegnamento, così come sancito dall'articolo 33 della Costituzione, diremmo oggi, con un certo senso di riflessione bisogna tenere in considerazione, però, le mediazioni che vengono effettuate nelle riunioni dei dipartimenti; si tratta di scelte che devono risultare condivise da tutti i docenti in quanto ritenute funzionali a garantire pari opportunità agli studenti. Ciò, comporta dover uniformare non solo a livello generale sul versante delle scelte strategiche, dei metodi e delle tecniche, ma anche relativamente a quanto concerne la specificità di scelta degli autori ritenuti obbligatori. Considerando, poi, gli studenti che realmente ci si trova di fronte, si è costretti a operare un'analisi amnestica delle competenze da promuovere e di riflesso, motivare le scelte adottate per personalizzare gli interventi didattici, calibrandoli sulla realtà di ciascun apprendente. Per i dipartimenti, allora, sarebbe opportuno fissare regole procedurali, aderendo alle indicazioni provenienti dalle Linee nazionali e dagli ordinamenti e superare la divaricazione che potrebbe venirsi a determinare tra docenti e studenti. Tra l'altro, ci si trova a viaggiare su rotaie parallele. Non andiamo a vincolarci in dei binari che potrebbero non incontrarsi mai tra docenti e studenti e rischiare di allontanare sempre di più quel successo prima favorito e sostenuto da una *curiositas* e dalla scoperta in base ai propri talenti. È il caso che in ogni scuola, ai tavoli decisionali, si pianifichi prendendo come punto di riferimento obbligatorio i documenti programmatici ministeriali e ri-

scoprendo il valore della libertà di insegnamento. Da tanto dovrebbero scaturire gli specifici documenti programmatici, ivi compreso un piano di lavoro, specificamente adottato da ciascun docente facente parte di quel determinato consiglio di classe e senza che il prodotto appositamente elaborato non venga considerato valido per altre classi sicuramente connotate da realtà ben diverse. Si condivide pienamente il ritenere importante lo studio della vita dei grandi personaggi storici, utilizzando i vari linguaggi perché effettivamente suscitano la curiosità negli studenti e, come ha affermato Foscolo, portano a *compiere egregie cose*, per cui si rende possibile anche scoprire i talenti. I testi letterari da utilizzare con gli studenti nella scuola italiana hanno rappresentato sempre qualcosa di prioritario. Naturalmente, è la modalità di approccio con i libri che deve essere modificata, giacché un testo ha la sua importanza e la sua qualità di strumento di cui avvalersi a condizione che permetta se permette allo studente una crescita formativa a livelli tali da essere in grado di riutilizzare quanto appreso fra i banchi di scuola in altri contesti educativi, socio-culturali ed esistenziali.

Pertanto, si condivide pienamente quanto affermato tra le righe: i testi al centro dell'insegnamento rappresentano qualcosa che, effettivamente già con gli studenti molti docenti realizzano perché leggere è ritenuto fondamentale in aula, a casa, individualmente, in gruppo, ad alta voce, con successivo dialogo per il confronto e con la rielaborazione di quanto letto, personalizzando il tutto sulla base della propria esperienza. Certamente non si tratta di un impegno mnemonico, bensì di uno studio logico, di ricerca di senso, dell'attivazione di una pratica empatica, instaurando un rapporto con gli autori dei libri e con i personaggi rappresentati, quindi con tutto ciò che possa risultare avulso da ogni forma di tecnicismo. I testi, quindi, sono da ritenere di fondamentale importanza, affinché ci possa essere una scoperta del Sé con un confronto tra l'ego dello studente e l'io esplicitato dai narratori tramite la voce dei protagonisti. Di sicuro, i testi dovranno essere accuratamente scelti dal docente, assecondando

le preferenze della classe e di ciascuno studente.

Come prefigurato nel documento ministeriale concernente le Indicazioni Nazionali per i Licei, per orientare alla comprensione del testo si dovrà operare nei vari ambiti: letterale, inferenziale di primo e secondo livello, con lo studio applicativo della grammatica e con l'uso continuo del vocabolario, affinché si possa acquisire una competenza apprezzabile in ordine all'uso della Lingua e, di conseguenza, essere in grado di riflettere sulla struttura della lingua italiana anche attraverso l'analisi dei vari dialetti. A tal proposito si vuole qui fare riferimento al dialetto fiorentino del Trecento di Dante Alighieri e a quello utilizzato da Alessandro Manzoni. Riflettere etimologicamente sull'origine delle parole latine o greco, significa continuare a leggere "I Promessi Sposi" nella classe seconda di una Scuola Secondaria di Secondo Grado e non in anni successivi, allorché, cioè, si avrà poco tempo a disposizione per porre in essere tali operazioni. Vi è da considerare che solo attraverso la lettura di un numero cospicuo di capitoli selezionati del romanzo manzoniano, potrà essere potenziata la crescita culturale degli studenti, con la contestualizzazione dei grandi valori aspatiali e a-temporali. Questo può significare porre i discenti di una classe Seconda di fronte a ostacoli di comprensione, che potrebbero, comunque, rivelarsi come momento di sviluppo, di crescita e di cambiamento per acquisire appropriatezza ed eleganza nell'uso della Lingua madre, da spendere in un'età più matura alla fine del quinquennio. Nella classe Quinta la lettura di saggi, sicuramente, è un valido aiuto e sostegno, al fine di poter sviluppare la formazione di una personalità proiettata a diventare sempre più autonoma e indipendente. Perciò è importante trarre conclusioni discorsive e dialogiche in classe, ma anche in contesti che esulino dalla comunità prettamente scolastica e che mettano in risalto le potenzialità possedute. L'uso del Debate tra studenti potrebbe essere attivato per un eventuale confronto e scontro di opinioni. Lo studio del dialetto nell'ambito di un indirizzo di Scuola Secondaria di Secondo Grado, in classe Quinta, a parere di chi scrive, è

fondamentale per stralci ma senza considerarlo prioritario ed esclusivo, perché richiederebbe molto tempo. Necessita, invece, costanza nell'applicazione e, come sostenuto precedentemente, può più opportunamente essere sviluppato all'interno di progetti specifici che possono essere configurati anche nell'ambito rientrante nell'Orientamento (trenta ore annuali) oppure nel contesto di un'attività di approfondimento specifico, quale può essere quella teatrale. Restare ancorati alle Lingue minoritarie, così come sancito dall'articolo 3 e dall'articolo 6 della Costituzione, permette anche di acquisire consapevolezza dei vari Statuti Speciali esistenti nelle Regioni Autonome; qui particolare attenzione potrà essere rivolta alla disciplina Geografia. Incentivare la lettura di testi narrativi, tenendo in considerazione gli interessi degli studenti è sicuramente positivo. Ma oggi viviamo in una realtà dove prevale il linguaggio iconico, dell'immagine fissa e in movimento incentivata dalla pervasività dell'uso di tecnologie sempre più sofisticate. Ne consegue che una sfida da interpretare in senso positivo, quella di aver evidenziato l'esigenza di poter far abituare gli studenti a leggere sei libri in un anno nel primo biennio oltreché a farli impegnare nella lettura dei manuali delle varie discipline. Inoltre, utilizzare 4, 5 testi durante l'arco dell'anno, per ogni classe frequentata nel secondo biennio comporta l'auspicio di trovarsi di fronte a ragazzi veramente bravi ed eccezionali. Però bisogna avere contezza del contesto di provenienza! Sappiamo che sussistono divari territoriali e ceti sociali molto diversificati per appartenenza culturale soprattutto nell'epoca attuale definita multi-etnica. La cultura e il sapere utilizzare la lingua continuano a essere un valido biglietto da visita tanto nel mondo universitario quanto in quello lavorativo, anche se, purtroppo, il conseguimento di una laurea e l'accesso a un'attività lavorativa non risultano essere obiettivi che i giovani intendono raggiungere sin da subito. Gli studenti lettori, che viaggiano e "crescono tra le righe" risultano essere, effettivamente, delle mosche bianche. Di solito, in un gruppo-classe di 25 alunni, in media, soltanto 2 o 3, incentivati anche dalle famiglie, sono da ritenere disponibili e pronti a dedicare

tempo alla lettura. Sono sempre meno coloro che leggono testate giornalistiche, mentre tanti discenti preferiscono dedicare il loro tempo ad altre attività culturali, ritenute da loro stessi altrettanto valide, quali musica, calcio, palestra, trekking. In questo scenario il compito della scuola è incentivare la lettura e, ancor prima, l'uso corretto e proficuo dei manuali e dei testi scolastici. Il trapasso generazionale e i cambiamenti di stile di vita, sul versante dei costumi e dei valori, suggeriscono di proporre un'ampia gamma di testi ben selezionati, senza ancoraggi rigidi della classe ad alcune precise letture, quali, ad esempio, il Paradiso di Dante Alighieri destinato al Quinto anno e il romanzo storico "I Promessi Sposi" al Secondo. Necessita poter effettuare scelte in base all'esperienza del docente, che, dopo avere analizzato gli interessi e i talenti degli studenti, punterà a sostanziare il primo dei suoi doveri consistente nel considerare il successo formativo dei propri alunni come strettamente riacordato con il suo *savoir faire* professionale e, quindi, con l'adozione di una didattica di qualità. E allora ci limitiamo ad adottare, ogni anno, i libri di testo pubblicati dalle tante Case editrici oppure incentiviamo, attraverso i vari linguaggi disciplinari, la volontà di leggere con passione diversi volumi nel rispetto degli interessi degli alunni sulla base della lezione, sempre attuale, di Don Lorenzo Milani?

Riferimenti bibliografici

- Le Nuove Indicazioni Nazionali per i Licei, MIM, 2026
- Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (a cura di), La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche, Pensa Multimedia, Rovato (BS), 2017
- Treelle Associazione, Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
- Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione. Quaderno n.4. Genova Treelle 2004
- Schon D., Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Dedalo, Bari 1999
- Rey B., Il concetto di competenza nell'Educazione e nella Formazione. Sfide e problemi. Anicia, Roma 2024
- Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1990

*Docente di materie letterarie e latino

La pedagogia della narrazione di Jerome Bruner

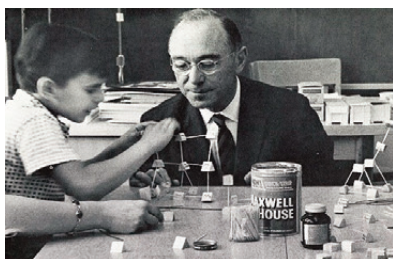
per promuovere il pensiero logico-matematico nel sistema integrato 0-6

di Angela Tassi*

Nel paragrafo dedicato all'apprendimento della matematica contenuto nell'opera "Il conoscere" di Jerome Bruner, l'Autore esplora come questo sapere possa essere insegnato e appreso attraverso l'organizzazione dei concetti, delle procedure e dei fatti in un quadro narrativo¹.

Nel pensiero di Bruner due pilastri teorici sono fondamentali per comprendere come la narrazione possa sostenere l'apprendimento della matematica sin dalla prima infanzia: la centralità dello sviluppo del linguaggio e l'intuizione del "curricolo a spirale"².

L'importanza del primo aspetto risiede nel ruolo chiave che lo stesso Autore attribuisce al linguaggio nel processo di costruzione della conoscenza. Per Bruner il linguaggio è lo strumento principale per ordinare la realtà. Sviluppando le sue capacità linguistiche, il bambino non impara solo a dare nomi alle cose, ma acquisisce la capacità di organizzare



Jerome Bruner

in categorie le conoscenze. L'individuo, sempre secondo l'Autore, elabora le informazioni attraverso tre modalità: nel primo anno di vita è la modalità esecutiva che permette di organizzare le conoscenze attraverso l'azione (ad esempio, afferrare, scuotere ...); la modalità di rappresentazione iconica, presente nei bambini fino a 6 anni, consente di ordinare le conoscenze mediante immagini e percezioni; dai 6/7 anni ha inizio il periodo in cui il bambino utilizza la modalità simbolica per manipolare la realtà, senza aver bisogno dell'oggetto concreto o di immagini.

Nel segmento di istruzione e di educazione per i bambini compresi fra zero e

sei anni (servizi educativi per l'infanzia e scuola dell'infanzia - D. Lgs 65/2017), l'obiettivo pedagogico non è accelerare il processo di conoscenza verso la fase simbolica, bensì quello di promuovere l'acquisizione delle prime strutture mentali che sorreggono il pensiero astratto. La narrazione, costituita, appunto, di immagini e primi simboli, permette anche ai concetti logico-matematici contenuti in un racconto, di rimanere ancorati all'esperienza concreta.

Le storie, infatti, consentono, anche in età prescolare, di vivere e manipolare situazioni, personaggi e oggetti che il bambino non può afferrare o vedere, riuscendo a superare, così, le caratteristiche della fase esecutiva e di quella iconica. Nella fiaba dei tre porcellini, ascoltata o narrata dal bambino viene elaborata e resa comprensibile l'idea del "tre" senza poterlo "toccare". La narrazione genera, quindi, simboli che si sostituiscono alla realtà percepita e, di conseguenza,

gli stessi simboli permettono al bambino di andare oltre l'esperienza sensoriale.

Il "curricolo a spirale" costituisce, invece, il secondo nucleo concettuale su cui riflettere per riconoscere alla narrazione la funzione propedeutica all'avvio della costruzione del pensiero astratto che troverà consolidamento al termine della scuola primaria. A partire da una base iniziale di concetti semplici si giunge, attraverso cicli di revisione e approfondimento, a una comprensione più sofisticata. Nell'ambito narrativo, tornare periodicamente su una storia significa analizzare in modo sempre più approfondito le relazioni tra personaggi, ambienti e oggetti. Riferendoci a



bambini molto piccoli una storia può essere raccontata attraverso l'azione (modalità esecutiva), a quelli di età inferiore e ai più grandi attraverso le immagini (modalità iconica) e dopo i sei anni attraverso l'analisi dei nessi logici (modalità simbolica). A ogni "giro di spirale", si aumenta il livello di complessità. In termini matematici questo significa per i bambini passare dal comprendere una quantità concreta, come ad esempio il numero dei personaggi di una fiaba, ad ipotizzare quante ne rimangono se uno, durante la narrazione si allontana e sparisce. Quest'ultima rappresenta una vera e propria operazione logica di sottrazione.

La narrazione si configura come uno sfondo integratore nella promozione delle competenze logico-matematiche; pertanto, il percorso educativo-didattico che gli educatori progettano deve fornire ai bambini in età prescolare gli strumenti per esplorare il mondo dei numeri e dei problemi in modo creativo.

Nel suo libro *La cultura dell'educazione*, Bruner considera la narrazione "come modo di pensare, come struttura per organizzare la conoscenza e come veicolo nel processo dell'educazione scientifica"³. La prospettiva costruttivista dell'Autore trova oggi una puntuale traduzione normativa nei recenti documenti programmatici che hanno coinvolto anche il sistema integrato 0-6. Con le *Linee pedagogiche 0-6* del 2021 e con le *Nuove Indicazioni Nazionali* del 2025, il pensiero narrativo si costituisce come un "filo

rosso" tra i veri segmenti di istruzione ed educazione. In entrambi documenti, si parla dell'utilizzo della narrazione non solo per "rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze", ma anche come "strumento di prima alfabetizzazione scientifica e matematica".

Nelle *Linee Pedagogiche 0-6*, la narrazione delle routine agisce come un primo dispositivo di ordinamento. Il riuscire a cogliere che gli eventi della storia si spieghino lungo una linearità narrativa, diventa preconditione per comprendere la linea dei numeri.

Le *Nuove Indicazioni* riflettono sulla narrazione come strumento dell'esplorazione scientifica. In particolare, nel campo di esperienza "la conoscenza del mondo", viene evidenziato come "nell'età compresa fra 3 e 6 anni, iniziano i primi tentativi di elaborazione di un pensiero riflessivo, a partire dalla narrazione delle proprie esperienze, dalla loro rappresentazione e conseguente formalizzazione in quelli che saranno i saperi disciplinari. (...) In questo modo, verranno poste le basi delle conoscenze (... anche matematico-scientifiche) successivamente acquisite nella scuola primaria attraverso l'incontro con le discipline"⁴.

Nel raccontare o nell'ascoltare una storia, il bambino seleziona i personaggi e li raggruppa compiendo un'azione di insiemistica applicata (ad esempio, i buoni e i cattivi). Nel raccontare la favola di Esopo in cui "il leone è più grande del topo", il bambino utilizza categorie di grandezza fondamentali per il pensiero geometrico e aritmetico. La trama narrativa (situazione iniziale - problema - risoluzione) si sovrappone alla struttura del problema matematico (dati noti - dati sconosciuti - soluzione). Questo approccio garantisce che la matematica non venga percepita come un sapere ostico, ma come uno dei tanti modi che l'individuo usa per raccontare e per affrontare un problema. Nel comprendere o produrre l'intreccio del racconto, vengono coinvolte numerose abilità e funzioni: il linguaggio, la memoria, il processamento dell'informazione e gli schemi di conoscenza o routine. Per comprendere come tali funzioni cognitive si armonizzino con la capacità dei piccoli di dare senso al mondo, attraverso stimoli legati alla narrazione o all'ascolto di storie, proponiamo di seguito

due esempi riferiti a due momenti della crescita dei bambini compresi fra zero e sei anni: i 18 mesi e i 5 anni di vita.

A diciotto mesi l'organizzazione delle conoscenze del bambino oscilla fra la modalità esecutiva (il fare) e quella iconica (l'immagine). In questo stadio, anche la semplice narrazione di una routine quotidiana, attraverso un libro cartonato, come "Il momento della pappa", consente al piccolo di ordinare l'esperienza. Le prime *olofrasi*, ossia l'utilizzo di una parola per esprimere il significato di una frase, come il termine Pappa, attivano la memoria procedurale e il bambino diventa in grado di riconoscere sequenze d'azione come "cucchiaino - piatto - bocca".

A cinque anni, di fronte a un intreccio classico rappresentato dalla citata fiaba "I tre

porcellini", la narrazione diventa una prova di coordinazione cognitiva propedeutica al pensiero matematico. Il bambino si trova di fronte due momenti di decodifica: i nomi degli oggetti (casa, paglia, lupo) e la sintassi complessa (capire la frase ipotetica "Se il lupo soffierà forte sulla casa di paglia, questa crollerà"). La comprensione e l'uso dei nessi logici del linguaggio consentono di sciogliere l'intreccio e uscire dalla comprensione di immagini singole. Il bambino, attivando la memoria di lavoro e quella a lungo termine, comprende che il terzo porcellino non corre pericolo (il bambino deve ricordare che, all'inizio della storia, il terzo porcellino ha lavorato duramente per costruire la casa con i mattoni; la storia perderebbe di significato se il bambino dimentica questi particolari)⁵.

Lo sviluppo della narrazione

BOX DI APPROFONDIMENTO

0-12 anni

I bambini, già nei primi mesi, strutturano le loro esperienze in forma narrativa (proto-narrazione)⁷. La narrazione emerge come forma di comunicazione sociale. Fin dai primi mesi di vita, i bambini sono esposti a narrazioni da parte degli adulti sotto forma di conversazioni, racconti e letture. Si tratta di interazioni dialogiche prelinguistiche tra adulto e bambino, come scambi di sguardi, suoni e sorrisi, che gettano le basi per il linguaggio⁸. I bambini riconoscono schemi temporali nei loro rituali quotidiani, come l'ora della pappa o del sonno, e questa sequenzialità costituisce una forma di proto-narrazione⁹. I racconti ricorrenti aiutano i bambini a capire come le esperienze possano essere strutturate come storie¹⁰.

1-2 anni

Le narrazioni non sono ancora strutturate in modo convenzionale, ma piuttosto consistono in frammenti di eventi o esperienze, spesso senza una sequenza chiara. In questa fase, il linguaggio dei bambini è limitato, e quindi le loro narrazioni possono manifestarsi attraverso l'uso di parole isolate e gesti. I bambini iniziano a etichettare oggetti e azioni¹¹.

2-3 anni

I bambini producono brevi frasi, che descrivono eventi accaduti al bambino stesso o alle persone a lui vicine¹². I bambini iniziano a raccontare piccoli episodi della loro vita, rivelando una capacità crescente di collegare eventi in una sequenza temporale e causale. Questo passaggio segna l'inizio della vera e propria capacità narrativa, dove il linguaggio diventa lo strumento principale per esprimere esperienze passate in una forma coerente e comprensibile¹³.

3-4 anni

I bambini iniziano a comprendere e a creare narrazioni attraverso l'interazione con i genitori durante la lettura. I bambini manifestano maggiore attenzione ed interesse nei confronti di storie che presentano una situazione problematica che deve essere risolta dal protagonista¹⁴. Compaiono le prime storie di fantasia, inizialmente come rievocazione di un modello adulto e di alcune narrazioni viste alla televisione o nei libri. Quando raccontano una storia o descrivono un evento, i bambini di 4-5 anni tendono a strutturare le informazioni in sequenze temporali e causali, inserendo elementi di routine o esperienze precedenti per dare un senso all'evento. Le narrazioni che emergono da questi schemi sono inizialmente semplici, ma con il tempo diventano sempre più complesse¹⁵.

5-6 anni

I bambini sono in grado di riconoscere e produrre storie che seguono una sequenza logica e cronologica, dimostrando una crescente consapevolezza della narrativa come forma comunicativa. A 5 anni, i bambini non solo raccontano eventi che hanno vissuto, ma iniziano anche a creare storie inventate, mostrando la loro abilità nell'integrare vari elementi narrativi per creare racconti coerenti. L'acquisizione del linguaggio e la comprensione della grammatica e del vocabolario arricchiscono la capacità dei bambini di esprimere le loro storie. I bambini mostrano progressi nella complessità delle frasi e nell'uso di descrizioni¹⁶.

In ogni fase dello sviluppo della narrazione si manifestano dei cambiamenti importanti come riflesso diretto della maturazione cognitiva tipica della prima infanzia.

Nei bambini fra zero e tre anni il pensiero sequenziale si sviluppa attraverso la ripetizione e la familiarizzazione con sequenze narrative semplici. Sebbene i bambini non siano ancora in grado di interiorizzare narrazioni complesse, purtroppo le routine aiutano a sviluppare la comprensione della sequenza temporale e causale.

A partire dai tre anni, i bambini iniziano a padroneggiare meglio le storie che seguono una trama sequenziale. È a questa età che si può iniziare a seguire storie più lunghe e più complesse, mostrando una crescente capacità di cogliere come gli eventi si susseguano l'uno dopo l'altro. I bambini sono in grado di fare domande su cosa accadrà dopo in una storia e di ricordare parti di storie che hanno sentito in precedenza.

Il bambino, nel passaggio alla scuola primaria, arriverà alla formalizzazione matematica con un vantaggio enorme: non vedrà il numero come un simbolo vuoto, ma come il "riassunto" di una quantità già incontrata nelle storie⁶.

Dal punto di vista metodologico, pertanto, la forma dialogica e la lettura condivisa si configurano come strumenti privilegiati per sostenere questo processo. Attraverso la trama del racconto, come abbiamo già evidenziato, il bambino inizia a padroneggiare strutture d'ordine, sequenze temporali e relazioni causali.

L'efficacia dell'approccio narrativo nel sistema zero-sei, per orientare l'ascolto e l'atto del narrare verso quegli snodi logici che sono premessa della mente matematica risiede nella conoscenza analitica, da parte dell'educatore, delle fasi di sviluppo della competenza narrativa. L'analisi dettagliata delle varie fasi che scandiscono lo sviluppo della narrazione è all'interno del **BOX di approfondimento**.

Riprendendo la pedagogia di Bruner, l'apprendimento si consolida quando il bambino è chiamato a "impiegare" attivamente gli strumenti appresi. Se nella storia un personaggio ordina oggetti, la strategia dell'educatore deve ricalcare la narrazione e permettere al bambino di "impiegare" quegli stessi concetti nella realtà: mettere in fila oggetti della sua esperienza, rag-

grupparli per dimensione o per colore. In questo modo, l'astrazione narrativa trova un ancoraggio concreto e significativo.

Una delle sfide cognitive più stimolanti è la creazione di un ritmo ordinato, costituito da una serie di passaggi. Si tratta di trasformare il racconto in un vero e proprio algoritmo. Guidati dall'educatore, i bambini imparano a scomporre un'azione della storia in diverse sequenze. La bella storia "La zuppa di sasso"¹⁷ offre la possibilità di trasformare la narrazione in istruzioni precise per preparare una zuppa aggiungendo in modo ordinato tutti gli ingredienti: "prima prendi la zuccina, poi il sedano, poi ...". Questo esercizio educa all'importanza dell'ordine delle operazioni. Attraverso la narrazione, il bambino impara a inferire nuove informazioni partendo dai dati disponibili. Osservando le regolarità nel racconto (ad esempio, "ogni volta che aggiungo un ingrediente la pentola si riempie), il piccolo compie un salto logico verso la generalizzazione.

L'ultima fase riguarda la metacognizione, cioè riflettere sul lavoro svolto e sulla soluzione all'eventuale problema. Fino a 6 anni il bambino è in grado di compiere questa operazione mentale solo se stimolato da domande aperte dell'insegnante. "Cosa poteva succedere se nella storia non c'erano ingredienti per la zuppa? Cosa sarebbe successo se l'ordine fosse stato diverso?". Attraverso questo allenamento mentale i bambini riflettono non solo sul risultato, ma anche sul processo stesso che li ha portati a una certa scelta o soluzione. Questo confronto trasforma la lettura condivisa in un esercizio di pensiero critico, dove l'errore o l'alternativa diventano occasioni per affinare le proprie capacità di analisi e comprensione.

In tale prospettiva, la narrazione assume le caratteristiche di un vero e proprio metodo. Attraverso il "fare", il "formulare" e il "riflettere"¹⁸, il bambino non si limita ad ascoltare una storia, ma inizia ad abitare le strutture logiche che governeranno il suo futuro pensiero scientifico.

In definitiva, l'approccio bruneriano nel sistema integrato zero-sei non mira a una precoce istruzione formale bensì alla costruzione di un pensiero matematico per una cittadinanza attiva e consapevole. Attraverso la narrazione, il bambino non apprende solo a contare o a classificare,

ma impara ad abitare il dubbio, a formulare ipotesi e a negoziare significati con gli altri.

Educare alla matematica attraverso il pensiero narrativo significa, così, fornire ai futuri cittadini gli strumenti per leggere la complessità del mondo non come un insieme di dati statici, ma come un mondo da esplorare, dove la logica e la creatività generano soluzioni innovative e condivise.

Il pensiero narrativo è, dunque, il "filo rosso" che unisce i due segmenti dello zero-sei (0-3 e 3-6) alla scuola primaria sia come progetto didattico che come vero percorso che aiuta la mente del bambino a crescere e a diventare autonomo.

Note

- 1 J. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1964), trad. it. Mario Manno, Armando Editore, Roma 2005, p. 125
- 2 J. Bruner, *"Dopo Piaget. Verso una teoria dell'istruzione"* (titolo originale: *The Process of Education*), Feltrinelli, Milano 1960
- 3 J. Bruner, *The Culture of Education*, 1996. Trad. ital. La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano 2000
- 4 Nuove Indicazioni Nazionali, per il primo ciclo di istruzione, Ministero dell'Istruzione e del Merito, p. 31
- 5 P. Jedwloski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano, 2000
- 6 K. Egan, *La mente educata*, Feltrinelli, Milano 1997
- 7 K. Nelson, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press, 1996
- 8 J. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio* (1983), Armando editore, Roma 1999
- 9,10 R. Fivush, & J. Hudson, (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children*. Cambridge University Press, 1990
- 11 A. McCabe, & P. J. Meller, *Narrative development in children*, in A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Theory: New Directions in Narrative Psychology*, 2004, pp. 73-86
- 12 Renfrew, C. E. & Mitchell, P. (2015). *Bus Story Test: A Test of Narrative Speech* (4th ed.). UK: Speechmark Publishing
- 13 Fivush, R., & Hudson, J. (Eds.), op. cit
- 14 Levorato M. C., Nesi B., *Imparare a comprendere e produrre testi*, Il Mulino, Bologna, 2001
- 15 Mandler, J. M. (1984). *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*, Lawrence Erlbaum Associates
- 16 McCabe, A., & Peterson, C. *Developing narrative structure in children*, Applied Psycholinguistics, 12(3), 1991, pp. 413-436
- 17 Anais Vaugelade, *Il lupo e la zuppa di sasso*, Babalibri, Milano, 2001
- 18 J. Bruner, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando editore, Roma, 1964

*Dottoressa di ricerca

Scrittori si nasce o si diventa?

di Marika Di Palma*

"Forse la scrittura è una mano che, nelle sere dei nasi alle finestre e dei baci soffiati ai vetri, si affretta per disegnare l'antico, difficilissimo sussurro di una bocca, prima che i sospiri svaniscano." (G. Caporaso)

L'arte della scrittura è un viaggio nella creatività, poiché lascia spazio all'esperienza di sé e delle proprie emozioni: "non si scrive perché si vuol dire qualcosa; si scrive perché si ha qualcosa da dire"¹ (F.S. Fitzgerald).

È un invito a riscoprire la scrittura come spazio vivo, luogo di incontro tra esperienza personale, conoscenza e immaginazione; è un'esortazione a trasformare un luogo fisico in uno spazio del cuore e degli stati d'animo, affinché possano essere suscitate reazioni emotive; ciò perché il lettore è un elemento attivo, che legge per riconoscersi e arricchirsi: coinvolgere il lettore è fondamentale, stimolando da subito la sua curiosità con un *incipit* efficace.

Nel tempo in cui la comunicazione è spesso caratterizzata dalla rapidità e dell'essenzialità, la scrittura propone un rallentamento per ascoltare e per tornare a coltivare quella dimensione creativa che possa permettere ai testi prodotti di parlare prima al cuore e poi alla mente.

Attraverso la scrittura è possibile aumentare la consapevolezza dei propri sentimenti e dei propri pensieri, poiché mettere per iscritto qualcosa ci costringe a individuare con delle parole precise ed eleganti (da *eligo*, scegliere) ciò che, altrimenti, potrebbe apparirci come vago e indefinito.

"Il compito che mi spetta e che cerco di assolvere è di riuscire, col potere della parola scritta, a farvi udire, a farvi sentire...di riuscire, soprattutto, a farvi vedere."² (J. Conrad).

Questa frase sintetizza una concezione della narrativa secondo cui la scrittura non è solo informazione, non è solo intrattenimento ma è, secondo *Joseph Conrad*, un atto quasi magico: permette di trasformare parole astratte in immagini vive nella mente del lettore.

Per Italo *Calvino*, scrivere non era solo un atto creativo ma un esercizio di preci-

sione, metodo e sfida al caos dell'esistenza: per lui il mondo è un groviglio inestricabile; lo scrittore ha il compito di cercare una via d'uscita, anche se parziale, usando la parola come bussola.

Il testamento spirituale di *Calvino* sul mestiere di scrivere si trova nelle *Lezioni Americane*. Qui in elenco le sei virtù che ogni scrittore dovrebbe perseguire. *Leggerezza*: non è superficialità, ma "planare sulle cose dall'alto, non avere macigni sul cuore"; *rapidità*: uno scrittore deve saper gestire il tempo, evitando il superfluo; *esattezza*: *Calvino* cercava sempre la parola precisa; *visibilità*: scrivere è mettere a fuoco visioni mentali; *molteplicità*: la letteratura è capace di connettere tutto ciò che esiste nel mondo.

Inoltre, per *Calvino*, il mestiere di scrivere non è completo senza l'atto del leggere. In *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, che è una riflessione metanarrativa, il protagonista è proprio il lettore: "Scrivere è sempre nascondere qualcosa in modo che poi venga scoperto"³.

Calvino riflette sul senso dello scrivere come processo di scoperta. L'idea che la scrittura sia un modo per arrivare a qualcosa che, ancora, non si conosce si evince quando Egli afferma che lo scrivere è un processo di ricerca, di esplorazione conoscitiva e non la semplice trascrizione di un sapere già posseduto. Lo scrittore deve essere consapevole del piacere di chi legge, costruendo un congegno che funzioni e che sappia intrattenere pur rimanendo profondo.

La lettura è un'attività complessa che investe aree diverse, sollecita e attiva tutte le potenzialità mentali, psicologiche, emotivo-relazionali e fantastiche della persona.



Attraverso la lettura, quindi, si ampliano le conoscenze del mondo, si creano immagini mentali, si contribuisce alla costruzione dell'io, si arricchisce la fantasia, si favorisce lo sviluppo del pensiero, si intensificano le sensazioni e le emozioni, si interiorizzano e socializzano i vissuti, si prende consapevolezza dei propri conflitti e si comprendono, nonché acquisiscono, i valori della vita.

Nell'ambito dell'ampio processo messo in moto dalla lettura, il testo scritto suggerisce, sollecita, anima mentre il lettore rivisita, rivive e ricrea esperienze e stati d'animo, diventando egli stesso scrittore attraverso la sua immaginazione.

Leggere è interpretare, penetrare nel testo, entrare in comunicazione con l'autore, pensare con un altro, pensare il pensiero di un altro, ma anche rispecchiarsi e conoscersi, dialogare con se stessi e con il mondo, nonché sconfinare oltre la fantasia. Attraverso la lettura si costruiscono significati, si soddisfano curiosità, ci si orienta nei grandi temi della vita e nell'universo dei valori per apprendere la tolleranza, il rispetto delle differenze, il senso di responsabilità.

Il libro può, così, diventare "maestro di etica", giacché rende accessibile l'esperienza di altri per affrontare problemi e situazioni che pongono di fronte a interrogativi e scelte.

La lettura è una comunicazione profonda e personale tra il lettore e l'autore del

testo, ma soprattutto è immaginazione e immaginare è il vero senso del leggere. Perciò in ambito educativo la scrittura rappresenta uno degli strumenti più potenti per lo sviluppo cognitivo, emotivo e critico degli studenti. Come afferma Roland Barthes "La scrittura è il luogo in cui il soggetto si perde e si ritrova"⁴: definizione, questa, che coglie la profondità di un gesto apparentemente quotidiano ma, in realtà, profondamente trasformativo; perciò un personaggio letterario che vuole qualcosa e cerca di ottenerla coinvolge emotivamente il lettore.

Quanto più intensamente la desidera, tanto più chi legge viene catturato e trasportato dall'energia che trasuda dal personaggio. Fu Aristotele il primo a osservare che ogni individuo è costituito dai suoi desideri, frenati dalle costrizioni della vita o dalle sue stesse limitazioni: il conflitto costituisce, allora, la linfa vitale della narrativa.

Per i docenti la scrittura non è solo uno strumento didattico, ma un ponte tra il proprio sé e gli studenti, con i loro bisogni espressivi e collocati in una realtà complessa e in continuo cambiamento: la scrittura offre l'occasione per riflettere sulla responsabilità, e sul privilegio, di accompagnare i ragazzi nella scoperta della propria voce, mostrando come ogni parola possa diventare un atto di libertà, di consapevolezza e di identità. Italo Calvino ricordava che "scrivere è sempre cercare di dire qualcosa che ancora non si sa."⁵ Questa tensione verso l'ignoto rende la scrittura uno spazio privilegiato di esplorazione personale.

Grazie alla sua capacità di coinvolgere l'atto narrativo, l'espressione di sé e l'immaginazione, la scrittura oltrepassa la mera scrittura tecnica o funzionale, favorendo un pensiero complesso e una comunicazione efficace.

Scrivere aiuta gli studenti a chiarire le idee, a stabilire relazioni tra i concetti, a sviluppare consapevolezza metacognitiva. Per gli insegnanti, riconoscere questa dimensione significa creare contesti di scrittura non giudicanti, in cui l'errore è parte del percorso e non un fallimento. La scrittura, infatti, cresce attraverso tentativi, aggiustamenti e riscritture.

Gianni Rodari, riferimento imprescindibile per chi insegna, scriveva nella *Grammatica della fantasia*: "Tutti gli usi della

parola a tutti: non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo."⁶ La scrittura, in questa prospettiva, è uno strumento di emancipazione.

Elemento spesso sottovalutato è il ruolo dell'insegnante. Un docente che scrive, che racconta il proprio rapporto con le parole, che condivide dubbi e revisioni, trasmette un messaggio potente: "scrivere è cercare di capire, è domandare e non rispondere"⁷, come ricorda Natalia Ginzburg.

Portare questa attitudine in classe significa educare al pensiero critico e alla complessità.

Nello specifico, le sue validità possono essere, come qui di seguito, sintetizzate. *Cognitiva ed espressiva*: aiuta a organizzare e approfondire il pensiero; favorisce l'espressione di sé, consentendo di esplorare emozioni e intuizioni personali in un formato narrativo.

Educativa: può essere integrata nella scuola come pratica che unisce lettura, scrittura e pensiero critico, superando la didattica tradizionale focalizzata solo sulla decodifica o commento dei testi; valorizza l'inclusione e la partecipazione attiva degli studenti.

Narrativa e pratica artistica: incoraggia a "giocare con la lingua", importante per sperimentare nuovi modi di esprimersi. Qual è, quindi, il compito di un insegnante che vuole trasmettere ai propri discenti della scuola primaria non solo la passione per la scrittura, ma anche la tecnica efficace?

La scrittura prevede un luogo e un lavoro di preparazione. Il *"Manuale del giovane scrittore"* di Bianca Pitzorno si apre con un racconto che invita i bambini a riflettere sulla scrittura e sul luogo a cui dedicarsi a questa attività, quella che Virginia Woolf chiamava *Una stanza tutta per sé*. Nello specifico, questo brano aiuta i bambini a soffermarsi sulle proprie sensazioni prima e durante la scrittura: il momento più importante è trovare le idee. I nostri alunni spesso manifestano difficoltà in questa fase; pertanto, è utile fornire una serie di strategie che facilitano e sostengono la produzione scritta. Per scrivere un testo sono importanti: l'argomento, il destinatario e lo scopo.

È utile far comprendere che quando ci prepariamo a scrivere, una volta individuati il destinatario e lo scopo, è bene av-

valersi di alcune tecniche utili per richiamare alla memoria più idee possibili sull'argomento di cui vogliamo parlare; ad esempio, la "tecnica del brainstorming" o la "tecnica del grappolo associativo". È importante, inoltre, fornire delle tracce-guida o degli schemi in modo che i bambini acquisiscano la capacità di cercare le idee e selezionare quelle utili.

Una volta raccolte le idee, il passo successivo consiste nell'organizzare, così, che il testo sia dotato di coerenza. Il sistema più semplice è quello di creare una scaletta; per creare un testo coerente è importante anche l'uso dei connettivi, le parole-legame, che servono a collegare le frasi e a mantenere il filo del discorso tra una sequenza e l'altra. Anche l'uso corretto della punteggiatura contribuisce a rendere chiaro e coerente un testo scritto.

Spesso i bambini considerano la punteggiatura come un percorso a ostacoli, la usano poco e male e, nella maggior parte dei casi, non hanno acquisito la consapevolezza che essa è un sistema di segni che aiuta a esprimere meglio le idee e facilita le intenzioni comunicative di chi scrive.

Nella fase di revisione, in cui avviene la vera scrittura, poiché viene limato lo stile e vengono eliminate le debolezze strutturali, lo scrittore deve vestire i panni del lettore e, quindi, rileggere attentamente il testo per controllare gli errori ortografici, gli accordi morfologici e le eventuali ripetizioni.

Inoltre, non sottovalutiamo che scrivere una storia in gruppo sollecita lo scambio e il confronto di idee, stimola la riflessione sulle scelte linguistiche opportune e può essere un aiuto e uno stimolo anche per chi è poco incline alla scrittura, non solo per una questione di attitudine ma anche per la presenza di alcune difficoltà, che possono essere un ostacolo per la produzione scritta.

Concludendo, scrivere serve a conoscere, a immaginare, a prendere posizione nel mondo.

In una scuola che voglia formare cittadini consapevoli, la scrittura non può essere ridotta a semplice verifica, ma diventare spazio di ricerca, di libertà e di responsabilità; il modo migliore per farlo è intingendo la penna nel calamaio del cuore perché, *Chi racconta storie, crea legami!*

Note

- ¹ AA.VV., *Io scrivo. Corso di scrittura del Corriere della Sera*, Le grandi collane del Corriere della Sera, Milano, 2011.
- ² Conrad J. (cit. in Claudio Taddei, *Joseph Conrad*, Lampi di Stampa, Milano, 2007).
- ³ Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, 1979.
- ⁴ AA.VV., *Io scrivo. Corso di scrittura del Corriere della Sera*, Le grandi collane del Corriere della Sera, Milano, 2011.
- ⁵ Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano, 1988.
- ⁶ Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino, 1973.

⁷ AA.VV., *Io scrivo. Corso di scrittura del Corriere della Sera*, Le grandi collane del Corriere della Sera, Milano, 2011

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Immaginare, scrivere, narrare*, Carocci, 2021.
- AA.VV., *Io scrivo. Corso di scrittura del Corriere della Sera*, Le grandi collane del Corriere della Sera, Milano, 2011
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano, 1988
- Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, 1979
- Caporaso G., *Lettere all'amata*, Lavieri, 2018
- Carver R., *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*, Einaudi, 2008

- Conti G., *Scrivere una favola*, Ed. Corriere della Sera, 2015
- Pitzorno B., *Manuale del giovane scrittore creativo*, Mondadori, 2003
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino, 1973
- Taddei C., *Joseph Conrad*, Lampi di Stampa, Milano, 2007)
- Woolf V., *Una stanza tutta per sé*, Universale Economica Feltrinelli, 2012

*Docente scuola primaria,
componente del Direttivo FNISM
Sezione di Manduria

Inclusione e scuola: dall'osservazione alla progettazione educativa inclusiva

di Rosella Varcasia*

Attualmente, l'inclusione scolastica rappresenta uno dei pilastri fondamentali dei sistemi educativi moderni.

Questo articolo intende esplorare il concetto di inclusione, il suo sviluppo nel contesto scolastico italiano ed europeo e il ruolo cruciale degli strumenti di osservazione e della progettazione educativa inclusiva.

Un focus particolare è dedicato alle griglie di osservazione, che si rivelano strumenti pratici per identificare i bisogni educativi e per costruire percorsi didattici personalizzati e partecipativi.

1. Paradigma dell'inclusione: evoluzione e significato

Negli ultimi decenni, il concetto di inclusione ha gradualmente sostituito quello di integrazione, segnando un cambiamento significativo nella percezione della diversità; infatti, mentre l'integrazione richiedeva che l'alunno si adattasse al sistema scolastico, l'inclusione implica una trasformazione del sistema stesso, affinché possa accogliere ogni forma di diversità come un valore.¹

L'inclusione, allora, si fonda su una visione antropologica e pedagogica che

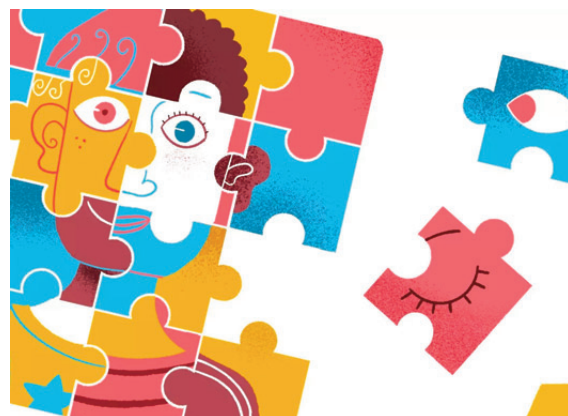
mette al centro la persona e il diritto universale all'istruzione; non limitandosi solo agli alunni con disabilità, estendendosi a tutti coloro che presentano bisogni educativi speciali (BES), implicati anche da difficoltà socio-economiche, linguistiche e culturali.

In un contesto, come sopra descritto, la scuola inclusiva si configura come comunità educante, capace di promuovere partecipazione, equità e successo formativo per tutti.²

2. Inclusione scolastica: quadro normativo e culturale

In Italia, il modello inclusivo è supportato da un complesso quadro normativo che ha le sue radici nella Legge n. 517/1977, passando per la Legge n.104/1992 e oltre, fino ad arrivare ai più recenti testi normativi, tra cui il D.lgs. n. 66/2017, il D.I. n.182/2020, il D.I. n.153 del 2023, che continuano a promuovere un'educazione inclusiva e di qualità per tutti gli studenti.³

Questi riferimenti normativi hanno giocato un ruolo fondamentale nel creare una scuola aperta e sensibile alle diffe-



renze, promuovendo strumenti come:

- il Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- il Piano Didattico Personalizzato (PDP);
- il Profilo di Funzionamento.

Inoltre, l'approccio inclusivo si fonda su modelli teorici come l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento), che vede la disabilità come il risultato dell'interazione tra l'individuo e l'ambiente, andando oltre una visione puramente clinica.⁴

3. Ruolo del docente nella scuola inclusiva

Il docente inclusivo non si limita a trasmettere conoscenze, ma diventa un vero e proprio facilitatore e mediatore; assume il ruolo di progettista di ambienti di apprendimento che stimolino la curiosità e l'interazione.

In virtù di ciò egli deve possedere importanti competenze chiave, come la capacità di osservazione e analisi, la flessibilità didattica, la disponibilità alla collaborazione con colleghi e famiglie, l'uso competente delle tecnologie.

Assurge a fondamentale importanza la dimensione collegiale: l'inclusione non è solo compito di un singolo insegnante, ma coinvolge l'intero consiglio di classe. Particolarmente, nel contesto della scuola inclusiva, il docente di sostegno svolge un ruolo cruciale nell'osservazione sistematica degli alunni, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali. Tra gli strumenti più utilizzati per rendere questa osservazione strutturata, significativa e condivisibile, le *griglie di osservazione* rappresentano un supporto metodologico fondamentale. Non si tratta di semplici elenchi di comportamenti, ma di dispositivi professionali che orientano lo sguardo educativo e favoriscono una lettura pedagogica complessa e articolata della realtà.⁵

4. Ruolo dell'osservazione nei processi inclusivi

L'osservazione sistematica è uno strumento fondamentale per garantire una didattica inclusiva che funzioni davvero. Essa permette di raccogliere informazioni preziose su come l'alunno si comporta in vari contesti di apprendimento.

4.1 Osservazione sistematica e intenzionale

Osservare non è un'azione casuale, bensì un processo ben strutturato e intenzionale, guidato da obiettivi chiari. Questo approccio consente di identificare punti di forza e aree di miglioramento, di analizzare comportamenti e stili di apprendimento e di rilevare le dinamiche relazionali e sociali.

L'osservazione sistematica è una competenza chiave per un docente inclusivo. Va oltre le semplici impressioni personali, permettendo di costruire una comprensione profonda e ben documentata dell'alunno.

Secondo gli esperti osservare significa scegliere, registrare e interpretare i comportamenti in modo intenzionale e strutturato. In un contesto inclusivo, questo processo diventa ancora più importante, poiché consente di identificare bisogni educativi specifici; riconoscere stili e stra-

tegie di apprendimento; monitorare i progressi nel tempo; supportare decisioni didattiche basate su evidenze.⁶

Mentre l'osservazione spontanea, seppur utile, rischia di essere influenzata da percezioni personali e da aspettative implicite, le griglie di osservazione permettono, invece, di raccogliere dati in modo sistematico, rendendo più oggettivo e documentabile ciò che accade in classe. Inoltre, attraverso indicatori chiari e condivisi, il docente di sostegno può monitorare nel tempo l'evoluzione dell'alunno, individuando punti di forza, criticità e progressi.

4.2 Le griglie di osservazione

Le griglie di osservazione sono strumenti pratici che semplificano la raccolta e l'organizzazione dei dati.

Possono essere strutturate in base a diverse aree.

- Area cognitiva: si osservano attenzione, memoria, capacità di problem solving, comprensione e produzione linguistica, e uso di strategie;
- Area relazionale e sociale: si analizzano le modalità di interazione con i coetanei e gli adulti, la partecipazione al gruppo, la gestione dei conflitti e l'empatia;
- Area comportamentale: si rilevano autonomia, autoregolazione, rispetto delle regole e gestione delle emozioni e delle frustrazioni;
- Area comunicativa: si osservano le competenze verbali e non verbali, l'efficacia della comunicazione e l'uso di eventuali strumenti alternativi;
- Area dell'autonomia personale e scolastica: si valutano le capacità organizzative, la gestione del materiale e l'orientamento nello spazio e nel tempo.

Una griglia per essere efficace deve essere: chiara e concisa, allineata con gli obiettivi educativi e condivisa all'interno del team docente.

Griglie di osservazione sono lo strumento ideale per rendere questo processo sistematico.

Alcune delle loro caratteristiche principali sono le seguenti.

- Operatività: gli indicatori descrivono comportamenti che possono essere osservati;
- Affidabilità: aiutano a ridurre le differenze soggettive tra gli osservatori;
- Validità: sono allineate con gli obiettivi educativi;

- Flessibilità: possono essere adattate a contesti e a necessità particolari.

La loro efficacia è strettamente legata alla qualità della progettazione, che dovrebbe fondarsi su modelli teorici condivisi, come l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF.

Utilizzare le griglie in modo sistematico permette di monitorare i progressi e di adattare la progettazione didattica in modo flessibile.⁷

4.3 Dall'osservazione alla progettazione inclusiva

L'osservazione è il primo passo fondamentale per la progettazione educativa. I dati che raccogliamo devono essere interpretati e trasformati in azioni didattiche concrete.

4.4 Progettazione personalizzata

La progettazione inclusiva si basa sulla personalizzazione dei percorsi, che non significa semplificare, ma diversificare le strategie.

Tra gli elementi chiave rientrano: la definizione di obiettivi realistici e significativi, la scelta di metodologie attive come il cooperative learning e il peer tutoring, e l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative.

4.5 Universal Design for Learning (UDL)

Un approccio sempre più popolare è l'Universal Design for Learning, che mira a creare ambienti di apprendimento accessibili a tutti fin dall'inizio. I principi dell'UDL comprendono: molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, diverse modalità di espressione degli apprendimenti, strategie per aumentare il coinvolgimento degli studenti.

4.6 Importanza delle griglie di osservazione nella costruzione e nell'attuazione del PEI

(Piano Educativo Individualizzato)

Nel contesto della scuola inclusiva, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è uno strumento chiave per garantire il diritto all'apprendimento e alla partecipazione degli alunni con disabilità. Tra gli strumenti che ne supportano l'efficacia, le griglie di osservazione giocano un ruolo fondamentale, poiché permettono di raccogliere in modo sistematico e oggettivo dati sul funzionamento dell'alunno.

L'evoluzione del sistema scolastico italiano verso modelli inclusivi ha portato a un cambiamento significativo nelle pra-

tiche didattiche, organizzative e valutative. Oggi, il PEI si presenta come uno strumento dinamico e partecipato, focalizzato sulla progettazione educativa personalizzata.⁸

In questa ottica, raccogliere dati affidabili sul funzionamento dell' alunno diventa fondamentale e le griglie di osservazione rispondono a questa necessità, fornendo un supporto metodologico rigoroso e condiviso tra i vari attori coinvolti nel processo educativo.

Le informazioni raccolte tramite le griglie non hanno un valore intrinseco, ma diventano davvero significative allorché vengono impiegate per progettare interventi educativi mirati. L'insegnante di sostegno, insieme al team docente, sfrutta questi dati per stabilire obiettivi realistici e personalizzati, adattare le strategie didattiche e monitorare l'efficacia delle azioni intraprese. In questo modo, le griglie fungono da ponte tra osservazione e progettazione, contribuendo a creare percorsi educativi veramente inclusivi.

5. Funzione delle griglie nell'attuazione del PEI

Durante l'implementazione del PEI, le griglie di osservazione hanno un ruolo fondamentale nel monitoraggio continuo. Esse permettono di valutare l'efficacia degli interventi didattici e di apportare eventuali modifiche lungo il percorso.

L'uso costante delle griglie promuove una didattica più adattiva e flessibile, la registrazione dei progressi, il confronto tra insegnanti curricolari, di sostegno e specialisti, nonché la condivisione delle informazioni all'interno del GLO.

In questo contesto, le griglie si rivelano uno strumento prezioso per collegare teoria e pratica educativa.

6. Griglie di osservazione nella valutazione

Quando si parla di valutazione in un contesto inclusivo, è fondamentale che essa sia allineata con il percorso individuale di ciascun alunno. Le griglie di osservazione costituiscono uno strumento prezioso che consente di documentare in modo chiaro i livelli di competenza raggiunti e i progressi compiuti.

Le griglie si inseriscono nel concetto di valutazione autentica, che mette in ri-

salto il processo oltre al prodotto, il progresso personale e la contestualizzazione degli apprendimenti.

In tal modo, la valutazione si trasforma in uno strumento formativo e orientativo, piuttosto che in uno strumento di selezione.

7. Criticità e prospettive

Nonostante i vantaggi, l'uso delle griglie di osservazione presenta alcune criticità, come il rischio di burocratizzazione, difficoltà nella creazione di indicatori validi e carico di lavoro aggiuntivo per i docenti.

L'uso delle griglie richiede consapevolezza e competenza. È fondamentale evitare di compilare in modo meccanico o troppo rigido, poiché ciò potrebbe ridurre la complessità dell'alunno a semplice somma di indicatori. Le griglie dovrebbero essere flessibili, adattabili al contesto e integrate con osservazioni qualitative e narrative.

Inoltre, è essenziale che l'osservazione non si limiti a focalizzarsi solo sulle difficoltà, ma che metta in luce anche le risorse e i progressi, promuovendo, così, una visione positiva e dinamica dello sviluppo.

La letteratura suggerisce alcune strategie per affrontare questi limiti: una formazione specifica per gli insegnanti, il lavoro collegiale nella progettazione degli strumenti e l'uso di tecnologie digitali per la raccolta dei dati.

Le prospettive future mostrano una crescente integrazione tra strumenti di osservazione e piattaforme digitali, il che potrebbe rendere il processo di documentazione molto più efficiente.⁹

In una scuola autenticamente inclusiva, l'osservazione sistematica diventa pratica quotidiana e riflessiva, in grado di guidare le decisioni didattiche e di valorizzare le potenzialità di ogni studente.

L'inclusione è una sfida complessa, ma essenziale per la scuola di oggi. Le griglie di osservazione e la progettazione inclusiva sono strumenti chiave per garantire il successo di tutti gli studenti.

Le griglie di osservazione sono fondamentali per garantire la qualità del PEI. Questi strumenti permettono di basare la progettazione educativa su dati concreti, promuovendo un approccio scientifico e collaborativo.

Se utilizzate con consapevolezza, le griglie di osservazione possono diventare uno strumento potente per il docente di sostegno. Esse consentono di trasformare lo sguardo educativo in un'azione professionale intenzionale, capace di cogliere i bisogni, valorizzare le potenzialità e costruire percorsi inclusivi autentici.

In una scuola che punta all'inclusione, osservare con attenzione significa educare in modo più efficace. Promuovere una cultura inclusiva significa ripensare il sistema educativo in modo profondo, orientandolo verso l'equità, la partecipazione e la valorizzazione delle differenze.

Note

- ¹ Canevaro, A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999.
- ² Ianes, D. (2015). *Didattica e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- ³ Milito-Belsito-Lisanti (2026) *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l.
- ⁴ OMS, ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001
- ⁵ Milito-Belsito-Lisanti (2026) *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l.
- ⁶ Milito-Belsito-Lisanti (2026) *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l.
- ⁷ Milito-Belsito-Lisanti (2026) *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l.
- ⁸ Ianes, D., & Cramerotti, S. (2019). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale*. Trento: Erickson
- ⁹ Milito-Belsito-Lisanti (2026) *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*. Carocci, Roma, 2012
- Booth T., & Ainscow M., *Index for Inclusion*. CSIE, Bristol, 2014
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*. Carocci, Roma, 2014
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson, Trento, 2013
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*. Carocci, Roma, 2016
- Decreto Interministeriale n. 182/2020 e Linee guida per l'inclusione
- Hattie J., *Visible Learning*. Routledge, London, 2009
- Ianes D., *L'evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia*. Erickson, Trento, 2015
- Ianes D., Cramerotti S., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale*. Erickson, Trento, 2019
- Milito-Belsito-Lisanti, *Inclusione dall'Infanzia alla vita adulta*. Anicia S.r.l., 2026
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*. Franco-Angeli, Milano, 2002
- Wiggings G., *Educative Assessment*. Jossey-Bass, San Francisco, 1998
- World Health Organization. *ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001

*Docente di scuola secondaria superiore

Gestione del gruppo classe nella scuola secondaria in presenza di studenti con ADHD e disturbo oppositivo provocatorio: Una rassegna critica per la pedagogia speciale

di Daniela Celestino e Alessandra Fantozzi*

Abstract

Il presente contributo propone una rassegna critica della letteratura scientifica e normativa sulla gestione del gruppo classe nella scuola secondaria in presenza di adolescenti con disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD) e disturbo oppositivo provocatorio (DOP/ODD). L'obiettivo è offrire un quadro teorico e operativo che integri pedagogia speciale, gestione ecologica della classe, regolazione del comportamento, alleanza educativa e organizzazione didattica. Le evidenze più recenti mostrano che gli interventi scolastici risultano efficaci soprattutto quando combinano strutturazione dell'ambiente, rinforzo positivo, training organizzativo, anticipazione delle transizioni, monitoraggio sistematico dei comportamenti e collaborazione scuola-famiglia-servizi. In adolescenza, la comorbidità ADHD-DOP aumenta la complessità del lavoro educativo perché intensifica disregolazione emotiva, conflittualità con le figure adulte, compromissione delle relazioni tra pari e rischio di esclusione sociale. In tale cornice, la gestione del gruppo classe non può limitarsi al contenimento disciplinare del singolo alunno, ma deve assumere una prospettiva inclusiva e preventiva, orientata alla costruzione di un clima di classe prevedibile, autoregolativo e cooperativo. L'articolo discute i principali nodi teorici, analizza le strategie evidence-based più rilevanti per il contesto della scuola secondaria e propone implicazioni per la formazione dei docenti TFA, per la progettazione personalizzata e per il raccordo interprofessionale nei quadri dei BES e dell'inclusione scolastica.

Parole chiave: ADHD; disturbo oppositivo provocatorio; gestione della classe; scuola secondaria; pedagogia speciale; inclusione; adolescenza; TFA.



1. Introduzione

La presenza di studenti con ADHD nella scuola secondaria interpella oggi la professionalità docente in modo particolarmente intenso. Non si tratta soltanto di gestire disattenzione, impulsività e irrequietezza, ma di comprendere come tali manifestazioni incidano sull'assetto complessivo del gruppo classe, sulla qualità delle interazioni, sui tempi della lezione, sulla continuità delle routine e sul senso di autoefficacia degli insegnanti. Quando all'ADHD si associa il disturbo oppositivo provocatorio, la complessità aumenta ulteriormente: il conflitto con l'adulto, la tendenza alla provocazione, l'irritabilità e la difficoltà a tollerare la frustrazione trasformano il setting classe in uno spazio ad alta intensità relazionale, in cui il rischio di escalation disciplinare e di stigmatizzazione è elevato.

Le più recenti sintesi della letteratura evidenziano che gli interventi scolastici randomizzati rivolti a bambini e adolescenti con ADHD producono benefici statistica-

mente significativi non solo sui sintomi combinati e sulla disattenzione, ma anche sul rendimento accademico, sulle abilità sociali e sui problemi esternalizzanti; risultano invece meno incisivi sugli aspetti di iperattività/impulsività, che richiedono spesso interventi più multimodali e sistemici (Yegencik, Bell, & Deniz, 2025). Parallelamente, una meta-analisi sulle teacher-delivered interventions per i comportamenti esternalizzanti mostra che la formazione e il supporto agli insegnanti migliorano l'uso di strategie appropriate, riducono il conflitto insegnante-studente e favoriscono riduzioni dei comportamenti problematici, inclusi i sintomi ADHD (Aldabbagh et al., 2024).

Questi dati orientano verso una tesi di fondo: la gestione del gruppo classe, in presenza di studenti con ADHD e DOP, non può essere pensata come una risposta emergenziale al comportamento disturbante, ma come una competenza pedagogica complessa, preventiva e relazionale. In questa prospettiva la classe va interpretata come ecosistema sociale e didattico, nel quale le difficoltà di autoregolazione del singolo si intrecciano con variabili organizzative, normative, affettive e comunicative. La questione non è soltanto "come contenere il comportamento problema", ma "come progettare contesti in cui il comportamento disfunzionale perda progressivamente la sua funzione regolativa e relazionale".

Per il TFA e, più in generale, per la pedagogia speciale nella scuola secondaria, tale impostazione ha almeno tre implicazioni. La prima riguarda il superamento di una lettura esclusivamente clinica del disturbo, che rischia di sottrarre centralità alla mediazione educativa. La seconda concerne il passaggio da una logica indi-

vidualizzante a una logica inclusiva di gruppo, nella quale la personalizzazione del percorso del singolo studente si accompagna alla cura intenzionale del clima di classe. La terza chiama in causa la costruzione di competenze professionali avanzate: osservazione funzionale, uso del rinforzo positivo, de-escalation, progettazione universale, coerenza collegiale, comunicazione con la famiglia e raccordo con i servizi.

Il presente articolo si configura pertanto come una rassegna critica finalizzata a mettere in dialogo evidenze scientifiche internazionali, riferimenti normativi italiani e prospettive della pedagogia speciale, con particolare attenzione all'adolescenza e alla scuola secondaria.

2. Inquadramento clinico-funzionale: ADHD, DOP e adolescenza

L'ADHD è un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da pattern persistenti di disattenzione e/o iperattività-impulsività che interferiscono con il funzionamento adattivo. Le evidenze più recenti riportano una prevalenza globale rilevante in età evolutiva e confermano l'impatto del disturbo sul funzionamento scolastico, sociale ed emotivo (Yegencik et al., 2025). Le linee guida NICE aggiornate sottolineano che il riconoscimento, l'informazione, il supporto e l'organizzazione dei servizi devono essere parte integrante della presa in carico, con attenzione alla qualità del sostegno nei diversi contesti di vita, compresa la scuola (NICE, 2018/2025).

Nel contesto scolastico, i sintomi ADHD si traducono frequentemente in difficoltà di mantenimento del focus, lentezza nell'avvio del compito, perdita dei materiali, scarsa pianificazione, impulsività verbale, interruzioni, fatica a rispettare turni e consegne, bisogno elevato di feedback immediato. Tuttavia, soprattutto in adolescenza, le manifestazioni più visibili non coincidono sempre con la classica iperattività motoria infantile; spesso assumono la forma di disorganizzazione, evitamento del compito, condotte oppositive, conflittualità, irregolarità nella performance e marcata sensibilità al fallimento. Ciò impone al docente una lettura funzionale più raffinata, capace di distinguere tra disobbedienza intenzionale, difficoltà esecutiva, frustrazione accumulata e ricerca di status nel gruppo dei pari.

Il disturbo oppositivo provocatorio, secondo il DSM-5-TR, è definito da un pattern persistente di umore collerico/irritabile, comportamento polemico-provocatorio o vendicativo, con compromissione del funzionamento sociale e scolastico. La sintomatologia include perdita frequente del controllo, facile irritabilità, discussione con figure di autorità, rifiuto di rispettare regole o richieste, attribuzione agli altri delle proprie responsabilità e comportamenti rancorosi. La severità è graduata anche in funzione del numero di contesti coinvolti; questo aspetto è particolarmente rilevante in prospettiva scolastica, poiché consente di distinguere tra comportamenti oppositivi situazionali e pattern più pervasivi (DSM-5-TR).

La comorbilità tra ADHD e DOP costituisce uno dei profili di maggiore criticità educativa. Studi recenti mostrano che la presenza concomitante di DOP in soggetti con ADHD si associa a maggiore gravità sintomatologica, più marcata compromissione funzionale, peggiori prestazioni neuropsicologiche, maggiori difficoltà nelle relazioni con insegnanti e pari e più elevata disregolazione emotiva (Kim et al., 2023). In altre parole, il DOP non rappresenta un semplice "di più" comportamentale, ma un moltiplicatore di complessità che modifica la qualità della risposta educativa necessaria.

In adolescenza, inoltre, i comportamenti oppositivi assumono una specifica valenza evolutiva. Il bisogno di autonomia, il confronto con l'autorità, il peso del gruppo dei pari, la costruzione identitaria e la vulnerabilità del senso di competenza rendono il contesto secondario particolarmente sensibile a dinamiche di sfida, ritiro, provocazione e alleanza negativa con il gruppo. Per questo motivo una didattica centrata solo sul richiamo normativo o sulla sanzione produce spesso effetti controproducenti: amplifica il conflitto, rinforza il ruolo deviante e irrigidisce la relazione educativa.

3. Cornice teorica: dalla gestione disciplinare alla gestione ecologica e inclusiva del gruppo classe

La gestione della classe, in una prospettiva contemporanea di pedagogia speciale, non coincide con l'applicazione di tecniche disciplinari per ristabilire l'ordine. Essa comprende l'insieme delle azioni attra-

verso cui il docente struttura tempi, spazi, regole, routine, comunicazione, relazioni e attività di apprendimento al fine di rendere il contesto prevedibile, accessibile e partecipativo. Quando il gruppo include studenti con ADHD e DOP, tale gestione deve diventare ecologica, cioè sensibile alle interazioni dinamiche tra caratteristiche individuali e qualità del contesto.

Le evidenze internazionali mostrano che la semplice punizione del comportamento problema non basta e, nei quadri oppositivi, può addirittura consolidare il ciclo coercitivo. Risultano più efficaci le pratiche che intervengono sugli antecedenti del comportamento, sui sistemi di rinforzo, sulla chiarezza delle aspettative e sulla qualità della relazione insegnante-studente. Le evidenze della letteratura indicano che interventi comportamentali basati su strategie antecedent-based e consequent-based risultano efficaci nella riduzione dei comportamenti problematici in classe, soprattutto quando inseriti in programmi di formazione docente brevi e strutturati. Gli effetti possono mantenersi nel tempo, a condizione che le tecniche siano chiaramente definite e applicate in modo sistematico (Fabiano et al., NICE, 2018/2025).

La prospettiva ecologica obbliga inoltre a spostare l'attenzione dal solo studente "che disturba" al funzionamento del gruppo. Nelle classi secondarie, infatti, l'ADHD e il DOP influenzano il clima emotivo, la percezione di equità, la distribuzione dell'attenzione docente, i modelli di partecipazione e la reputazione sociale dei compagni. La classe può reagire con irritazione, imitazione, esclusione o coalizione; per questo la gestione efficace deve prevenire la polarizzazione fra "docente controllore" e "studente oppositivo", così come la cristallizzazione del ruolo di capro espiatorio.

Un secondo pilastro teorico è la centralità della relazione educativa. La letteratura segnala che gli studenti con comportamenti esternalizzanti ricevono più facilmente critica e minore calore relazionale da parte degli adulti; al contrario, gli interventi rivolti ai docenti migliorano la closeness e riducono il conflitto insegnante-studente (Aldabbagh et al., 2024). Nello specifico dell'adolescenza, uno studio longitudinale ha evidenziato che legami più positivi con gli insegnanti sono associati

a minori comportamenti oppositivi verso i docenti tra gli 11 e i 15 anni, confermando la natura bidirezionale del rapporto fra qualità della relazione e oppositività (Valdebenito et al., 2022). Per la scuola secondaria ciò significa che la gestione del comportamento non può prescindere dalla manutenzione intenzionale del legame educativo.

Infine, va richiamata la prospettiva inclusiva italiana. La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ha riconosciuto la necessità di rispondere ai Bisogni Educativi Speciali con una logica flessibile e personalizzata, non limitata alle categorie certificative tradizionali. La Nota MIUR n. 4089/2010, specificamente dedicata all'ADHD, richiama la scuola alla diffusione di conoscenze aggiornate sul disturbo e alla messa in atto di accorgimenti didattici e organizzativi che facilitino il percorso scolastico degli alunni interessati. Tali riferimenti, pur risalenti, restano importanti perché collocano il tema all'interno di una responsabilità istituzionale della scuola e non solo della famiglia o dei servizi sanitari.

4. Metodo della rassegna

Il presente contributo adotta una metodologia di rassegna critica della letteratura con finalità teorico-applicative. Sono stati privilegiati:

- linee guida istituzionali e documenti di indirizzo ad alta autorevolezza;
- revisioni sistematiche e meta-analisi pubblicate in sedi peer-reviewed;
- studi empirici utili a comprendere il rapporto tra ADHD, DOP, funzionamento sociale e qualità delle relazioni scolastiche;
- riferimenti normativi italiani rilevanti per l'inclusione nella scuola secondaria.

La selezione delle fonti è stata orientata da tre criteri: pertinenza rispetto al focus "gestione del gruppo classe", aggiornamento, e trasferibilità educativa al contesto della scuola secondaria. Va esplicitato che una parte delle evidenze più robuste sulle strategie di classroom management proviene dalla scuola primaria o da campioni di età più ampia; pertanto, nella discussione si procede con cautela inferenziale, valorizzando quanto trasferibile all'adolescenza ma segnalando le differenze evolutive. Questa precisazione è particolarmente necessaria perché la

letteratura mostra, da un lato, l'efficacia generale degli interventi school-based nei giovani con ADHD, ma, dall'altro, una minore quantità di studi specificamente centrati sulla secondaria e sulla comorbidità ADHD-DOP.

L'obiettivo della rassegna non è dunque formulare un protocollo rigido, bensì costruire una sintesi ragionata capace di sostenere la progettazione educativa dei docenti specializzati e curricolari, nel quadro di una professionalità riflessiva e interprofessionale.

5. Evidenze scientifiche per la gestione del gruppo classe

Le evidenze convergono sull'idea che gli interventi più efficaci non siano monocomponenti. La scuola rappresenta un contesto di trattamento e di compensazione, ma anche uno spazio in cui il disturbo può diventare più visibile a causa delle richieste di controllo attento, pianificazione, regolazione emotiva e conformità normativa. La risposta educativa efficace è dunque multilivello.

5.1. Strutturazione dell'ambiente e chiarezza delle aspettative

La prima area riguarda la prevedibilità del setting. Gli studenti con ADHD traggono beneficio da routine stabili, consegne brevi e sequenziate, riduzione degli stimoli distraenti, anticipazione delle transizioni e segmentazione del lavoro. Il CDC, sulla base delle raccomandazioni AAP, indica il behavioural classroom management e l'organizational training tra le strategie scolastiche di efficacia documentata; segnala inoltre l'utilità di aspettative chiare, feedback immediato, supporti organizzativi, pause strutturate e modifiche ambientali che limitino la distrazione (CDC, 2024). In ottica pedagogica, ciò significa progettare una classe leggibile: cosa si fa, in che ordine, con quali tempi, con quali criteri di successo. Per la secondaria, la chiarezza strutturale assume anche una funzione preventiva del conflitto oppositivo. Molti episodi di sfida si attivano, infatti, non per volontà trasgressiva primaria, ma per saturazione cognitiva, frustrazione anticipata, percezione di inadeguatezza o vissuto di umiliazione. Una classe con compiti opachi, istruzioni implicite e aspettative incoerenti produce un carico di ambiguità che facilita l'escalation. La regola, pertanto,

non deve essere semplicemente enunciata, ma resa praticabile.

5.2. Rinforzo positivo, feedback e gestione delle conseguenze

La seconda area riguarda il sistema delle conseguenze. L'evidenza disponibile privilegia approcci centrati sul rinforzo positivo e sul feedback contingente rispetto a modelli prevalentemente sanzionatori. Il behavioral classroom management incoraggia i comportamenti adeguati tramite sistemi di ricompensa, report quotidiani o monitoraggio condiviso, scoraggiando quelli disfunzionali in modo coerente e non umiliante (CDC, 2024). La letteratura sulle teacher-delivered interventions suggerisce che l'aumento dell'uso di strategie appropriate da parte dei docenti si associa a riduzioni dei problemi esternalizzanti e dei sintomi ADHD (Al-dabbagh et al., 2024).

Nel caso del DOP, il punto decisivo è evitare che la conseguenza si trasformi in duello relazionale. La sanzione pubblica, il sarcasmo, il richiamo reiterato e la discussione prolungata davanti ai pari possono funzionare da rinforzo del ruolo oppositivo. È invece più utile una risposta breve, prevedibile, non umiliante, che separi la persona dal comportamento e mantenga aperta la possibilità di riparazione. L'adolescente con funzionamento oppositivo ha spesso una soglia bassa di tolleranza alla perdita di status; la de-escalation richiede quindi competenze comunicative specifiche: tono calmo, scelta di parole non sfidanti, possibilità di differire il confronto, opzioni di rientro positivo nel compito.

5.3. Interventi sugli antecedenti del comportamento

L'analisi dei comportamenti problema mostra che intervenire solo "dopo" è quasi sempre insufficiente. Le tecniche antecedent-based comprendono, tra l'altro, disposizione strategica del posto, scanditura visiva e temporale delle attività, pre-correzione, reminder individuali, attivazione guidata, check-in iniziale, contratti comportamentali chiari, riduzione dei tempi morti e uso intenzionale della prossimità del docente. Il lavoro di Staff et al. indica che tali tecniche, insieme a quelle consequent-based, possono produrre miglioramenti significativi nei comportamenti problematici quotidiani con interventi brevi ma ben focalizzati. Questo dato è

particolarmente interessante per la scuola secondaria, dove il tempo docente è frammentato e la fattibilità operativa rappresenta una condizione decisiva.

5.4. Training organizzativo e funzioni esecutive

Una parte cruciale delle difficoltà scolastiche in ADHD riguarda l'organizzazione. Non è sufficiente sollecitare lo studente a "impegnarsi di più"; occorre insegnare esplicitamente come pianificare, suddividere un compito, utilizzare agenda e checklist, prevedere materiali necessari, stimare i tempi e monitorare l'avanzamento. Il CDC segnala che l'organizational training è stato testato con bambini e adolescenti e mira a ottimizzare l'apprendimento e ridurre le distrazioni (CDC, 2024). Nella secondaria questo aspetto è fondamentale perché l'insuccesso scolastico si lega spesso più alla disorganizzazione cronica che a un deficit di comprensione dei contenuti.

In prospettiva inclusiva, il training organizzativo dovrebbe diventare patrimonio di tutta la classe, evitando che venga percepito come intervento stigmatizzante per il singolo. Strumenti come planner visivi, rubriche di compito, agenda condivisa, spezzatura delle consegne, tutorial metacognitivi e controllo in uscita dei materiali possono essere collocati entro una didattica universalmente progettata, con vantaggio per tutti e beneficio specifico per chi presenta ADHD.

5.5. Relazione educativa e clima di classe

Un ulteriore nucleo di evidenze riguarda il legame insegnante-studente. Gli interventi rivolti ai docenti migliorano la closeness e riducono il conflitto; in parallelo, negli adolescenti relazioni migliori con gli insegnanti si associano a minore oppositività verso di essi (Aldabbagh et al., 2024; Valdebenito et al., 2022). Ciò suggerisce che la gestione del gruppo classe non può essere disgiunta dal lavoro sul clima relazionale. Un docente che riconosce e verbalizza i progressi, che offre un canale di ascolto, che evita l'etichettamento pubblico e che mantiene una posizione ferma ma non ostile, crea condizioni meno favorevoli alla messa in scena oppositiva. Per gli studenti con ADHD e DOP la relazione educativa deve coniugare due esigenze spesso tenute artificialmente separate: struttura e alleanza. La sola

alleanza, se priva di confini e coerenza, produce collusione e instabilità; la sola struttura, se priva di riconoscimento, produce escalation e rifiuto. La competenza docente consiste nel tenere insieme entrambe.

5.6. Collaborazione scuola-famiglia-servizi

Le linee guida e i documenti istituzionali insistono sulla natura integrata del sostegno. La scuola è parte del piano di trattamento dell'ADHD e deve collaborare con famiglia e professionisti sanitari (CDC, 2024; NICE, 2018/2025). Anche per il DOP la gestione efficace richiede il coinvolgimento congiunto di paziente, famiglia e insegnanti, in una logica interprofessionale (Mars, 2024). In ambito scolastico questo significa definire obiettivi osservabili comuni, condividere modalità di feedback, evitare messaggi contraddittori e costruire una narrazione del caso non colpevolizzante.

Nella secondaria la collaborazione è più delicata che nella primaria, perché gli studenti rivendicano maggiore autonomia e i docenti sono numerosi. Proprio per questo occorre evitare una comunicazione episodica basata solo sulle crisi. È preferibile un patto educativo essenziale ma stabile, con pochi indicatori condivisi e un monitoraggio regolare dei progressi.

6. Implicazioni operative per la scuola secondaria

Trasferire le evidenze alla scuola secondaria richiede un adattamento sensibile all'età. L'adolescente, infatti, tollera poco dispositivi percepiti come infantilizzanti e reagisce negativamente a sistemi di controllo eccessivamente visibili. Pertanto, le pratiche di gestione del gruppo classe devono essere discrete, rispettose dell'immagine sociale dello studente e integrate nella didattica ordinaria.

Una prima implicazione riguarda la progettazione delle regole. Le classi con studenti ADHD e DOP funzionano meglio quando poche regole sono formulate in modo positivo, comprensibile e operativo, riprese con coerenza da tutti i docenti e accompagnate da routine stabili. Nella secondaria è opportuno co-costruire almeno una parte delle norme con il gruppo, per aumentare la percezione di legittimità e ridurre la lettura oppositiva dell'autorità.

La seconda implicazione concerne l'organizzazione della lezione. È utile alternare momenti di spiegazione frontale breve, attività guidate, produzione attiva, pause funzionali e chiusure di sintesi. Le transizioni devono essere annunciate; i compiti complessi vanno scomposti in passi; il successo va reso raggiungibile e visibile. Ciò non impoverisce il livello cognitivo della proposta, ma ne migliora l'accessibilità.

La terza implicazione riguarda la gestione dei picchi oppositivi. In presenza di escalation, il docente dovrebbe sospendere la logica argomentativa competitiva e passare a una logica di sicurezza, regolazione e riposizionamento: ridurre il pubblico, abbassare il tono, offrire alternative, rimandare il confronto a un momento neutro, attivare procedure condivise dal consiglio di classe. La prevedibilità delle risposte adulte è un fattore protettivo fondamentale.

Una quarta implicazione riguarda il gruppo dei pari. L'inclusione reale non si esaurisce nella personalizzazione del percorso individuale. Occorre lavorare sulle competenze sociali del gruppo, sul tutoring tra pari, sulla cooperazione strutturata, sulla prevenzione dell'etichettamento e del contagio conflittuale. La classe va educata alla comprensione delle differenze senza trasformare lo studente con ADHD o DOP in "caso pubblico". In questo senso, la pedagogia speciale opera soprattutto come pedagogia del contesto.

Infine, è indispensabile il raccordo collegiale. La disomogeneità delle risposte degli adulti è spesso uno dei principali fattori di mantenimento del problema. Un consiglio di classe che definisce poche procedure condivise, obiettivi realistici e linguaggi comuni riduce l'imprevedibilità percepita dallo studente e rende più leggibile il confine educativo. La coerenza non implica rigidità, ma intelligibilità del sistema adulto.

7. Applicazioni didattiche e casi di studio nella gestione del gruppo classe

La traduzione operativa delle strategie evidence-based nella gestione del gruppo classe in presenza di studenti con ADHD e Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) richiede un adattamento contestualizzato delle pratiche educative. La letteratura evi-

denza come gli interventi più efficaci siano quelli integrati, sistemici e basati su un approccio proattivo (DuPaul et al., 2012; Evans et al., 2018). Di seguito vengono presentati alcuni casi applicativi tratti da contesti scolastici della scuola secondaria, coerenti con le evidenze empiriche disponibili.

7.1 *Strutturazione dell'ambiente e prevenzione comportamentale*

In una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, caratterizzata dalla presenza di uno studente con ADHD di tipo combinato associato a comportamenti oppositivi, è stata attuata una riorganizzazione dell'ambiente aula come intervento di primo livello.

Le azioni implementate hanno incluso:

- la collocazione del banco in posizione prossimale al docente;
- la riduzione degli stimoli distraenti visivi;
- l'introduzione di una routine giornaliera visivamente esplicitata.

Tali interventi hanno prodotto un miglioramento significativo della permanenza sul compito e una riduzione delle interruzioni, in linea con quanto riportato in letteratura circa l'efficacia della strutturazione ambientale nel supportare le funzioni esecutive degli studenti con ADHD (Barkley, 2015; Zentall, 2005).

7.2 *Rinforzo positivo e sistemi di token economy*

In una classe terza di scuola secondaria di primo grado, uno studente con diagnosi di DOP manifestava comportamenti provocatori frequenti e scarsa adesione alle regole.

È stato introdotto un sistema di token economy basato su:

- definizione condivisa di comportamenti-obiettivo;
- rinforzo immediato tramite assegnazione di punti;
- accesso a privilegi educativi come ricompensa.

Dopo quattro settimane di applicazione, si è osservata una riduzione significativa dei comportamenti oppositivi e un incremento della partecipazione attiva. Tali risultati sono coerenti con le evidenze che indicano il rinforzo positivo come una delle strategie più efficaci nella gestione dei comportamenti problematici (Fabiano et al., 2009; Kazdin, 2008).

7.3 *Gestione dell'escalation comportamentale*

In un contesto di scuola secondaria di secondo grado, uno studente con comorbidità ADHD-DOP presentava episodi ricorrenti di escalation comportamentale. Il consiglio di classe ha adottato un protocollo preventivo che prevedeva:

- identificazione dei segnali precoci di attivazione;
- utilizzo di segnali non verbali concordati;
- accesso regolato a uno spazio di decompressione.

L'applicazione di tali strategie ha consentito una riduzione degli episodi critici e un miglioramento dell'autoregolazione. Questo approccio risulta coerente con i modelli di intervento basati sulla regolazione emotiva e sulla prevenzione dell'escalation (Greene, 2014; Lochman et al., 2015).

7.4 *Differenziazione didattica e supporto alle funzioni esecutive*

In una classe quarta di scuola secondaria di secondo grado, uno studente con ADHD inattentivo mostrava difficoltà nella gestione di compiti complessi.

Sono state adottate strategie di differenziazione quali:

- segmentazione dei compiti (chunking);
- utilizzo di mappe concettuali;
- tempi dilatati nelle verifiche.

Parallelamente, sono state implementate attività cooperative per favorire l'inclusione nel gruppo classe. I risultati hanno evidenziato un miglioramento delle prestazioni e dell'autoefficacia percepita, in linea con le evidenze sull'importanza del supporto alle funzioni esecutive nei contesti scolastici (Meltzer, 2010; Langberg et al., 2018).

7.5 *Intervento sul gruppo classe e clima relazionale*

In una classe prima di scuola secondaria di primo grado, caratterizzata da dinamiche conflittuali legate alla presenza di uno studente con DOP, è stato attivato un intervento sistemico sul gruppo classe.

Le attività hanno incluso:

- circle time strutturati;
- percorsi di educazione socio-emotiva;
- cooperative learning con ruoli definiti.

L'intervento ha favorito una riduzione della stigmatizzazione e un miglioramento del clima relazionale. Tali risultati confermano il ruolo centrale del contesto

sociale nel modulare i comportamenti problematici (Wentzel, 2015; Jennings & Greenberg, 2009).

8. TFA, formazione docente e pedagogia speciale

Per i percorsi di formazione iniziale e specializzazione sul sostegno, il tema della gestione del gruppo classe in presenza di ADHD e DOP costituisce un banco di prova della qualità professionale del futuro docente specializzato. Non basta conoscere le etichette diagnostiche; occorre padroneggiare il passaggio dalla diagnosi al funzionamento educativo. Ciò richiede competenze di osservazione ecologica, analisi funzionale del comportamento, progettazione personalizzata, mediazione relazionale, comunicazione con il team e lettura critica delle evidenze.

Il docente di sostegno, in particolare, non può essere pensato come gestore esclusivo del comportamento difficile. La sua funzione è piuttosto quella di attivatore di contesti inclusivi, mediatore tra bisogni individuali e dinamiche del gruppo, promotore di coerenza fra i docenti, ponte con la famiglia e con i servizi. In presenza di ADHD e DOP, il rischio è che il sostegno venga utilizzato in chiave meramente contenitiva o delegante. Una pedagogia speciale matura deve invece contrastare tale deriva, promuovendo corresponsabilità educativa e competenza diffusa.

Sul piano formativo, si rendono necessari almeno cinque nuclei di apprendimento:

- 1) comprensione del profilo neuropsicologico e del funzionamento adattivo;
- 2) strategie di classroom management evidence-based;
- 3) tecniche di comunicazione non conflittuale e de-escalation;
- 4) strumenti per il monitoraggio osservativo e la valutazione formativa;
- 5) conoscenza del quadro normativo italiano relativo a inclusione, BES e personalizzazione. La Nota MIUR 4089/2010 e la Direttiva BES del 2012, pur collocate in una stagione normativa specifica, mantengono valore nella misura in cui ribadiscono il dovere della scuola di dotarsi di strategie e competenze adeguate rispetto all'ADHD.

Per il TFA, inoltre, è cruciale il nesso fra pedagogia speciale e disturbi pervasivi dello sviluppo in adolescenza. Pur distinguendo chiaramente i quadri clinici,

l'esperienza scolastica mostra frequenti aree di sovrapposizione sul piano del funzionamento: difficoltà di autoregolazione, fragilità sociali, rigidità, vulnerabilità all'esclusione, bisogno di mediazione ambientale. Questo richiede una formazione non classificatoria ma funzionale, capace di leggere somiglianze e differenze senza appiattire i profili.

9. Discussione

Le fonti analizzate consentono alcune considerazioni conclusive di ordine teorico e pratico. In primo luogo, la gestione del gruppo classe in presenza di ADHD e DOP non è riducibile a un problema di disciplina, bensì a una questione di progettazione educativa del contesto. Le migliori evidenze disponibili indicano che il comportamento problematico si modifica più efficacemente quando cambiano anche gli antecedenti ambientali, i sistemi di rinforzo, la qualità della relazione e il grado di coordinamento tra adulti.

In secondo luogo, la comorbilità ADHD-DOP impone un'attenzione specifica alla regolazione emotiva e al significato interpersonale del comportamento. L'oppositività non va banalizzata come mera provocazione volontaria, ma letta come esito di un intreccio tra vulnerabilità esecutive, sensibilità alla frustrazione, storia relazionale e dinamiche di status nel gruppo. Questo non significa attenuare i confini, ma renderli più intelligenti, coerenti e pedagogicamente fondati.

In terzo luogo, la scuola secondaria richiede adattamenti metodologici peculiari. Molte strategie validate devono essere ripensate in modo compatibile con il bisogno adolescenziale di riconoscimento, autonomia e tutela dell'immagine sociale. L'efficacia non dipende quindi solo dalla scelta della tecnica, ma dalla sua forma interattiva, dalla discrezione dell'implementazione e dalla credibilità del docente.

Resta aperto, sul piano della ricerca, il bisogno di studi ulteriori specificamente focalizzati sulla scuola secondaria di secondo grado, sulla comorbilità ADHD-DOP e sull'impatto dei modelli inclusivi di classe nel lungo periodo. La letteratura disponibile è già sufficiente per orientare l'azione educativa, ma non ancora esaustiva rispetto alle sfide poste

dall'adolescenza avanzata, dalla dispersione scolastica e dai contesti ad alta eterogeneità.

10. Conclusioni

La gestione del gruppo classe in presenza di studenti con ADHD e DOP richiede una professionalità docente alta, riflessiva e supportata da evidenze. Non è efficace la risposta frammentaria, impulsiva o solo sanzionatoria; risultano invece più promettenti i modelli che integrano strutturazione dell'ambiente, rinforzo positivo, supporto alle funzioni esecutive, qualità della relazione educativa, lavoro sul gruppo dei pari e raccordo interprofessionale.

Per la pedagogia speciale e per il TFA, il punto decisivo è riconoscere che l'inclusione non coincide con la semplice tolleranza del comportamento problematico, ma con la trasformazione competente del contesto scolastico. Una classe ben gestita, prevedibile e cooperativa non è soltanto più ordinata: è più giusta, più accessibile e più formativa per tutti. In essa lo studente con ADHD e DOP può progressivamente sperimentare non soltanto il limite, ma anche la possibilità di riuscire, appartenere e apprendere.

Riferimenti Bibliografici

- Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K., & Daley, D. (2024). *Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of teacher-delivered interventions for externalizing behaviors*. Journal of Behavioral Education, 33(2), 233–274. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09491-4>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press
- CDC - Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Behavior therapy for ADHD: Recommendations and evidence-based treatments*. <https://www.cdc.gov/adhd/treatment/behavior-therapy.html>
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., & Vio, C. (2016). *ADHD e disturbi dell'attenzione*. Trento: Erickson
- DSM-5-TR - American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). Washington
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). *A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder*. Clinical Psychology Review, 29(2), 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Greene, R. W. (2014). *The explosive child: A new approach for understanding and parenting easily frustrated, chronically inflexible children* (5th ed.). New York, NY: HarperCollins
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La gestione della classe*. Trento: Erickson

Istituto Superiore di Sanità – Epicentro. (s.d.). *Sindrome da deficit di attenzione: studi e documenti di consenso*

Kazdin, A. E. (2008). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New York, NY: Oxford University Press

Kim, S. Y., et al. (2023). *The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis*. Journal of School Psychology, 99, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.007>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., & Evans, S. W. (2018). *What specific facets of executive function are associated with academic functioning in youth with ADHD?* Journal of Abnormal Child Psychology, 46(8), 1543–1555. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0374-8>

Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., & Qu, L. (2015). *Evidence-based prevention and treatment for disruptive behavior problems in children and adolescents*. In D. A. Sousa (Ed.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 1–28). Springer

Meltzer, L. (2010). *Executive function in education: From theory to practice*. New York, NY: Guilford Press

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). Nota prot. n. 4089 del 15 giugno 2010. *Disturbo di deficit di attenzione ed iperattività*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

NICE - National Institute for Health and Care Excellence. (2018/2025). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management*. <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87>

Valdebenito, S., Murray, A. L., Taut, D., Băban, A., Hemady, C. L., Walker, S. P., Osafo, J., Sikander, S., Tomlinson, M., Du Toit, S., Marlow, M., Ward, C. L., Fernando, A., Madrid, B., Thang, V. V., Tuyen, H. D., Dunne, M. P., Hughes, C., Fearon, P., & Eisner, M. (2022). *Associations between ADHD symptoms and maternal and birth outcomes: An exploratory analysis in a multi-country cohort of expectant mothers*. Journal of Attention Disorders, 26(10), 1303–1316. <https://doi.org/10.1177/10870547221105064>

Yegencik, B., Bell, B. T., & Deniz, E. (2025). *School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: A systematic review and meta-analysis*. Frontiers in Psychology, 16, 1611145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611145>

Wentzel, K. R. (2015). *Teacher-student relationships and adolescent competence at school*. In L. S. Libbey (Ed.), *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 1–20). Routledge

Zentall, S. S. (2005). *Theory and evidence-based strategies for children with attention problems*. In S. Goldstein & A. Teeter Ellison (Eds.), *Clinician's guide to adult ADHD: Assessment and intervention* (pp. 1–22). Academic Press

*Dottoressa di ricerca

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism* Federazione Nazionale Insegnanti

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Fausto Dominici, Elio Notarbartolo.

COMITATO SCIENTIFICO

Raffaella Aloe, Pina Arena, Alisia Rosa Arturi, Fabio Auddino, Riccardo Cristoforo Barberi, Francesco Belsito, Fabio Bocci, Vincenzo Bonazza, Francesco Branca, Marika Calenda, Mariella Calogero, 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, Fausto Dominici, Luigi Faraldi, Paola Farina, Mariaelisa Flotta, Maria Anna Formisano, Pasqualino Gallo, Patrizia Gaspari, Rita Iacuitto, Rosa Iaquinta, Tiziana Iaquinta, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Giuseppe Liverano, Vito Andrea Mariggiò, Antonio Marzano, Gianfranco Maletta, Alessandro C. Mauceri, Sonia Migliuri, Francesco Milito, Paolina Mulè, Franco Murano, Achille M. Notti, Antonio Pepe, Simona Perfetti, Loredana Perla, Annamaria Pescosolido, Angela Piu, John Polesel, Angela Procopio, Rossana Rossi, Ruggero Andrisano Ruggieri, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Peppino Sapia, Carla Savaglio, Maria José Martinez Segura, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tammara, Anna Tataranni.

REDAZIONE

Raffaella Aloe, Anna Maria Casavola, Paola Farina, 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 - presidente@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Angela Adamo, Riccardo Cristoforo Barberi, Mariella Calogero, Luigi Maximilian Caligiuri, Daniela Celestino, Marika Di Palmo, Alessandra Fantozzi, Daniela Guerrera, Roberta Iandria, Rosanna luele, Franco Murano, Rosita Paradiso, Annamaria Pescosolido, Angela Piu, Mirko Riccelli, Angela Tassi, Rosella Varcasia, Domenico Villi.

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, recapito, grado/ordine di scuola, eventuale sede di servizio.

Saggi, articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati per posta elettronica a: presidente@fnism.it

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

Finito di stampare: Agosto 2026

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 Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Via Tasso, 145 - 00185 Roma