

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism*
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

Relazione congressuale

Sommario

Relazione congressuale
 di Domenico Milito

3 **Statuto Fnism A.P.S.**

7 **Il miglioramento della qualità della
 formazione a garanzia del futuro del Paese**
 di Carla Savaglio

10 **L'insegnamento delle lingue straniere
 per una formazione aperta al futuro**
 di Marina Imperato

12 **Valutazione del Dirigente Scolastico
 Quali prospettive?**
 di Giuseppe Sangeniti

14 **La competenza docimologica
 del docente professionista**
 di Mario Malizia

15 **In principio il futuro
 IA, Generazione Beta e formazione**
 di Pasquale Gallo

18 **Incidenza dell'IA e innovazione didattica**
 di Gabriella Blanchino

21 **Tecnologia, disturbi del sonno
 e malessere degli studenti in classe**
 di Francesca Chiellino

23 **La scuola e la vita**
 di Anna Maria Pescosolido

25 **Disabilità visiva a scuola
 UDL e fattori contestuali**
 di Mariagrazia Verbicaro

30 **La cultura dell'inclusione. Quale didattica per
 gli alunni con difficoltà di apprendimento?**
 di Elisa Grandinetti

34 **Il disagio scolastico
 Predispone spazi per ascoltare i giovani**
 di Rosa Iaquina

37 **Strategie organizzative per fronteggiare
 il disagio scolastico**
 a cura di Maria Anna Formisano

40 **Contrasto al bullismo e al cyberbullismo
 alla luce della Legge n.70/2024:
 una chimera o una realtà?**
 di Maurizio Colangelo

43 **Criminalità organizzata e mafie
 Un percorso di educazione civica**
 di Marco Chiauzza

49 **La sfida della scuola che educa alla parità**
 di Pina Arena

50 **L'impressionismo agli esordi del
 cambiamento contemporaneo**
 di Nunzia Giugliano

52 **L'arte come esperienza pedagogica
 Dalla Preistoria alla contemporaneità**
 di Simona Serra

XXXVII Congresso Nazionale 20 dicembre 2024

Il Presidente prof. Domenico Milito in apertura del XXXVII Congresso nazionale della FNISM rivolge il saluto a tutti i presidenti delle sezioni della Federazione e ai delegati presenti attraverso il canale telematico, precisando che per economia di tempo, in connessione anche con le problematiche implicate con la piattaforma, conterrà il suo intervento ad alcuni aspetti ritenuti essenziali riguardanti l'attività svolta dalla Federazione a livello nazionale nell'ultimo triennio.

In particolare, la Fnism non ha mai abbassato la guardia nei riguardi del processo di riforma che ha continuato a investire incisivamente il mondo della scuola e, in particolare, la scuola secondaria di I e di II grado. In ogni circostanza la FNISM si è impegnata nel mantenere alto, all'esterno, il confronto con la poliforme realtà istituzionale, riconducibile ormai a un contesto socio-economico-culturale caratterizzato dall'assetto regionalista del Paese, mentre al proprio interno ha appalesato concretamente e fattivamente la volontà di contribuire al consolidamento e all'arricchimento dell'operato delle sezioni esistenti, soprattutto affiancando e sostenendo, attraverso l'ufficio di presidenza, le singole sezioni, alcune delle quali hanno registrato, per motivi indipendenti dalla volontà di coloro che si sono trovati a presiederle, una particolare tendenza alla demotivazione. Certamente, nel triennio si è potuto constatare tangibilmente che tale fenomeno ha investito l'intero mondo del volontariato. Pensiamo di non esagerare se sosteniamo

Nuovo organigramma

Presidente

Domenico Milito

Vicepresidenti

Paola Farina e Marco Chiauzza

Consiglio Direttivo

Marco Chiauzza, Paola Farina,
 Emiliania Lisanti, Sonia Migliuri

che impresa ardua è risultata quella di conservare l'esistente e, ancor più, di guadagnare nuove adesioni. Ai fini del reclutamento si è fatto ricorso a iniziative motivanti come quella, solo per fare un esempio, di mantenere ampiamente aperta la possibilità di pubblicare articoli e saggi nel nostro periodico. Comunque, abbiamo registrato il permanere della nostra ossatura e, a tale riguardo, un particolare plauso va rivolto ai presidenti delle sezioni storiche e di quelle, pur alquanto recenti, che hanno dimostrato di configurarsi come decisamente solide. Un grazie particolare giunga a Elio Notarbartolo, prodigatosi fino all'ennesima potenza per garantire la sopravvivenza della sezione di Napoli, passando contestualmente il testimone alla collega Clara Pellegrino, alla quale auguriamo di agire lungo il solco della nobile tradizione partenopea.

Certo, in termini di respiro generale, bisogna prendere atto che il particolare momento storico che si sta attraversando ci lascia percepire un diffuso senso di

affievolimento delle idealità. Da qui il nostro rinnovato impegno verso un orizzonte di senso che coniughi l'orientamento a promuovere e a sostenere iniziative di formazione dei docenti e dei dirigenti per la loro riqualificazione in servizio con la diffusione della nostra linea associativa protesa a difendere e a valorizzare la scuola di Stato, considerata strumento indispensabile per la difesa dell'assetto democratico e repubblicano del Paese. È stata questa la ragione di fondo che ci ha spinti a sostenere tutte le sezioni nella progettazione e nella realizzazione di seminari, convegni e corsi di aggiornamento e di formazione realizzati a livello locale, ricorrendo in ogni circostanza all'uso della Piattaforma SOFIA. A livello nazionale la FNISM ha colto gli spunti innovativi individuando tematiche connesse con l'attualità e approfondendo un impegno testimoniato anche attraverso la suddetta piattaforma. Proprio per questo motivo si intende richiamare, a volo di rondine, alcune delle iniziative realizzate: nel 2021-2022 a Potenza e a Manduria sono stati trattati, rispettivamente, i temi "Storia di un codice universale" e "Insegnare libertà"; nel 2022-2023 a Manduria, Amantea, Bari e Salerno abbiamo affrontato argomenti quali "L'umanità contemporaneità"; "Scuola del merito e scuola meritevole"; "L'umanità contemporanea. Tra pedagogia, scienza e filosofia"; "Donne e attualità fra giurisprudenza, pedagogia e scienza"; "Dirigenza scolastica, gestione, rendicontazione e PNRR". Nel periodo 2023-2024 ancora a Cosenza, Cassano delle Murge e Bari sono stati trattati in sei diverse circostanze convegnistiche temi che hanno suscitato un diffuso interesse e una significativa partecipazione da parte dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, riguardanti "Merito e inclusione al tempo dell'Intelligenza Artificiale", "La formazione dei docenti, dei dirigenti scolastici e tecnici per una scuola di qualità", "Universo donna fra storia, scienza e pedagogia", "Competenze e responsabilità giuridico-amministrative del dirigente scolastico e delle figure di sistema per una scuola di qualità", "Docenti e dirigenti scolastici all'estero: esperienze vissute", "Le

tracce dell'arte tra passato, presente e prospettive future".

Una particolare attenzione è stata rivolta alla collaborazione, tradizionalmente mantenuta, con le Società scientifiche sul versante delle ricerche e della sperimentazione in ambito educativo. L'impegno profuso è stato mantenuto costante anche in virtù della convinzione che il contenimento di fenomeni da aborre, quale la dispersione scolastica, può venire a determinarsi soltanto a condizione che migliori la qualità dei processi formativi e venga favorita la cooperazione tra mondo della scuola e università. Nostro partner storico riguardante la realtà universitaria è la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) con cui si è continuato ad affrontare aspetti e problemi che rendono difficile, e per certi versi tortuoso, l'impegno formativo.

I nostri rappresentanti, in virtù di specifica delega ricevuta dalla presidenza, si sono particolarmente distinti in termini partecipativi e di responsabilità su tanti versanti. Il riferimento è alla delega assegnata a Marco Chiauzza per il FONADDS, allo stesso Chiauzza, a Paola Farina, a Rosa Iaquina, a Emiliana Lisanti e a Sonia Migliuri per l'ASVIS (Alleanza Italiana per lo sviluppo sostenibile, impegnata a operare nell'ambito del nuovo quadro strategico approvato dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, denominato "Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile"). Un ringraziamento va rivolto anche a Sonia Iervolino per avere puntualmente partecipato ai lavori svolti dal Coordinamento nazionale per le politiche dell'infanzia e della sua scuola e a Marcello D'Angelo per il Movimento Europeo. Proprio a Sonia Iervolino si coglie qui l'occasione di rivolgere l'augurio di buon lavoro nella sua veste di Dirigente scolastica di nuova nomina. Chiaramente lo stesso augurio va rivolto a quanti, anche attraverso l'impegno profuso con e nella FNISM, hanno implementato le loro competenze politico-istituzionali e professionali accedendo al ruolo della dirigenza scolastica in questa recente tornata. In particolare: a Raffaella Aloe, Anna Tataranni e Rosa Maria De Pasquale. Senza tralasciare le candidate in pectore destinate ad assumere la

stessa funzione. Anche sul versante per l'Osservatorio per la parità di genere, attivato dalla Rete per la Parità, la FNISM ha garantito l'assidua partecipazione attraverso i suoi rappresentanti. La FNISM ha continuato a interessarsi del punto nevralgico che investe, in generale, l'evoluzione dell'associazionismo volontario. Il riferimento è al processo, ancora in atto che vede la Federazione impegnata a configurarsi, una volta per tutte e organicamente, come Ente appartenente al Terzo Settore.

Il procedimento, nei fatti, è risultato particolarmente faticoso, tanto che in questa sede ci troveremo impegnati ad approvare il nuovo statuto alla cui stesura hanno contribuito i proff. Avv. Pepe Antonio e Sabato Pappacena e la dirigente scolastica Carla Savaglio.

Sicuramente questa novità risulterà pienamente in linea con quanto è stato già giuridicamente realizzato, in termini di appartenenza al Terzo settore dalle sezioni di Torino, Cosenza e Montalbano Jonico.

In effetti, la Federazione non potrà più essere priva di tale configurazione.

Basti pensare che per ogni ipotesi progettuale che si intenda formalizzare in collaborazione con le università, se non si appartiene al Terzo Settore è impossibile procedere a priori.

Anche da qui il nostro impegno affinché si effettui al più presto la quadratura del cerchio, esortando anche le sezioni che ancora non l'abbiano fatto ad agire in tale direzione. In effetti, tante opportunità di sviluppo e di crescita quali-quantitative delle sezioni sono ricordate con l'entità della proposta che si riuscirà a sviluppare in ogni specifico territorio in correlazione con le Università, gli Enti di ricerca e le altre Istituzioni presenti.

Proprio con la dichiarazione di tale impegno intendo concludere il mio intervento, confidando che anche su quest'ultimo punto, ritenuto vitale oltre che rilevante, possa coagularsi il consenso di tutti i delegati presenti nella loro qualità di linfa vitale per la prosecuzione, l'ampliamento e il rafforzamento della Federazione Nazionale Insegnanti.

Domenico Milito

Statuto Fnism A.P.S.

Federazione Nazionale Insegnanti - Associazione di Promozione Sociale

TITOLO I DENOMINAZIONE E FINALITÀ

Art. 1 - Denominazione - sede - durata

1. È costituita, nel rispetto del Codice civile, del D.Lgs. n. 117 del 03.07.2017 e ss.mm.ii. della normativa in materia, l'Associazione "Federazione Nazionale Insegnanti", in forma abbreviata FNISM A.P.S., fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, di seguito denominata Associazione. L'Associazione, in virtù dell'iscrizione nell'apposito Registro, adotta la qualifica di A.P.S. (Associazione di Promozione Sociale, riconosciuta dal Terzo Settore) e utilizza tale acronimo inserendolo negli Atti, nella corrispondenza e in ogni comunicazione e manifestazione esterna della medesima.
2. L'Associazione ha sede in Roma - c.a.p. 00185, a Via Gasperina n. 308. Il trasferimento della sede associativa non comporta modifica statutaria, ma l'obbligo di comunicazione agli Uffici competenti. L'Associazione opera nel territorio nazionale e internazionale.
3. L'Associazione ha durata illimitata. L'Associazione è un Ente senza scopo di lucro, neppure indiretto, e ispira il proprio ordinamento interno a principi di democrazia e uguaglianza dei diritti di tutti gli associati, nonché a elettività e gratuità delle cariche associative.

Art. 2 - Efficacia dello Statuto

1. Lo Statuto vincola alla sua osservanza gli aderenti all'Associazione; esso costituisce la regola fondamentale di comportamento dell'attività stessa.

Art. 3 - Finalità

1. La FNISM A.S.P., quale Associazione che esercita attività di interesse generale, senza scopo di lucro, per finalità culturali, civiche, solidaristiche e di utilità sociale, si prefigge i seguenti scopi:
 - a) valorizzare la scuola pubblica in quanto scuola di tutti, promuovendo l'attuazione del dettato costituzionale, con speciale riguardo alla realizzazione del diritto allo studio e alla tutela delle lingue e delle culture minoritarie;
 - b) garantire la laicità della scuola e la sua libertà contro ogni forma di dogmatismo, intolleranza, violenza, sottraendola a ingerenze confessionali e religiose per far sì che

essa possa portare un efficace contributo al rinnovamento civile e culturale della società italiana;

- c) favorire la realizzazione del diritto allo studio, la valorizzazione delle differenze di genere, lo sviluppo delle relazioni interculturali;
- d) promuovere, elaborare, attuare iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico, in particolare degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico, secondo le linee di una nuova professionalità rispondente ai dinamismi della società e della cultura;
- e) stimolare, anche in collaborazione con altre associazioni, con i sindacati e i partiti, ogni iniziativa atta a promuovere e valorizzare la professionalità del personale della scuola sia negli aspetti economici che in quelli relativi allo stato giuridico;
- f) favorire l'autonomia degli istituti scolastici, contribuendo a rendere più funzionali, responsabili e operativi gli organismi collegiali e rappresentativi, salvaguardando i diritti di libertà di tutte le componenti;
- g) potenziare la dimensione europea dell'educazione in una prospettiva di coesistenza pacifica fra i popoli del mondo, anche con associazioni di altri Paesi;
- h) promuovere la formazione universitaria e post-universitaria;
- i) incentivare la ricerca scientifica di particolare interesse sociale;
- l) organizzare e gestire attività culturali, artistiche o ricreative di interesse sociale, incluse attività, anche editoriali, di promozione e diffusione della cultura e della pratica del volontariato e delle attività di interesse generale;
- m) promuovere la formazione extrascolastica, finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica e al successo scolastico e formativo, alla prevenzione del bullismo, del cyberbullismo e al contrasto della povertà educativa;
- n) promuovere le pari opportunità e le iniziative di aiuto reciproco, incluse le banche dei tempi di cui all'art. 27 della Legge 8 marzo 2000, n. 53, e i gruppi di acquisto solidale di cui all'art. 1, comma 266, della Legge 24 dicembre 2007, n. 244;
- o) favorire lo svolgimento delle proprie attività

statutarie per perseguire unicamente finalità di promozione sociale e culturale con espresso divieto di svolgerne altre, diverse da quelle previste dal presente Statuto, salvo che siano direttamente connesse.

Art. 4 - Attività

1. Per il perseguimento degli scopi di cui all'art. 3 del presente Statuto, l'Associazione, anche in collaborazione con l'Università, Istituzioni ed Enti pubblici e privati, nazionali ed internazionali, svolge attività di:
 - formazione iniziale e in servizio del personale della scuola;
 - realizzazione di progetti di integrazione scuola-lavoro;
 - orientamento scolastico e professionale;
 - studi e ricerche, consulenze e formazione su tematiche disciplinari e trasversali e su questioni d'interesse scolastico ed extrascolastico;
 - consulenze su progetti d'innovazione ordinamentale e didattica e sulla loro realizzazione;
 - produzione, pubblicazione e diffusione di materiali anche in formato digitale;
 - promozione culturale e sociale;
 - organizzazione di convegni, conferenze, corsi, mostre anche itineranti, viaggi di istruzione, visite guidate, soggiorni all'estero, scambi d'insegnanti e studenti;
 - realizzazione di progetti finanziati anche parzialmente dall'Unione Europea;
 - raccolta e divulgazione in ambito scientifico di aspetti teorici e di ricerca inerenti alle finalità dell'Associazione secondo i criteri e le modalità riconosciute dall'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca (ANVUR).
 2. L'Associazione si avvale di ogni strumento utile al raggiungimento degli scopi sociali e, in particolare, della collaborazione con gli Enti locali, anche attraverso la stipula di apposite convenzioni, della partecipazione ad altre associazioni, società o enti aventi scopi analoghi o connessi ai propri.
 3. L'Associazione potrà, inoltre, svolgere qualsiasi altra attività culturale o ricreativa e potrà compiere qualsiasi operazione economica o finanziaria, mobiliare o immobiliare per il migliore raggiungimento dei propri fini.
- L'Associazione potrà, esclusivamente per scopo di autofinanziamento e senza fine di lucro, esercitare le attività marginali previste dalla legislazione vigente.

Art. 5 - Fonti di finanziamento

1. La FNISM attinge i mezzi finanziari per lo svolgimento della propria attività da:
 - a) quote di iscrizione dei soci di cui al successivo art. 7;
 - b) quote di adesione di altri soggetti di cui al successivo art.7;
 - c) contributi volontari e liberi di associati;
 - d) eventuali contributi dello Stato, degli altri Enti territoriali, Enti pubblici o privati, persone fisiche o giuridiche, italiane o estere;
 - e) qualunque altra fonte, ammessa ai sensi del D.Lgs. n.117/2017, purché dichiarata e non condizionante. L'ammontare del contributo annuo per la copertura delle spese di interesse generale è stabilito annualmente dal Consiglio direttivo. Ogni utile e avanzo di gestione dovrà essere reimpiegato per la realizzazione delle attività istituzionali e di quelle a esse direttamente connesse.

TITOLO II SOCÌ E AMMISSIONI

Art. 6 - Norme sull'Ordinamento interno

1. L'Ordinamento interno dell'Associazione è ispirato a criteri di democraticità, pari opportunità e uguaglianza dei diritti di tutti gli associati; le cariche associative sono elettive e tutti gli associati possono essere eletti. Non è prevista alcuna differenza di trattamento tra gli associati riguardo ai diritti e ai doveri nei confronti dell'Associazione.

Art. 7 - Soci

1. Il numero dei soci è illimitato e non può essere inferiore al numero minimo previsto dall'art. 35, comma 1, del D. Lgs. n. 117/2017. All'Associazione aderiscono le associazioni territoriali FNISM e altre realtà associative che si riconoscono nel presente Statuto: tutti, a prescindere dalla loro nazionalità, docenti, dirigenti scolastici e tecnici, ricercatori e professori universitari, anche contrattisti, nonché intellettuali, possono aderire alla FNISM nazionale attraverso FNISM territoriali. Le professionalità citate possono anche non essere in attività di servizio. Qualora un'Associazione territoriale non sia costituita, i singoli aderiscono all'Associazione territoriale locale più vicina al proprio luogo di residenza e/o al proprio domicilio.
2. Gruppi di docenti, dirigenti scolastici e tecnici, ricercatori e professori universitari, anche contrattisti, comunque e dovunque operanti, e intellettuali, possono costituire Associazioni FNISM locali che hanno ambito di operatività territoriale. Tali Sezioni assumono la sigla FNISM con una denominazione da loro scelta o corrispondente al territorio in cui insistono.
3. Le FNISM territoriali e le Associazioni aderenti all'Associazione nazionale conservano la pro-

pria completa autonomia giuridica, finanziaria, amministrativa e contabile, anche nei rapporti con terzi, fermo restando il rispetto delle disposizioni statutarie nazionali e delle decisioni assunte dal Consiglio direttivo e dall'Assemblea dei soci.

4. All'Associazione possono aderire le Associazioni di Promozione Sociale (APS) che condividano in modo esplicito gli scopi dell'Associazione formulati con il presente Statuto. Possono essere ammessi come associati anche altri Enti del Terzo Settore o altri Enti senza scopo di lucro, a condizione che il loro numero non sia superiore al 50% del numero delle Associazioni di Promozione Sociale (APS).
5. Le Associazioni di Promozione Sociale (APS) e gli altri Enti Associati sono rappresentati dal rispettivo Presidente ovvero da altro soggetto da lui delegato.
6. L'Associazione può avvalersi del personale di cui all'art. 36 del D.Lgs. n. 117/2017.
7. Ciascuna FNISM associata ha diritto di voto nell'Assemblea dei soci e negli organismi in cui è eletta o delegata per l'approvazione del Bilancio di esercizio, del conto consuntivo e per le competenze attribuite ai singoli organi come previsto dai successivi articoli.

Art. 8 - Ammissione del socio

1. I gruppi che intendono costituirsi autonomamente sul territorio come Associazione FNISM territoriali presentano formale domanda al Presidente nazionale, con dichiarazione di accettazione dei principi fondanti contenuti nello Statuto nazionale. Il Presidente nazionale acquisisce il parere del Consiglio direttivo e autorizza la costituzione dell'Associazione territoriale, che acquisisce la denominazione "Sezione", e l'utilizzo della sigla FNISM nella denominazione scelta, con il relativo segno distintivo, previo accertamento relativo alla conformità dello Statuto.
2. Si perde la qualità di socio in caso di eventuali inadempienze o comportamenti contrari allo Statuto nazionale o comportamento lesivo dei principi statutari stessi che saranno valutati dal Presidente nazionale, sentito il Consiglio direttivo. Nel caso in cui l'Associazione FNISM territoriale non ottemperi a eventuali solleciti del Presidente nazionale a rivedere la propria condotta, può essere esclusa con apposito provvedimento dell'Assemblea dei soci su proposta del Consiglio direttivo, a scrutinio segreto. In tal caso l'Associazione FNISM territoriale dovrà provvedere a modificare la propria denominazione e non potrà usare né loghi né segni distintivi appartenenti all'Associazione FNISM nazionale.

Art. 9 - Diritti e doveri dei soci

1. Tutte le Sezioni FNISM associate godono degli stessi diritti e doveri di partecipazione, nel ri-

spetto dei principi di democrazia e uguaglianza, alla vita dell'Associazione e alla sua attività. In modo particolare, i soci hanno diritto di:

- a) partecipare alle attività dell'Associazione, purché in regola con il versamento della quota associativa annuale, fissata dall'Assemblea dei soci, e il dovere di osservarne lo Statuto e le deliberazioni;
 - b) essere informato dell'attività dell'Associazione;
 - c) partecipare a tutte le attività promosse dall'Associazione;
 - d) partecipare alle Assemblee con diritto di voto in proprio o per delega purché in regola con il pagamento della quota associativa.
2. Gli associati sono obbligati:
 - a) all'osservanza dello Statuto e delle deliberazioni assunte degli organismi nazionali;
 - b) al pagamento nei termini della quota associativa prevista per il nazionale in rapporto al numero degli iscritti;
 - c) a non utilizzare ai fini privati e/o di candidatura politica la sigla e l'immagine dell'Associazione FNISM.
 3. L'appartenenza all'Associazione si perde per dimissioni, morosità o cessazione, estinzione o scioglimento dei relativi organismi.
 4. L'appartenenza si perde, altresì, qualora il socio non accetti più lo scopo statutario ovvero non operi in conformità ad esso. In questi casi, il Presidente, venuto a conoscenza dei fatti, li segnala al Consiglio direttivo che, previa contestazione degli addebiti e sentito il socio interessato, se richiesto dallo stesso, decide in merito deliberando il provvedimento di esclusione. Tale provvedimento dovrà essere comunicato all'interessato con ogni mezzo idoneo ad assicurare con certezza l'avvenuto recapito della comunicazione; il socio potrà ricorrere entro trenta giorni all'Assemblea. Qualora richiesto dall'interessato, il Presidente deve provvedere alla convocazione dell'Assemblea entro quindici giorni dal ricevimento della richiesta e l'Assemblea deve essere tenuta entro trenta giorni dalla convocazione.

TITOLO III ORGANI

Art. 10 - Organi nazionali

1. Gli organi dell'Associazione sono:
 - a) l'Assemblea dei soci;
 - a) il Consiglio direttivo;
 - a) il Presidente nazionale.
2. Le cariche statutarie rimangono in vigore per quattro anni fino a nuova elezione da parte dell'Assemblea dei soci.
3. Tutte le cariche associative sono gratuite ed elettive nel rispetto dei principi delle pari opportunità.

Art. 11 - Assemblea dei soci

1. L'Assemblea è composta dagli associati ed è l'organo sovrano.
2. L'Assemblea è presieduta dal Presidente dell'Associazione o, in sua assenza, da uno dei vicepresidenti o da un suo delegato all'uopo designato.
3. Le funzioni di Segretario dell'Assemblea sono svolte da persona nominata all'uopo dall'Assemblea stessa.
4. I verbali dell'Assemblea sono redatti dal Segretario e firmati dal Presidente e dal Segretario medesimo.
5. L'Assemblea è l'organo che determina le linee generali della politica della FNISM; ne elabora e approva lo Statuto e le eventuali integrazioni e modificazioni; elegge il Consiglio direttivo e il Presidente nazionale.
6. L'Assemblea si riunisce su convocazione del Presidente, a seguito di richiesta del Consiglio direttivo o su istanza scritta da parte di almeno 1/10 dei soci aventi diritto al voto. In tal caso il Presidente deve provvedere alla convocazione entro 30 giorni dalla richiesta.
7. Si può prevedere l'intervento all'Assemblea mediante mezzi di telecomunicazione ovvero l'espressione del voto per corrispondenza o in via elettronica, purché sia possibile verificare l'identità dell'associato.
8. La convocazione deve essere inoltrata 10 giorni prima dell'adunanza a mezzo posta elettronica e deve contenere la data della prima e della seconda convocazione, orario luogo e ordine del giorno.
9. In difetto di convocazione sono comunque valide le riunioni alle quali partecipano i soci designati iscritti all'Associazione.
10. Al fine di garantire la massima partecipazione e una rappresentatività proporzionale al numero degli iscritti, ciascuna FNISM territoriale individua, nell'ambito delle Assemblee sezionali, un delegato ogni cinque iscritti, fino a un massimo di cinque delegati, che potrà partecipare all'Assemblea con diritto di voto.
11. Le decisioni assunte dall'Assemblea vincolano tutti i soci anche assenti o dissenzienti. La discussione viene riportata a verbale e sottoscritta dal Presidente. Le deliberazioni sono valide se approvate a maggioranza dei presenti.
12. L'Assemblea ordinaria va convocata almeno una volta l'anno per l'approvazione del Bilancio di esercizio (di cui all'art. 13 del D.Lgs. n. 117/2017).
13. Nelle deliberazioni di approvazione del Bilancio di esercizio e in quelle che riguardano la loro responsabilità i componenti degli organi statutari non votano.
14. I voti sono palesi, tranne quelli riguardanti le persone; sono esclusi i casi in cui l'Assemblea intenda procedere per acclamazione.
15. L'Assemblea può essere ordinaria o straordi-

na. È straordinaria quella convocata per la modifica dello Statuto e lo scioglimento dell'Associazione. È ordinaria in tutti gli altri casi.

16. L'Assemblea nella circostanza della convocazione per il rinnovo delle cariche statutarie si configura come congressuale e, pertanto, assume la denominazione di Congresso. Il termine Congresso nelle apposite convocazioni è contraddistinto dal progressivo numero romano nel rispetto dell'ordine storico-cronologico.

Art. 12 - Assemblea ordinaria

1. L'Assemblea ordinaria è regolarmente costituita in prima convocazione con la presenza della metà più uno degli aderenti, presenti in proprio o per delega, e in seconda convocazione qualunque sia il numero degli aderenti presenti, in proprio o su delega.
2. L'Assemblea delibera a maggioranza dei voti dei presenti. Ciascun socio ha diritto a un voto.
3. L'Assemblea dei soci:
 - discute e approva i programmi di attività;
 - elegge e revoca i componenti degli organi statutari e solo nei casi previsti dall'art. 31 del D.Lgs. n. 117/2017 il soggetto per la revisione legale dei conti;
 - elegge i componenti del Consiglio direttivo determinandone il numero;
 - ratifica la sostituzione dei membri del Consiglio dimissionari, deceduti e decaduti deliberata dal Consiglio direttivo medesimo;
 - delibera sull'esclusione degli associati;
 - approva eventuale Regolamento dei lavori assembleari;
 - delibera sulla quota associativa annuale e su eventuali contributi straordinari;
 - delega il Consiglio direttivo a compiere tutte le azioni necessarie per la realizzazione degli obiettivi definiti;
 - approva il Bilancio di esercizio e la relazione di missione prevista dall'art. 13 del D.Lgs. n. 117/2017; il rendiconto gestionale può essere consultato da ogni associato almeno 5 giorni prima dell'Assemblea;
 - approva il Bilancio preventivo che si configura come rendiconto finanziario previsionale;
 - individua le eventuali attività diverse, secondarie e strumentali da realizzare;
 - delibera sulle Convenzioni tra l'Associazione e altri Enti e soggetti;
 - delibera sulle responsabilità dei componenti degli organi statutari e promuove azione di responsabilità nei loro confronti;
 - delibera sul ricorso dell'aspirante socio riguardo al mancato accoglimento della sua richiesta di ammissione;
 - delibera su altri oggetti attribuiti dalla legge, dall'atto costitutivo e dallo stesso Statuto.
4. Le decisioni assembleari devono essere pubblicate mediante idonea divulgazione.

Art. 13 - Consiglio direttivo

1. Il Consiglio direttivo è composto dal/dalla Presidente dell'Associazione che la presiede e dai 4 membri eletti dall'Assemblea dei soci, tenendo conto delle specifiche competenze. Si applica l'art. 2382 del Codice civile. Il Consiglio direttivo svolge tutte le funzioni previste dal D.Lgs. n. 117/2017 in materia di organo di amministrazione. I membri del Consiglio direttivo fanno parte di diritto dell'Assemblea dei soci.
2. Il Consiglio direttivo è convocato dal/dalla Presidente o su richiesta di almeno un terzo dei componenti. Rimane in carica per quattro anni e si riunisce almeno 2 volte l'anno.
3. Le riunioni del Consiglio direttivo sono valide quando è presente la maggioranza dei suoi componenti eletti. Di ogni riunione deve essere redatto il verbale nel registro delle riunioni del Consiglio direttivo.
4. Il Consiglio direttivo:
 - dà esecuzione alle delibere dell'Assemblea dei soci e alle disposizioni statutarie;
 - redige il Bilancio di esercizio da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea dei soci entro la fine del mese di dicembre e, comunque, entro la fine del mese di aprile successivo all'anno finanziario di riferimento;
 - redige, altresì, il Bilancio previsionale contenente la visione economico-finanziaria annuale da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea dei soci;
 - elabora e approva il Regolamento;
 - promuove lo sviluppo dell'Associazione;
 - cura e coordina il funzionamento dei vari organi dell'Associazione;
 - promuove iniziative nazionali anche d'intesa con le Sezioni territoriali;
 - ratifica gli Statuti sezionali e dichiara la formale costituzione delle Sezioni territoriali;
 - verifica annualmente la presenza sul territorio delle Sezioni e ne delibera l'eventuale scioglimento;
 - riferisce annualmente all'Assemblea nazionale dei soci l'attività svolta;
 - stabiliti dal regolamento nazionale può attribuire compiti e responsabilità di rilevanza nazionale alle Sezioni o a singoli esperti delle Sezioni la cui attività rientra nell'ambito dell'autonomia finanziaria delle Sezioni stesse;
5. Le riunioni del Consiglio direttivo possono anche svolgersi a distanza per la totalità dei partecipanti, mediante sistemi telematici che garantiscano la sicurezza della comunicazione, l'identificazione dei partecipanti, la loro partecipazione e l'esercizio del diritto di voto anche segreto, ove stabilito, nei limiti previsti dal Regolamento nazionale.

Art. 14 - Presidente nazionale

1. Il Presidente nazionale:
 - a) è eletto dall'Assemblea dei soci a maggioranza dei presenti e rimane in carica per

- quattro anni, svolgendo tutte le funzioni previste dal D. Lgs. n. 117/2017;
- b) deve essere scelto in base ai requisiti di onorabilità, professionalità e indipendenza, anche con riferimento ai requisiti al riguardo previsti da codici di comportamento redatti da associazioni di rappresentanza o reti associative del terzo settore. Si applica l'art. 2382 del Codice civile;
 - c) ha la rappresentanza legale della FNISM e compie tutti gli atti che la impegnano verso l'esterno;
 - d) è l'organo preposto all'amministrazione ordinaria e straordinaria della FNISM;
 - e) attua le deliberazioni di indirizzo politico generale assunte dall'Assemblea dei soci;
 - f) presiede il Consiglio direttivo;
 - g) assume la direzione dell'organo di stampa dell'Associazione "L'Eco della scuola nuova";
 - h) comunica nell'ambito della prima riunione dell'Assemblea dei soci il nome dei suoi delegati o supplenti, da lui designato/i;
 - i) attua le deliberazioni assunte dal Consiglio direttivo;
 - d) nomina e revoca uno o più Vicepresidenti cui delegare, eventualmente, compiti o funzioni di sua competenza;
 - f) designa e revoca il docente destinatario di esonero a cui vengono attribuiti i compiti specificati nell'apposito Progetto destinato al Ministero competente, in allegato alla richiesta di esonero;
 - g) indice e convoca secondo quanto stabilito da apposito Regolamento;
 - h) convoca, almeno un mese prima della scadenza del mandato, l'Assemblea dei soci per l'elezione del nuovo Presidente e del Consiglio direttivo.
2. In caso di assenza o di impedimento, le funzioni del Presidente sono esercitate dal Vicepresidente da lui individuato.

Art. 15 - Organo di Controllo

1. L'Organo di Controllo, anche monocratico, è nominato solo nei casi e nei modi previsti dall'art.30 del D.Lgs. n. 117/2017.

Art. 16 - Organo di Revisione legale dei Conti

1. È nominato solo nei casi e nei modi previsti dall'art. 31 del D. Lgs. n. 117/2017.

Art. 17 - Esercizio finanziario

1. Il Bilancio di Esercizio dell'Associazione è annuale e decorre dal primo gennaio di ogni anno e termina il 31 dicembre. È redatto ai sensi degli artt. 13 e 87 del D. Lgs. n. 117/2017 e delle relative norme di attuazione. Il Bilancio di Esercizio è predisposto dal Consiglio Direttivo e viene approvato dall'Assemblea ordinaria entro quattro mesi dalla chiusura dell'esercizio cui esso si riferisce e depositato presso il Registro Unico Nazionale del Terzo

Settore(RUNTS) entro il 30 giugno di ogni anno. Il Bilancio va depositato presso la sede sociale, a disposizione dei soci, cinque giorni prima della data dell'Assemblea ordinaria annuale convocata per l'approvazione, unitamente alla relazione di missione che illustra le poste di Bilancio, l'andamento economico e gestionale dell'Ente e le modalità di perseguimento delle finalità statutarie.

2. Dal Bilancio devono risultare i beni, i contributi e i lasciti ricevuti, nonché il carattere secondario e strumentale delle eventuali attività diverse.
3. È vietato distribuire, anche in modo indiretto, utili o avanzi di gestione nonché fondi, riserve o capitale a fondatori, associati, lavoratori e collaboratori, amministratori e altri componenti degli organi sociali, anche nel caso di recesso o di ogni altra ipotesi di scioglimento individuale del rapporto associativo.
4. Il patrimonio dell'Associazione, comprensivo di eventuali ricavi, proventi, entrate comunque denominate, è utilizzato per lo svolgimento dell'attività statutaria ai fini dell'esclusivo perseguimento di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale

Art. 18 - Bilancio sociale

1. Al verificarsi delle condizioni previste dall'art. 14 del D. Lgs. n.117/2017, l'Associazione redige il Bilancio sociale e pone in essere tutti gli adempimenti necessari.

Art. 19 - Libri sociali

1. L'Associazione ha l'obbligo di tenere i seguenti libri sociali:
 - Il Libro degli Associati o aderenti, tenuto a cura del Consiglio direttivo;
 - Libro delle adunanze e delle deliberazioni delle Assemblee, in cui devono essere trascritti i verbali redatti per atto pubblico, tenuto a cura del Consiglio;
 - Il libro delle adunanze e delle deliberazioni del Consiglio Direttivo, degli altri;
 - Organi statutari e di controllo, se esistenti;
 - Registro dei Volontari, tenuto a cura del Consiglio Direttivo.

TITOLO IV PATRIMONIO

Art. 20 - Beni

1. I beni dell'Associazione sono beni immobili, beni mobili e beni mobili registrati. I beni immobili e i beni mobili registrati possono essere acquistati dall'Associazione e sono ad essa intestati.
2. I beni immobili, i beni registrati mobili, nonché i beni mobili che sono collocati nella sede dell'organizzazione sono elencati nell'inventario, che è depositato presso la sede dell'Associazione e può essere consultato dagli aderenti.

Art. 21 - Divieto di distribuzione degli utili e utilizzo del patrimonio

1. L'Associazione ha il divieto di distribuire, anche in modo indiretto, utili e avanzi di gestione nonché fondi, riserve o capitale durante la propria vita, ai sensi dell'art. 8 comma 2 del D. Lgs. n. 117/2017, nonché l'obbligo di utilizzare il patrimonio, comprensivo di eventuali ricavi, rendite, proventi, entrate comunque denominate, per lo svolgimento dell'attività statutaria ai fini dell'esclusivo perseguimento delle finalità previste.

Art. 22 - Pubblicità e trasparenza

1. Il Consiglio direttivo assicura la sostanziale pubblicità e trasparenza degli atti relativi all'attività dell'associazione, con particolare riferimento ai bilanci o rendiconti annuali e ai libri sociali obbligatori, ossia il libro soci, il libro delle adunanze e deliberazioni dell'assemblea dei soci e del consiglio direttivo. Tali documenti sociali devono essere messi a disposizione dei soci per la consultazione anche nel caso in cui siano conservati presso professionisti di cui l'Associazione si avvale. Le richieste di accesso alla documentazione vengono indirizzate a qualsiasi consigliere.

Art. 23 - Convenzioni

1. Le Convenzioni tra l'Associazione e le Amministrazioni pubbliche conformemente alla normativa del D.Lgs. n. 105/2018 sono deliberate dall'organo di amministrazione, che ne determina anche le modalità di attuazione, e stipulate dal Presidente dell'Associazione, quale suo I.r.p.t..
2. Copia di ogni Convenzione è custodita dal Presidente, presso la sede legale.

Art. 24 - Responsabilità e assicurazione degli aderenti

1. I soci volontari che prestano attività di volontariato sono assicurati per malattie, infortunio, responsabilità civile verso i terzi ex D.Lgs 117/2017.

Art. 25 - Responsabilità dell'associazione

1. L'Associazione risponde, con le proprie risorse economiche, dei danni causati per inosservanza di convenzioni e contratti stipulati.

Art. 26 - Assicurazione associazione

1. L'Associazione può assicurarsi per i danni derivanti da responsabilità contrattuale ed extra contrattuale della organizzazione stessa.

Art. 27 - Durata / Scioglimento

1. L'Associazione ha durata illimitata. In caso di estinzione o scioglimento, il patrimonio residuo è devoluto, salva diversa destinazione imposta dalla legge, ad altri Enti del Terzo settore ex D.Lgs. n. 117/2017.

Il miglioramento della qualità della formazione a garanzia del futuro del Paese

di Carla Savaglio*

Nella nostra realtà, caratterizzata da una concezione pedagogica che pone al centro la formazione della persona, si configura come attuale in tutta la sua portata il concetto di "bivio", coniato da Maritain intorno alla metà del '900 del secolo scorso. Tanto può essere riscontrato nell'interpretazione dei punti nevralgici di alcuni documenti strategici di respiro nazionale ed europeo, quali il *Rapporto Italia 2024* dell'Eurispes, *Il futuro della competitività europea*, presentato il 9 settembre 2024, a Bruxelles, da Mario Draghi (già Presidente della Banca Centrale Europea, incaricato dalla Commissione Europea di preparare un rapporto sul futuro della competitività europea), nonché il *58° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese* del 2024.

Riflettendo sulle caratteristiche della pedagogia dell'epoca, in risposta al pragmatismo americano e al razionalismo europeo, l'autore della famosa opera *L'educazione al bivio* aveva evidenziato che la soluzione del "bivio", esistente tra l'affermazione della rilevanza pratica da una parte e della ragione dall'altra, era da identificare nella formazione della persona intesa come fine primario dell'educazione. In tale prospettiva diventa compito della relazione educativa evitare il duplice errore di una concezione "dispotica" da parte del maestro e di una concezione "anarchica" da parte dell'alunno, tendendo all'unità del sapere, nell'ambito di un processo di apprendimento che cominci dall'esperienza, ma che termini sempre nella ragione.

Sulla traccia di queste riflessioni emerge il difficile rapporto tra *bildung* ed *ehrziehung*, cioè tra educazione e formazione, nel tumultuoso evolversi della società della conoscenza, intendendo per *bildung* la maturazione del potenziale personale, ossia lo sviluppo dei propri talenti fino al



massimo livello possibile, e per *ehrziehung* una sorta di introduzione alla realtà intesa come sistema di esperienze e di conoscenze padroneggiate nel modo più articolato e completo, cioè coerente con lo sviluppo della cultura e della civiltà di riferimento.

Interessanti considerazioni affiorano dal *Rapporto Italia 2024* dell'Eurispes, che, com'è noto, opera nel campo della ricerca politica, economica e sociale. Tale documento offre una lettura dei processi di cambiamento in atto nel nostro Paese in chiave dicotomica: certezza-incertezza, costruzione-manutenzione, legalità-illegalità, identità-smarrimento, serietà-permissività, memoria-oblio.

L'Italia si trova al "bivio", proprio con riguardo alle scelte culturali, politiche ed economiche da compiere, così come evidenziato da Gian Maria Fara, Presidente dell'Eurispes, attraverso le sue osservazioni generali contenute nello stesso Rapporto, da cui si evince, sostanzialmente, che l'incertezza e l'instabilità stanno diventando una norma, un dato permanente in grado di condizionare ogni nostra possibilità di ulteriore sviluppo. La risposta che viene invocata è

quasi esclusivamente quella educativa. In tale direzione, già da tempo Edgar Morin ha evidenziato la necessità della riforma del pensiero, proponendo tra i saperi ritenuti necessari l'educazione all'incertezza, al fine di comprendere la differenza tra "funzionare" ed "esistere". Si dovrebbero, pertanto, insegnare *principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto e di modificare l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione*.

Una nuova educazione, insomma, potrebbe assicurare maggiore consapevolezza, prevedendo, in analogia con quanto proponeva Karl Popper per la televisione, il rilascio di una patente, per fare in modo che chi utilizza lo strumento sia consapevole degli effetti che esso può produrre.

L'educazione, allora, si configura come strumento necessario da collocare in un contesto di riorganizzazione della società, che deve essere guidata dagli interessi reali delle persone e non da quelli dei mercati.

Tra le possibili vie d'uscita individuate nel Rapporto Eurispes vi è quella del ritorno alla centralità dell'uomo; non si tratta solo

della persona da ricollocare in una posizione centrale, privilegiata, ma dell'agire umano che si fa condiviso, che riscopre l'etica, la solidarietà, la responsabilità, la corresponsabilità planetaria nella salvaguardia dell'ambiente, delle risorse disponibili, dei popoli. Da qui un'ulteriore via d'uscita che vede l'educazione, insieme all'educazione ai *media* e alle nuove tecnologie, quale elemento portante delle economie in termini di capacità di produzione di ricchezza e di benessere, giacché la correlazione tra aumento del Pil (Prodotto interno lordo) e il livello di istruzione elevata della popolazione di un Paese è un dato certo, così come acclarato da numerosi studi di settore. Viene chiamata in causa la povertà educativa che trascende il livello di scolarizzazione delle persone: a essere poveri, dal punto di vista educativo, non sono soltanto gli analfabeti e coloro che non hanno completato il ciclo di istruzione obbligatorio, ma anche coloro che possiedono uno scarso livello di competenze in lettura, comprensione, scrittura, calcolo e *problem solving*. Le politiche di contrasto alla povertà dovrebbero meglio concentrarsi sulla povertà educativa per provare a spezzare le catene della sua trasmissione intergenerazionale, riconoscendo, in primo luogo, che quella educativa è una povertà "nascosta", destinata a produrre danni evidenti in tutte le sfere del sociale. È necessario articolare le azioni di prevenzione e contrasto in una pluralità di interventi di lungo termine, configurando un processo continuo e diffuso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In tale scenario è possibile inquadrare il contenuto del Rapporto denominato *Il futuro della competitività europea*, che espone la strategia di competitività per l'Europa nel suo complesso. Si tratta di una visuale tendente a garantire che la crescita della produttività e l'inclusione sociale vadano di pari passo. Ciò con particolare riguardo all'acquisizione delle competenze dei cittadini, a una politica di coesione coerente con la spinta verso una maggiore innovazione, nonché alle conseguenze dei cambiamenti sociali in atto. Il Rapporto sostiene la necessità di rivedere l'approccio dell'Unione europea alle competenze, rendendolo più strategico, orientato al futuro e focalizzato sulle carenze di competenze emergenti.

Esso raccomanda, in particolare, il miglioramento dell'uso della *skills intelligence*, mediante un uso più intenso dei dati per comprendere e agire sulle carenze di competenze esistenti; una maggiore reattività dei sistemi di istruzione e formazione alle mutevoli esigenze di competenze e alle carenze di competenze individuate dalle *skills intelligence* stesse; un ripensamento dei programmi dell'UE dedicati all'istruzione e alle competenze, in modo che i fondi stanziati possano avere un impatto maggiore; interventi specifici per affrontare le carenze più gravi di competenze tecniche e STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics). In buona sostanza, il documento evidenzia la persistente carenza di competenze in diversi settori e occupazioni che si registra nell'economia europea, da ricondurre, secondo l'analisi specifica in esso contenuta, al declino dei sistemi di istruzione e formazione. Un'opportunità interessante, da questo punto di vista, è possibile riscontrarla attraverso l'analisi dei dati riportati ne *La società italiana al 2024*, pubblicata a seguito di specifica indagine Censis (Istituto italiano di ricerca socio-economica). Da essa si evince che in Italia, anche se gli analfabeti propriamente detti sono ormai un'esigua minoranza (solo 260.000), mentre i laureati sono aumentati fino a 8,4 milioni, ovvero il 18,4% della popolazione con almeno 25 anni (erano il 13,3% nel 2011), la mancanza di conoscenze di base rende i cittadini più disorientati e vulnerabili. Infatti, essi non raggiungono i traguardi di apprendimento in italiano: il 24,5% degli alunni al termine del ciclo di scuola primaria; il 39,9% al terzo anno della scuola media; il 43,5% all'ultimo anno della scuola superiore (nei percorsi di istruzione professionale, ex istituti professionali, quest'ultimo dato sale vertiginosamente all'80,0%); in matematica: il 31,8% alle primarie, il 44,0% alle medie inferiori e il 47,5% alle superiori (anche in questo caso il picco si registra negli istituti professionali con l'81,0%). Sono dati, questi, che destano certamente preoccupazione, anche se occorre rapportarli a quelli emergenti dall'ultimo Rapporto PISA (*Programme for International Student Assessment*) del 2022 e dalla recente rilevazione INVALSI (Istituto Nazio-

nale per la Valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione) del 2024.

Relativamente al Programma PISA, che riguarda, com'è noto, un'indagine educativa a livello internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e realizzata ogni tre anni per verificare le competenze di lettura, matematica e scienze degli studenti di 15 anni degli Stati membri, vi è da evidenziare che, nella tornata del 2022, essa ha coinvolto una campionatura di studenti oltre che nella verifica delle suddette competenze anche nella partecipazione a prove su *financial literacy* (competenza finanziaria) e pensiero creativo. Dai dati rilevati emerge che, sul lungo periodo, il rendimento in matematica è stato inferiore rispetto a quello di diversi cicli precedenti; in lettura si evince una stabilità di risultati, mentre è in diminuzione l'andamento dei risultati in scienze. In particolare, se si confrontano i risultati italiani con quelli degli altri Paesi dell'area OCSE che hanno partecipato all'indagine, si deduce per la matematica un risultato in linea con la media OCSE; in lettura, invece, i nostri studenti hanno ottenuto un punteggio superiore alla media, mentre in scienze, viceversa, il punteggio è risultato inferiore alla media OCSE. In riferimento alle differenze tra le aree del nostro territorio nazionale, quelle del Nord Italia hanno registrato punteggi superiori alle aree del Sud in tutti e tre gli ambiti. Rispetto alle tipologie d'istruzione, i licei hanno ottenuto punteggi medi superiori agli altri tipi d'istruzione in tutti e tre gli ambiti. A seguire, gli istituti tecnici e l'istruzione e formazione professionale.

Per quanto concerne i risultati delle prove INVALSI 2024, per gli alunni della seconda classe della scuola primaria, nonostante gli esiti siano ancora significativamente meno buoni di quelli registrati nel 2019 e nel 2021, si rileva una minima crescita rispetto al 2023 della percentuale di alunni che raggiungono almeno il livello base in italiano e in matematica. L'andamento degli esiti nella quinta classe della scuola primaria è piuttosto differenziato in base alla disciplina, ma prevalgono note confortanti rispetto a quelle meno favorevoli. Infatti, a ecce-

zione dell'italiano, dove i risultati sono stabili rispetto al 2022 e al 2023, in matematica e soprattutto in inglese si riscontra un'inversione nell'andamento dei risultati, con una crescita statisticamente positiva per entrambe le prove di inglese. Non passa inosservata, poi, una differenza dei risultati tra scuole e tra classi più accentuata nelle regioni meridionali, specie per quanto riguarda la matematica e la prova di *listening* (ascolto). Ciò significa che la scuola primaria nel Mezzogiorno stenta maggiormente a garantire uguali opportunità a tutti, con evidenti effetti negativi sui gradi scolastici successivi.

Per la terza classe della scuola secondaria di primo grado i risultati del 2024 confermano la situazione registrata già nel 2023, allorché ci si è trovati di fronte al calo in italiano e in matematica riscontrato tra il 2019 e il 2021. E, purtroppo, a tutt'oggi, non si riscontra un'inversione di tendenza. Gli esiti di inglese (sia *listening* sia *reading*) sono, invece, in miglioramento. I divari territoriali rimangono ancora molto ampi: in alcune regioni del Mezzogiorno è presente, infatti, un maggior numero di studenti con livelli di risultato molto bassi.

Nella seconda classe della scuola secondaria di secondo grado le differenze tra l'Italia centro-settentrionale e quella meridionale rimangono consistenti, con un preoccupante calo nel Nord Ovest e nel Centro, mentre nell'ultimo anno della suddetta scuola i risultati evidenziano un apprezzabile miglioramento rispetto agli anni passati in tutte le discipline osservate.

Dall'analisi dei dati emerge che il sistema scolastico italiano non è ancora equo e in tante realtà non riesce a compensare gli effetti del peso del contesto di provenienza, facendo registrare forbici consistenti tra macro-indirizzi di studio nelle scuole del secondo ciclo d'istruzione, in modo particolare, negli esiti dell'italiano. Se si considerano, però, gli anni recenti, messi a dura prova dalla pandemia e dalle sue conseguenze, si può rivolgere lo sguardo verso un futuro proficuo, nella speranza di riuscire a creare condizioni migliori rispetto a un approccio con le competenze che possa risultare strategico ed efficace. Certamente non secondaria ai fini dei risultati auspicati è da intendere una didattica innovativa che muova da

una concezione pedagogica ispirata alla centralità dell'alunno, inteso come protagonista del suo processo di apprendimento. Si tratta di una sfida che potrà essere vinta con il coinvolgimento attivo e partecipativo di tutte le risorse umane e professionali che ruotano intorno alla vita dei nostri studenti, proseguendo nella direzione della formazione continua dei docenti e di tutto il personale scolastico, nella prospettiva di un costante e sistematico miglioramento, nella consapevolezza che da esso dipende quello complessivo del nostro Paese.

Bibliografia

- Draghi M., *The future of European competitiveness*, 2024.
 Indagini internazionali INVALSI, OCSE PISA 2022, *Sintesi dei risultati degli studenti italiani*, 2022.

INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2023-2024*.

Rapporto Italia 2024 -Eurispes

Margiotta U., *La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona*, in AA.VV., *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione*, Pensa Editore, Lecce, 2014.

Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.

Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1976.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

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

Popper K.R., Condry J., *Cattiva maestra televisione*, Donzelli Editore, Roma, 1994.

58^ Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese - 2024.

*dirigente scolastica

Iscriviti alla

Fnism

Federazione Nazionale Insegnanti

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

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

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

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

Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,

con rilascio di certificazioni di frequenza, come ente accreditato presso il Ministero dell'Istruzione

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



afferinarsi come lingua di studio scolastico soprattutto con l'introduzione nel sistema liceale del Liceo Linguistico. Il tedesco, invece, per motivi legati essenzialmente alla presunta *complessità* della sua struttura sintattico/grammaticale e alla *asprezza* fonologica, non si è pienamente affermato, nonostante i ricorrenti sforzi per farla apprezzare, anche nelle sue potenzialità di connessioni con il mondo del lavoro, in contesti produttivi altamente qualificati che esprimono una richiesta costante di lavoratori.

È interessante anche registrare che tra il 2013 e il 2020 è aumentata in sei Paesi (Francia, Polonia, Irlanda, Austria, Belgio francofono, Malta) la percentuale di studenti che hanno scelto di studiare lo spagnolo, anche se le politiche scolastiche della maggior parte dei Paesi europei sembrano dare meno importanza a tale lingua, rispetto all'inglese, al francese o al tedesco, tant'è che nessun sistema scolastico nazionale europeo indica lo spagnolo come lingua straniera obbligatoria.

Tuttavia, le riflessioni sulla presenza delle lingue straniere nella scuola italiana devono tener conto dei cambiamenti che hanno subito le modalità e le possibilità di comunicazione e le relazioni tra le persone e tra i popoli, ambiti nei quali le lingue svolgono un ruolo – ovviamente – imprescindibile. Di fronte all'attuale situazione internazionale, è importante considerare le lingue come strumento di avvicinamento tra i popoli, di dialogo tra le persone e le loro culture, avendo riferimenti continentali extraeuropei, nella consapevolezza che gli ostacoli al cambiamento e/o all'innovazione rallentano processi vitali anche per la convivenza tra le nazioni, per la comprensione tra i popoli e per la pace globale.

Dopo un lungo periodo caratterizzato dal superamento delle frontiere e dalla conseguente estrema libertà di circolazione e di movimento delle persone e delle merci in Europa dovuta anche alla unificazione monetaria, adesso si è di fronte a un mondo per certi aspetti irricognoscibile, dove molte certezze – legate alla sicurezza, alla libertà di pensiero e di espressione, al superamento dei divari di genere – non appaiono più così scontate. Le difficoltà economiche hanno contribuito a esacerbare un clima mon-

diale sempre più cupo, aggressivo e intollerante verso l'Altro, con una fortissima tendenza al ripiegamento sulla realtà locale/nazionale culturalmente e linguisticamente nota e, perciò, immediatamente comprensibile. Dunque, dopo anni di *Big Bang*, ovvero di espansione fluida e positiva, di proiezione verso l'esterno e l'altrove, in termini di circolazione culturale e umana, sembra essere iniziato il processo simmetricamente inverso di *Big Crunch*, di implosione, di chiusura e, addirittura, di rifiuto. Quali possono essere gli strumenti da mettere in campo nelle scuole per agire sui giovani in modo da ampliare i loro orizzonti in termini non soltanto culturali, ma per le loro prospettive di vita? Le lingue straniere rappresentano un potenziale innovativo non ancora adeguatamente e compiutamente esplorato per attivare la contropinta necessaria: proviamo, allora, a esplorare quanto emerso da una recente ricerca che, pur confermando la *leadership* della lingua inglese – o meglio, della sua versione globalizzata – che resta sempre la lingua *passé-partout*, in realtà non rappresenta più la *conditio sine qua non* per aspirare a condizioni di studio e di lavoro particolarmente soddisfacenti e remunerative.

Nel 2023 Preply, la maggiore piattaforma globale di apprendimento linguistico *live* con ben 50 lingue insegnate che utilizza insegnanti di diverse nazionalità e anche l'Intelligenza Artificiale, fondata nel 2012 in Ucraina, ha svolto un'indagine i cui risultati sono mostrati piuttosto sorprendenti e inducono a mettere in conto, sia pure in maniera ponderata, importanti cambi di prospettiva che sembrano ricalcare l'innegabile ed evidente passaggio di consegne in corso tra il mondo – non solo – del *business* anglosassone e quello asiatico: basti pensare alla quantità di prodotti musicali, televisivi e cinematografici coreani che stanno riscuotendo enorme successo anche tra le generazioni meno giovani. È emerso, infatti, che apprendere anche una lingua non europea aumenta significativamente le opportunità nello studio e nel lavoro, perché chi è multilingue spesso possiede più elevate capacità di risoluzione dei problemi, una migliore memoria e una flessibilità oltremodo richiesta per le nuove dimensioni lavorative e di vita.

Non è un caso che a partire dal primo decennio del XXI secolo, in Italia numerose istituzioni scolastiche di secondo grado, in maniera pionieristica, abbiano intuito il cambiamento e compreso la necessità di offrire prospettive linguistiche più ampie agli studenti proponendo nel curriculum di istituto lingue quali il cinese, l'arabo, il russo o, molto più raramente, il giapponese. Tuttavia, dopo i primi anni, complice la situazione di tensione sempre più estesa a livello mondiale, tali *esperimenti* hanno avuto una battuta d'arresto, anche perché probabilmente i risultati attesi nel percorso post-diploma non si sono rivelati così fruttuosi e/o immediati.

Ma come realizzare questi percorsi innovativi? Il comma 28 dell'articolo 1 della Legge 107 del 2015 consente alle scuole l'introduzione di insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nel quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado mediante l'utilizzo delle quote di autonomia e degli spazi di flessibilità che potrebbero essere utilizzati pure per offrire l'insegnamento di lingue non europee. Tali insegnamenti, che possono essere attivati nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e dei posti di organico dell'autonomia assegnati sulla base dei piani triennali dell'offerta formativa, fanno parte del percorso dello studente e vanno inseriti nel suo curriculum. Punto fondamentale è che questi *innesti* possono davvero costituire un ponte di dialogo tra le giovani generazioni, è innescare traiettorie di curiosità e di comprensione verso culture altrettanto millenarie e ricche come quella occidentale. In definitiva, l'insegnamento delle lingue può essere uno *strumento* per aprire spiragli per un futuro personale più ampio e per una riconciliazione globale.

Bibliografia

- Bellandi G. (2006). *Il talento del leader*, Franco Angeli, Milano.
- Risoluzione del Consiglio Europeo, (2021). *Un nuovo quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione verso lo Spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2023)*, <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- Tizzano A. (1994). *Codice dell'Unione Europea: il Trattato di Maastricht, il Trattato C.E. e i testi collegati*, CEDAM, Padova.

*docente

Valutazione del Dirigente Scolastico

Quali prospettive?

di Giuseppe Sangeniti*

Quella della valutazione dei Dirigenti Scolastici, in particolare modo con l'avvento dell'autonomia scolastica, ha rappresentato per il legislatore, sin dai primi anni, una necessità sotto il profilo della responsabilità, della valutazione dell'intero sistema e, aspetto parimenti importante, di quello relativo alla retribuzione.

Con l'autonomia scolastica e l'istituzione della qualifica dirigenziale occorre, infatti, procedere, attraverso un accurato protocollo, alla verifica dei risultati conseguiti dai dirigenti scolastici in relazione agli obiettivi assegnati dal Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, all'interno della lettera di incarico e, di conseguenza, giustificare anche la retribuzione di risultato che per legge non è possibile erogare in mancanza di una specifica valutazione.

La legge n. 107/2015, da questo punto di vista, ha rappresentato il primo strumento normativo grazie al quale in Italia ha preso avvio una prima, concreta e strutturale sperimentazione inerente alla valutazione dei dirigenti scolastici.

All'art. 1, c. 94, della cosiddetta Legge sulla "Buona Scuola", infatti, ha fatto seguito la successiva Direttiva n. 36 del 2016 che ha assegnato alla responsabilità del Direttore Generale, previo parere obbligatorio ma non vincolante dei Nuclei Regionali di Valutazione, la valutazione del dirigente scolastico a conclusione dell'intero procedimento valutativo. L'art. 9 della Direttiva n. 36 del 2016 ha definito, altresì, in modo chiaro la composizione dei Nuclei di valutazione composti da un dirigente tecnico con funzioni di coordinatore, da due esperti in materia di organizzazione e valutazione e dalla presenza obbligatoria di almeno un dirigente scolastico.

I commi 93 e 94 della citata L. 107 definiscono, inoltre, le 5 aree di competenza sulle quali va ad ancorarsi la valutazione

del dirigente scolastico: competenze gestionali e organizzative, valorizzazione del personale, apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale, contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli alunni, direzione unitaria dell'istituzione per la promozione della partecipazione, della collaborazione.

Il procedimento di valutazione aveva inizio con la compilazione del portfolio che ha rappresentato sia uno strumento di valutazione, sia uno strumento con il quale riflettere sui comportamenti messi in atto per il miglioramento dei processi e della qualità degli esiti formativi degli studenti.

Riassumendo i vari passaggi, in base alla Direttiva n. 36, alla compilazione del portfolio, a cura del DS, fa seguito la successiva attività istruttoria da parte dei nuclei di valutazione e la valutazione finale a cura del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Tralasciando l'assetto strutturale del portfolio, che sarà oggetto di un prossimo approfondimento, si ritiene utile disquisire in questa fase sul ruolo dei nuclei di valutazione.

Questi, sulla base dell'impianto previsto dalla direttiva n. 36 del 2016, svolgono sostanzialmente un'attività istruttoria, attraverso l'analisi e l'approfondimento dei documenti strategici con il contributo specifico del dirigente, in relazione al perseguimento delle priorità e dei traguardi previsti nel RAV e nel PdM. Le visite sul campo inoltre, completano l'intera impalcatura permettendo di osservare le ricadute delle azioni organizzative e gestionali del dirigente in relazione agli obiettivi assegnati.

Elemento fondamentale del procedi-



mento valutativo è altresì il colloquio con lo stesso dirigente, durante il quale il capo d'istituto argomenta in ordine alle scelte adottate per spiegare la funzionalità delle stesse, fornendo ulteriori delucidazioni e chiarimenti. Ad essere ascoltati non è soltanto il dirigente, ma anche il DSGA, i docenti dello staff e altri stakeholders della comunità scolastica e del territorio.

Alla fine del percorso, il Nucleo di valutazione predispose una scheda di sintesi, riportando gli aspetti salienti dell'intero procedimento valutativo che vengono poi trasmessi al Direttore dell'USR per la valutazione finale con la quale collocare il DS in una delle quattro fasce di livello previste dal modello.

Il procedimento valutativo, di cui alla Direttiva n. 36, appena descritto, viene oggi a essere messo, però, in discussione. La norma di riferimento in tema di valutazione del Dirigente Scolastico è attualmente racchiusa all'interno dell'articolo 13, comma 1 del decreto-legge n. 71 del 31 maggio 2024 che ha modificato l'articolo 25, comma 1, secondo periodo del D.lgs. n. 165/2001. Vengono aboliti i Nuclei di valutazione regionali e ripensato, per il tramite di un decreto ministeriale da adottarsi entro il termine ordinario di sessanta giorni – ampiamente decorso ormai – dalla data di entrata in vigore del

suddetto decreto-legge, l'intero iter del Sistema di valutazione.

Si tratta, senza ombra di dubbio, di un approccio innovativo finalizzato a migliorare la qualità del servizio scolastico e a valorizzare nel contempo lo sviluppo professionale dei dirigenti. I tre nuovi pilastri diventano il miglioramento della qualità del servizio, lo sviluppo professionale per valorizzare e promuovere la crescita dei dirigenti scolastici e una maggiore responsabilità in termini di efficacia e di efficienza della leadership scolastica.

In base al nuovo assetto normativo, la valutazione dei dirigenti scolastici non viene più affidata ai Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), ma direttamente ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali sulla scorta di alcuni obiettivi definiti e misurabili. Pertanto, i nuovi attori chiamati in causa, all'interno di questo nuovo iter di valutazione, risultano essere, nell'ordine, i Capi Dipartimento, ai quali spetterà il compito di individuare gli obiettivi, i Direttori degli UU.SS.RR., che potranno integrare tali obiettivi e provvederanno ad assegnarli ai dirigenti scolastici, i dirigenti amministrativi in servizio presso gli Ambiti Territoriali e i dirigenti tecnici con funzioni ispettive chiamati a espletare funzioni di supporto nella fase istruttoria della valutazione. A tal proposito sarà prevista una piattaforma informatica dedicata per la gestione del processo di valutazione in grado di connettersi con altri sistemi informativi scolastici per una valutazione più completa. Il Sistema di valutazione sarà incentrato su dati oggettivi quali, a titolo esemplificativo, la pubblicazione dei documenti strategici delle scuole (PTOF, RAV, ecc.), la corretta tenuta della sezione "Amministrazione trasparente" e l'adeguata gestione del sito.

Considerato che l'avvio della nuova procedura tarderà a entrare a pieno regime e in attesa anche che venga formalizzato il Decreto Ministeriale, per il corrente anno scolastico 2024/2025 si presume che gli obiettivi possano essere definiti in maniera ridotta. Si intuisce che è interesse prioritario del Ministero avviare, comunque, l'iter poiché non sarà più possibile erogare ai dirigenti scolastici la retribuzione di risultato senza una valutazione alla base che possa giustificarla. Le tappe più significative di questo arti-

colato percorso, che, ad oggi, non ha ancora prodotto il tanto atteso decreto di regolamentazione sono essenzialmente tre.

Il 20 novembre 2024, presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ha avuto avvio un primo confronto tra l'Amministrazione e le parti sindacali. Successivamente, il 25 novembre, si è tenuto un secondo incontro di confronto basato, in particolar modo, sulla struttura della scheda di valutazione, con riferimento agli obiettivi generali e specifici e al peso che veniva dato agli stessi, focalizzando anche i relativi target, indicatori, criteri di determinazione del punteggio e modalità di rilevazione. La scheda di valutazione, che andrà a regime nell'A.S. 2025/2026, prevede l'attribuzione di 80 punti in relazione agli obiettivi, assegnati dai Capi Dipartimento, e 20 punti sui "Comportamenti professionali e organizzativi". Gli ambiti di valutazione risultano essere molto simili a quelli della prima sperimentazione, comprendenti: competenze gestionali (capacità di gestione e organizzazione dell'istituto scolastico), sviluppo delle risorse umane (valorizzazione e formazione del personale scolastico), analisi e miglioramento (capacità di analisi e implementazione di strategie migliorative), rapporti con la comunità (interazione con famiglie, enti locali e territorio).

Nello specifico, la scheda è divisa in tre sezioni: nella prima sono riportati indicatori riferiti a obiettivi relativi a dati oggettivi, ai quali sono attribuiti al massimo 80 punti, nella seconda sezione sono riportate le eventuali informazioni fornite dai dirigenti di ambito territoriale o da dirigenti con incarico tecnico ispettivo, mentre nella terza sezione risulta essere inserita una rubrica di valutazione dei comportamenti professionali e organizzativi, ai quali viene attribuito fino a un massimo di 20 punti;

Sulla base del punteggio complessivo, la bozza prevede che i dirigenti siano suddivisi in livelli diversificati: da 80 a 100 punti, da 55 a 79 punti, da 31 a 54 punti e uguale o minore a 30 punti.

Nel corso dell'ultima riunione, avvenuta il 19 dicembre, il Ministero ha presentato un'ulteriore bozza in cui sono state recepite le osservazioni e le critiche mosse nel frattempo dalle organizzazioni sindacali alla proposta dell'Amministrazione. Il

Ministero ha così presentato un'ulteriore bozza di decreto con cui ha accolto le richieste qui di seguito sintetizzate: 1) il peso attribuito all'unico obiettivo regionale previsto è stato limitato a dieci punti, mentre la definizione di tale obiettivo dovrà essere concordata con i Capi Dipartimento del Ministero; 2) i dirigenti scolastici potranno segnalare eventuali cause oggettive di non raggiungimento degli obiettivi – in tal caso la responsabilità del dirigente è sempre esclusa – nonché episodi e fatti in grado di incidere positivamente sulla propria valutazione; 3) qualora il dirigente scolastico non condivida la valutazione assegnatagli, potrà sempre chiedere un contraddittorio con il Direttore Generale dell'USR, che sarà obbligato a instaurarlo; 4) in caso di esito non soddisfacente del contraddittorio, il dirigente potrà sempre appellarsi all'Organismo di garanzia, composto anche da due dirigenti scolastici di differenti cicli di istruzione, individuati a sorteggio, così come gli altri componenti dell'organismo; 5) la valutazione sarà ancorata a evidenze chiare e misurabili; 6) resta confermato che il mancato raggiungimento degli obiettivi non potrà essere imputato al dirigente se riconducibile a circostanze non dipendenti dalla sua volontà. Ciò permetterà di evitare, fra l'altro, che il mancato rispetto dei tempi di pagamento delle fatture per indisponibilità di cassa o dei tempi di autorizzazione delle rate stipendiali correlate alle supplenze brevi per le criticità del SIDI possa ripercuotersi negativamente sulla valutazione del dirigente; 7) la rubrica di valutazione è stata modificata, in modo da esplicitare analiticamente, per tutti i criteri, i descrittori di ciascun livello attribuito.

Si vedrà, a breve, quale sarà il previsto parere obbligatorio, ma non vincolante, che dovrà esprimere il CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).

Altro tema ritenuto vitale è quello riguardante la formazione dei dirigenti scolastici di cui all'articolo 20 del CCNL area Istruzione e Ricerca 2019-2021: aspetto parimenti centrale nello sviluppo di quelle competenze manageriali e di leadership educativa che il nuovo impianto valutativo intenderà prendere sempre più in considerazione.

**dirigente scolastico*

La competenza docimologica del docente professionista

di Mario Malizia*

La professionalità docente è caratterizzata dal padroneggiamento di alcune specifiche competenze e richiede a chi ne riveste il profilo polito-istituzionale una flessibilità mentale che permetta di adattarne l'esercizio alle sempre nuove necessità generate dal dinamismo, oggi più che mai esasperato, che connota la società e, specularmente, la cultura che ne costituisce il fondamento.

Ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, a partite da quella dell'infanzia e fino all'università, è richiesto non tanto di assecondare e sostenere i processi che in determinate situazioni si innescano, gestendo di fatto il quotidiano, ma di prevederne lo scaturire e i possibili sviluppi in termini di potenzialità positive e d'individuare, per tempo, le sempre possibili criticità. Tutto ciò per fronteggiare ogni circostanza sulla base di dettagliati progetti intenzionalmente predisposti, sistematicamente condotti, scientificamente fondati e monitorati costantemente per coglierne le opportunità e limitarne le problematicità, tipiche delle azioni occasionali.

Lo studio approfondito, e non la lettura estensiva e occasionale, delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, ma anche di quelle precedenti, indica, senza ombra di dubbio, la finalità perseguita dalla scuola intesa come Sistema Formativo Nazionale. Così come, si presume, si provvederà a fare nei preannunciati testi, in fase di revisione, da parte dell'apposita commissione designata dal MIM. Alla scuola, è bene ricordare, che la Carta Costituzionale assegna il compito di fornire il contributo più decisivo per il raggiungimento di tale meta, in virtù della capacità progettuale, della pratica didattica, della competenza docimologica degli insegnanti, che in essa operano, e delle potenzialità organizzative favorite dall'autonomia funzionale di cui gode da tempo.

Accompagnare gli alunni di ogni età, tenendo conto delle peculiarità di ognuno di loro, che richiedono "attenzioni" progettuali e didattiche diversificate, nello svolgimento del processo formativo, vuol dire progettare per loro adeguati interventi in grado di renderli protagonisti della loro crescita e della loro formazione. Ai docenti, quindi, viene richiesto un ulteriore compito: quello di selezionare le conoscenze utili a favorire la maturazione delle competenze che si "intravedono" opportunamente diffuse nel profilo dello studente in uscita dalla Scuola secondaria di primo grado reso pubblico attraverso la vigente normativa, resa pubblica attraverso la vigente normativa rendendole mediante attività didattiche tra di esse coordinate e scientificamente organizzate. A ciò valgono i percorsi coerenti, funzionali alla maturazione di apprendimenti significativi (metacognitivi) capaci di consentire ad ognuno degli alunni di dotarsi degli strumenti culturali idonei per accedere a fonti diversificate di conoscenza, per consentire l'elaborazione delle conoscenze acquisite; per consapevolizzarsi, mediante attività sperimentali, circa le proprie potenzialità.

È scontato che volgere tale compito richiede ai docenti, il possesso di vaste conoscenze nei campi della psicologia per l'apprendimento e della psicologia dello sviluppo, nonché specifiche competenze che possono così essere definite: analitica, progettuale (collegiale), organizzativa, epistemologica, didattica, docimologica (trasversale), digitale, comunicativo-relazionale (trasversale).

Alla riflessione riguardante la definizione di "scuola di qualità" bisogna aggiungere la considerazione che essa non è certa-



mente quella che pretende dagli studenti l'accumulo di quantità esponenziali di informazioni da memorizzare e utilizzare, chissà quando e chissà quale scopo. Essa, invece, è quella che crea le migliori condizioni affinché gli studenti imparino ad attingere da fonti diversificate le informazioni che servono, nel momento in cui bisogna avvalersene, rielaborandole mentalmente e utilizzando la propria rete concettuale per adattarle alla situazione problematica da risolvere. Quindi necessitano professionisti che operino scientificamente, oltre che intenzionalmente e sistematicamente, sulla base di una dettagliata progettazione dei processi destinati a sostenere la formazione del futuro uomo/donna-cittadino/a in grado di contribuire alla nascita del tanto atteso nuovo umanesimo.

Speculare alla progettualità, sin dalla fase ideativa, si colloca il sistema di controllo con il compito di esaminarne gli obiettivi proposti, stabilire la fattibilità del processo realizzativo, monitorare l'esecuzione delle azioni, consentire gli adeguamenti (compensazioni), valutare l'esito finale.

Per svolgere tale compito il sistema di controllo ha bisogno di docenti in possesso della competenza docimologica, la quale richiede macro-conoscenze sia nel campo della verifica, per la produzione di prove di profitto, oggettive anche non formalizzate, funzionali ad accertare il possesso delle conoscenze ritenute indi-

spensabili alla maturazione delle competenze attese, descritte nel curricolo, sia nel campo della valutazione, per l'interpretazione dei dati emersi dalla verifica e l'articolazione dei criteri interpretativi degli stessi.

I docenti, allora, devono, infatti, essere in grado di "tradurre" in attività didattiche coerenti tra di loro il progetto formativo sotteso alle finalità del sistema scolastico e, per farlo, già in fase di progettazione, sono chiamati a predisporre gli indicatori da monitorare, confrontandoli sistematicamente con l'impianto teorico-scientifico su cui si fonda il progetto formativo. Esso include la programmazione del processo di apprendimento, che ne costituisce lo strumento operativo e la pianificazione delle attività didattiche, che rappresen-

tano le singole tessere dell'intero mosaico costituito dal processo formativo. Per chiudere, si intendono focalizzare in questa sede gli "indicatori" riflettenti le azioni che una buona competenza in campo docimologico permette ai docenti di porre in essere per evitare l'occasionalità nell'erogazione dell'attività didattica, assicurare ad ognuno degli alunni il diritto oggettivo all'apprendimento ed alla formazione, garantire ad ogni studente il rispetto delle proprie peculiarità apprenditive e produttive, esprimere valutazioni fondate scientificamente, accompagnare gli allievi a riflettere sui percorsi generativi delle conoscenze acquisite e sui livelli di competenza maturati affinché non solo possano consapevolizzarsi circa le proprie potenzialità, ma, anche e soprattutto, per-

ché acquisiscano fiducia nei confronti della scuola e dei suoi operatori e sviluppino quegli atteggiamenti positivi che permettono loro di maturare, nei confronti della loro esperienza scolastica, una *vision* positiva riflettente in prospettiva, la realizzazione di loro progetto di vita.

Bibliografia

- Dovigo F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Fiorin I. (2012). *Una scuola di qualità*, La Scuola, Brescia.
- Scarpin C., Da Re F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson Trento.
- Vannini I. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce*, Armando Editore, Milano.

*docente di scuola primaria

In principio il futuro IA, Generazione Beta e formazione

di Pasquale Gallo*

Il Digital Age è una nuova epoca per la storia dell'umanità (Benanti, 2020) e la presenza sempre più predominante dell'Intelligenza Artificiale nello sviluppo delle giovani generazioni induce a riflessioni di natura meramente pedagogica sul significato dell'educazione nella contemporaneità.

Si osservano, in modo approfondito, gli impatti di questa realtà tecnologica sulle dinamiche educative contemporanee, evidenziando non solo le sfide emergenti, ma anche le significative opportunità che possono sorgere per i formatori, gli educatori e i responsabili dell'istruzione stessa. La trasformazione digitale è un tema centrale che richiede un'analisi critica e un approccio innovativo, capace di sostenere le novità e di preparare adeguatamente i giovani al futuro. Incertezze? Precarietà? Luoghi che diventano non luoghi? Emozioni assenti? Relazioni tra pari distorte e deviate? Troppo spesso il dibattito retorico

prende il posto della consapevolezza sulla necessità di rifondare i paradigmi dell'educazione per affrontare le sfide del presente e del futuro con maturità pedagogica e approccio scientifico. Trasformazione digitale ed educazione, anche per la Generazione Beta, avranno bisogno dello specifico umano (Griffin, 2022), unica cifra capace di sostenere ogni cambiamento e generare, mediante i processi formativi, gli sviluppi dell'intelligenza artificiale quale alleata per la qualità della vita (Cottini, 2018). Del resto, ogni epoca della storia dell'umanità è stata caratterizzata dalla presenza di cambiamenti che, anche se repentini, non hanno trovato l'uomo del tutto pronto ad accoglierli. Eppure, proprio i cambiamenti



concorrono alla promozione del benessere, dello sviluppo e del progresso dell'umanità. L'educazione e i processi educativi formali – oggi sempre più riferibili al *life wide* e al *life deep learning* (Chiosso, 2018) – non possono e non devono fermarsi dinanzi a tale ulteriore sfida e affrontare con consapevolezza ogni dinamica progettuale correlata alla necessità di generare ulteriori cambiamenti sempre sorretti dalla formazione. Lo scopo di questo contributo è di esa-

minare l'apporto dell'intelligenza artificiale all'educazione della generazione Beta, fornendo una panoramica delle sue potenzialità, sfide e implicazioni. La struttura del lavoro prevede un'analisi dei fondamenti teorici dell'Intelligenza Artificiale, delle sue attuali applicazioni nell'ambito educativo, nonché dei vantaggi, sfide e prospettive future legate al suo impiego. Vengono, inoltre, esaminate le implicazioni di questa evoluzione per la formazione degli insegnanti e dei formatori.

Applicazioni dell'Intelligenza Artificiale nell'Educazione

La definizione di Intelligenza Artificiale si riferisce all'innovativa creazione di sistemi avanzati in grado di eseguire una vasta gamma di compiti che richiedono l'intelligenza umana. Questi sofisticati sistemi utilizzano complessi algoritmi e una grande varietà di dati per apprendere, migliorarsi e adattarsi continuamente all'ambiente circostante. Tra i concetti chiave che giocano un ruolo fondamentale in questo campo vi sono l'apprendimento automatico, le reti neurali, gli algoritmi genetici e molti altri strumenti tecnologici. (Pasta & Rivoltella, 2022).

Nel contesto attuale, l'Intelligenza Artificiale riveste un ruolo sempre più incisivo nell'ambito dell'educazione. L'adozione di soluzioni basate sull'Intelligenza Artificiale sta contribuendo a trasformare i modelli tradizionali di insegnamento e apprendimento, aprendo la strada a nuove possibilità di personalizzazione dell'apprendimento. Il campo dell'Intelligenza Artificiale si basa su una pluralità di teorie e principi, tra cui risalta in modo particolare il concetto di simulazione dell'intelligenza umana (Duncan, 2021) attraverso l'impiego di macchine intelligenti e sofisticati algoritmi avanzati, altamente sviluppati e continuamente ridefiniti. Questa disciplina complessa si dedica allo studio di come le macchine possano apprendere autonomamente, analizzare grandi volumi di dati, pianificare strategie efficaci e risolvere problematiche complesse, migliorando costantemente le proprie prestazioni nel tempo e adattandosi alle diverse situazioni che si presentano. L'Intelligenza Artificiale offre un quadro teorico fon-

damentale e cruciale che riveste una grande importanza non solo per il campo della tecnologia, ma anche per l'educazione contemporanea (Elliott, 2021). Essa non rappresenta solamente uno dei rami più innovativi e in rapida evoluzione della ricerca scientifica, ma vanta anche un'enorme potenzialità di applicazioni pratiche nei contesti educativi e in diversi altri settori della società. In effetti, le sue applicazioni potrebbero avere un impatto rivoluzionario sul modo in cui gli studenti apprendono, oltre a consentire agli insegnanti di adattare in modo più efficace i materiali didattici per rispondere adeguatamente alle varie e complesse esigenze degli studenti.

Le applicazioni dell'intelligenza artificiale nell'ambito dell'educazione includono una vasta gamma di attività, dalla creazione di programmi innovativi per l'apprendimento automatico fino all'analisi dettagliata dei dati per valutare in modo accurato le prestazioni degli studenti. Inoltre, la personalizzazione dell'insegnamento viene resa concreta per adattarsi alle esigenze individuali di ogni studente, garantendo un percorso educativo su misura. L'Intelligenza Artificiale viene utilizzata anche per migliorare l'accessibilità all'istruzione, attraverso la creazione di risorse educative online e la traduzione automatica, fondamentale per gli studenti stranieri. Queste applicazioni stanno trasformando radicalmente il modo in cui l'istruzione è concepita e offerta, aumentando in modo significativo l'efficacia e l'efficienza del processo educativo, portando benefici tangibili a un numero sempre maggiore di studenti. I sistemi di tutoraggio intelligenti utilizzano l'Intelligenza Artificiale per monitorare continuamente il progresso degli studenti e identificare aree di difficoltà e fornire feedback personalizzato (Carruba, 2024). Tali sistemi avanzati possono adattare i materiali didattici in base alle esigenze specifiche di ciascun singolo studente e fornire supporto individualizzato attraverso chatbot interattivi o tutor virtuali sempre disponibili. Inoltre, anche per l'inclusione scolastica e sociale degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, l'Intelligenza Artificiale diventa mediatrice di strumenti compensativi di ri-

lievo che possono vicariare l'apprendimento di alunni sempre più bisognosi di attenzione specifica. Questo processo coinvolge, infatti, l'adattamento preciso dei contenuti educativi, dei metodi di insegnamento e delle valutazioni in base alle specifiche esigenze, al ritmo individuale e allo stile di apprendimento di ciascun singolo studente. Utilizzando sofisticati algoritmi, l'Intelligenza Artificiale raccoglie e analizza dati dettagliati sull'apprendimento e le prestazioni degli studenti, creando così percorsi di apprendimento personalizzati e su misura. Questi percorsi consentono agli studenti di acquisire conoscenze in modo più efficace, autonomo e coinvolgente. L'IA migliora significativamente il coinvolgimento e l'interesse degli studenti all'interno dell'ambiente educativo, il senso di autodeterminazione e di autoefficacia (Molinari, 2019); si genera il senso profondo della comunità nella quale condividere esperienze di senso.

Vantaggi e sfide nell'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione

I nati tra il 2025 e il 2039 apparterranno alla coorte demografica definita Generazione Beta. Un lasso di tempo esponenziale che non segnerà solo divergenze anagrafiche con chi è nato prima e con chi verrà dopo, ma la sostanziale immersione in dinamiche digitali totalizzanti che pervaderanno ogni campo dell'esistenza. Certamente, la Generazione Beta avrà bisogno costante di essere adeguatamente supportata in ambito educativo, ma sarà altresì necessario considerare focale l'Intelligenza Artificiale, senza dimenticare i rischi, per lo sviluppo di ogni dimensione della personalità, per l'apprendimento, per le relazioni. Negli ultimi anni, anche se timidamente, la scuola e l'educazione si sono affacciate alla sperimentazione, pressoché episodica, dell'Intelligenza Artificiale che, però, risulta essere ancora solo un processo accessorio alla didattica quotidiana. Eppure, i vantaggi del suo utilizzo sono molteplici; anzitutto, quello dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione favorisce la possibilità di personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze specifiche e uniche di ciascun studente, migliorando, così, in modo significativo, l'efficacia e l'efficienza com-

plessiva del processo educativo. Un ruolo certamente focale rivestono i sistemi di tutoraggio intelligenti che possono fornire un supporto costante e continuo, offrendo un'assistenza virtuale che aiuta gli studenti a superare le difficoltà e a sviluppare abilità chiave in modo più rapido e con maggiore facilità (Panciroli & Rivoltella, 2024). Tuttavia, l'implementazione dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione comporta anche sfide etiche e morali importanti da affrontare, come ad esempio la necessaria protezione dei dati personali degli studenti e la garanzia di un'utilizzazione responsabile, equa e trasparente di queste tecnologie avanzate nell'ambiente scolastico e formativo, assicurando che tutti possano beneficiare in modo sicuro delle potenzialità offerte dall'innovazione tecnologica. In tal senso, è sempre bene informare gli studenti e attuare iniziative di prevenzione sugli effetti negativi del cyberbullismo, del sexting, dell'hatespeeching, facilmente riscontrabili nelle dinamiche mediate dalle nuove tecnologie digitali. Infatti, gli adolescenti e i giovani, pur utilizzando per molte ore i dispositivi digitali, non sempre dimostrano di essere consapevoli dei rischi connessi con il loro uso distorto. Sviluppo della cittadinanza attiva e corretta gestione dei tempi e degli spazi digitali devono precedere l'approccio con ogni device per favorire esperienze di senso che producano e generino comportamenti prosociali tipici dell'età, protesi alla relazione positiva (Mariani, 2022). Inoltre, è fondamentale affrontare e risolvere questioni relative all'equità e all'accessibilità, in modo da prevenire l'accentuazione delle disuguaglianze educative già esistenti. Il Digital Divide (Van Dijk, 2019) non coinvolge solo l'assenza di strumenti digitali, ma la più ampia incapacità di utilizzare il digitale in maniera consapevole e produttiva.

Nel prossimo decennio, ci si aspetta un'ampia integrazione dell'Intelligenza Artificiale nell'ambito dell'istruzione, con un focus specifico sull'adattabilità della tecnologia per incontrare in modo più efficiente le specifiche esigenze e preferenze della Generazione Beta. Si prevede un incremento, significativo e continuo, dell'uso di Intelligenza Artificiale per personalizzare in modo approp-

dato l'apprendimento, fornire feedback predittivo avvalendosi di analisi avanzate e automatizzare diverse attività amministrative che attualmente richiedono tempo e risorse. L'obiettivo principale è quello di fornire un'esperienza di apprendimento più efficace e su misura per gli studenti, migliorando il loro coinvolgimento e le prestazioni, nonché facilitando un ambiente di studio che sia stimolante e arricchente. In questo modo, gli educatori potranno concentrarsi maggiormente sull'insegnamento e sulla mentorship, mentre la tecnologia assisterà in modo complementare il loro lavoro quotidiano.

L'Intelligenza Artificiale Generativa sta rapidamente emergendo come una delle principali prospettive future nell'educazione, rappresentando un'avanguardia tecnologica che potrebbe portare a significativi cambiamenti nel modo in cui si apprende. Questa tecnologia innovativa non solo ha il potenziale di trasformare radicalmente la creazione di materiali didattici e risorse didattiche, ma offre anche un'opportunità unica per migliorare l'engagement e la motivazione degli studenti. Fornendo un flusso costante di contenuti innovativi e pertinenti, l'Intelligenza Artificiale Generativa potrebbe tenere conto degli stili di apprendimento individuali, delle preferenze e delle esigenze specifiche di ciascun alunno, creando così percorsi educativi più efficaci e coinvolgenti. L'apprendimento automatico e l'analisi predittiva sono destinati a rivoluzionare completamente l'educazione, offrendo opportunità senza precedenti per la personalizzazione su larga scala e la capacità di prevedere le prestazioni degli studenti in modi innovativi. Attraverso l'uso dell'apprendimento automatico, è possibile identificare i diversi modelli di apprendimento individuali, consentendo di adattare il materiale didattico in modo specifico alle esigenze di ciascun studente e ottimizzando in questo modo l'intero processo di apprendimento. Parimenti, l'analisi predittiva si dimostra un potente strumento per prevedere le prestazioni degli studenti, permettendo agli insegnanti di intervenire con metodologie adeguate in anticipo e offrire un supporto mirato prima che si verifichino difficoltà significative. Questo approccio

non solo migliora l'esperienza educativa, ma aiuta anche a far sì che ogni studente possa raggiungere il proprio potenziale, creando un ambiente di apprendimento più efficace e inclusivo.

Implicazioni per la Formazione degli Insegnanti e dei Formatori

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nell'ambito educativo richiede una riflessione approfondita e attenta sulle competenze specifiche necessarie per gli insegnanti e i formatori. È essenziale garantire una formazione specifica in merito all'utilizzo e alla gestione delle moderne tecnologie legate all'Intelligenza Artificiale Generativa (Kaplan, 2024), oltre a promuovere e sviluppare una solida e profonda comprensione delle nuove metodologie di insegnamento. Inoltre, è cruciale che gli educatori acquisiscano la capacità di valutare in modo critico e consapevole nuovi strumenti e risorse, in quanto questo è fondamentale per garantire un utilizzo efficace, consapevole e responsabile di tali tecnologie avanzate all'interno dell'ambiente educativo, sia per gli studenti che per il personale docente stesso.

Parallelamente, è cruciale sviluppare capacità di adattamento e flessibilità di fronte alle nuove tecnologie, che sono in continua evoluzione e trasformazione. Nell'era dell'Intelligenza Artificiale, il ruolo fondamentale dell'insegnante si trasforma sempre più in quello di un facilitatore dell'apprendimento attivo, responsabile non solo di impartire conoscenze, ma anche di guidare gli studenti nell'utilizzo consapevole delle risorse e delle applicazioni (Gulbay, 2024). Questo comporta uno sviluppo delle competenze critiche e creative da parte degli alunni, affinché possano navigare in un mondo in costante evoluzione tecnologica. Gli insegnanti devono essere in grado di progettare e creare un ambiente di apprendimento che valorizzi le interazioni umane, integrando in modo efficace gli strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale come supporto prezioso al processo educativo. Inoltre, è essenziale che essi forniscano un'orientazione chiara ed etica riguardo all'uso delle tecnologie, contribuendo così a formare cittadini consapevoli, informati e responsabili, capaci di affron-

tare le sfide future con competenza e coscienza critica. In questo nuovo contesto, la figura dell'insegnante si arricchisce di nuove responsabilità e opportunità, rendendo il proprio ruolo fondamentale nel preparare le future generazioni.

Considerazioni finali

In conclusione, l'intelligenza artificiale ha il potenziale non solo per rivoluzionare il settore educativo, ma anche per trasformare profondamente l'intero sistema di apprendimento e insegnamento per la Generazione Beta. Essa può migliorare significativamente l'apprendimento personalizzato degli studenti, fornendo risorse e metodi di studio su misura per ognuno di loro e facilitando, così, un approccio educativo più inclusivo e efficace. Allo stesso tempo, può offrire un supporto prezioso agli insegnanti, permettendo loro di ottimizzare le pratiche didattiche e di concentrarsi maggiormente sulle interazioni significative con gli studenti, piuttosto che sulla burocrazia. Inoltre, l'intelligenza artificiale può aiutare gli studenti a su-

perare le sfide di apprendimento e rendere l'istruzione più accessibile a tutti, contribuendo a colmare le lacune presenti nelle diverse realtà scolastiche. Tuttavia, è di vitale importanza considerare attentamente le implicazioni etiche e sociali di tale integrazione nel sistema educativo. Si devono affrontare questioni riguardanti la privacy, l'equità nell'accesso alle risorse e l'automazione, per garantire che nessuno venga escluso. Inoltre, è fondamentale valutare attentamente i vantaggi e le sfide che emergono dall'utilizzo di tali tecnologie per garantire che l'impatto complessivo sull'educazione della Generazione Beta sia non solo positivo, ma anche sostenibile nel lungo termine.

Bibliografia

BENANTI, P. (2020). *Digital Age. Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*. San Paolo.

CARRUBA, M. C. (2024). *Traghettonare la scuola nell'era dell'Intelligenza Artificiale: Educare, progettare e includere*. Tab edizioni.

CHIOSSO, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Mondadori.

COTTINI, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

DUNCAN, J. (2021). *L'intelligenza umana. Una prospettiva neurocognitiva*. Carocci

ELLIOT, A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Codice Edizioni.

GRIFFIN, C. (2022). *Metaverse: The Visionary Guide for Beginners to Discover and Invest in Virtual Lands, Blockchain Gaming, Digital art of NFTs and the Fascinating technologies of VR, AR and AI*. Top Notch International.

GULBAY, E. (2024). *Intelligenza Artificiale e formazione dei futuri insegnanti*. Pensa Multimedia.

KAPLAN, A. (2024). *Generative A.I. Conoscere, capire e usare l'intelligenza artificiale generativa*. LUISS.

MARIANI, A. (2022). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci.

Molinari, A. (2019). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Il Mulino.

PANCIROLI, C., & RIVOLTELLA, P. C. (a cura di). (2024). *Intelligenza Artificiale ed educazione. Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 1/2024. Morcelliana.

PASTA, S., & RIVOLTELLA, P. C. (2022). *Crescere Onlife*. Scholé.

VAN DIJK, J. (2019). *The digitale divide*. Polity.

*docente a contratto di Pedagogia
Università Magna Graecia di Catanzaro

Incidenza dell'IA e innovazione didattica

di Gabriella Blanchino*

Il mondo in cui viviamo è in costante evoluzione: tale è la sua velocità di trasformazione che ciò che oggi viene considerato innovativo domani sarà del tutto obsoleto. Di conseguenza, la scuola ha il compito/dovere di riuscire ad adattarsi a ogni forma di trasformazione sociale e culturale, che si ripercuote sulla formazione dei giovani, da orientare espandendo le loro competenze di ogni sin dai primi gradi di istruzione. La scuola, quindi, si pone come istituzione che educa al futuro, attraverso una lettura attenta della contemporaneità e proiettandosi, dopo

un'attenta analisi, al tempo che verrà, in modo da proteggere e preparare le nuove generazioni dagli inevitabili inciampi causati dalla velocità trasformativa a cui l'umanità intera è sottoposta. Si pensi all'introduzione dell'Intelligenza Artificiale che ha



investito il settore dell'istruzione; il suo uso viene sperimentato attraverso l'implementazione di chatbot per assistere gli studenti, tutorial virtuali per migliorarne l'apprendimento e sistemi di valutazione automatica per rilevare la qualità delle prestazioni in modo efficace. Attualmente, l'intelligenza artificiale (IA) è utilizzata nell'ambito educativo per scopi diversi, come, ad esempio, per l'adattamento del curriculum in base alle specifiche esigenze degli studenti, per il supporto nell'identificazione di problematiche individuali di apprendimento che potrebbero ostacolare il progresso degli alunni, per la valutazione automatizzata delle prestazioni e la previsione delle tendenze di apprendimento, tendendo al miglioramento dei risultati. Inoltre, i chatbot e gli assistenti vocali, sempre più sofisticati, possono offrire un supporto istantaneo e immediato agli studenti, riducendo il carico di lavoro degli insegnanti e consentendo loro di concentrarsi su attività didattiche più significative e gratificanti. L'Intelligenza Artificiale viene impiegata anche per personalizzare il processo di insegnamento in modo innovativo, offrendo materiali didattici mirati e proponendo attività di apprendimento su misura per ciascuno studente, in modo tale da ottenere una maggiore e più efficace personalizzazione dell'esperienza di apprendimento.

L'approccio personalizzato non solo promuove l'engagement degli studenti, ma concorre anche al miglioramento delle loro capacità di apprendimento e di comprensione profonda delle materie trattate. Tale applicazione include la personalizzazione dell'apprendimento, l'automatizzazione dei compiti amministrativi, il supporto alla pianificazione e progettazione delle lezioni, nonché lo sviluppo di competenze digitali per gli insegnanti. La personalizzazione dell'apprendimento è uno tra i principali obiettivi da perseguire attraverso l'Intelligenza Artificiale, in modo da rispondere alla varietà dei bisogni dell'utenza. I sistemi che rendono possibile l'adattamento dei contenuti alle necessità dei giovani favoriscono una maggiore personalizzazione dell'apprendimento. I sistemi artificiali, attraverso l'uso di al-

goritmi, analizzano i prompt degli studenti e forniscono suggerimenti riferiti ai contenuti didattici che meglio si adattano alle loro esigenze e stili di apprendimento, migliorando, così, l'efficacia dell'insegnamento e l'esperienza degli allievi.

Per quanto riguarda i docenti, il ricorso all'Intelligenza Artificiale offre la possibilità di fornire feedback istantanei agli studenti e valutare immediatamente il loro lavoro per, eventualmente, intervenire tempestivamente fornendo suggerimenti, o se necessario, correggendo la traiettoria. Si tratta di una modalità che consente ai docenti di monitorare più da vicino le prestazioni degli studenti e di identificare rapidamente le aree in cui potrebbero aver bisogno di ulteriore supporto. Inoltre, attraverso i sistemi di valutazione automatica gli insegnanti possono ridurre notevolmente il loro carico di lavoro e concentrarsi sulla predisposizione di compiti didattici maggiormente articolati e complessi, ottimizzando il tempo da dedicare all'impegno professionale e pianificando attività e compiti in modo da integrare i contenuti a seconda delle esigenze specifiche della classe.

Da qui la necessità di sviluppare di competenze digitali sempre più specifiche in modo da inserire l'Intelligenza Artificiale nella didattica.

La formazione degli insegnanti nell'utilizzo di strumenti di Intelligenza Artificiale rappresenta un aspetto cruciale, al fine d'implementare con successo l'utilizzo di tali strumenti nell'ambiente classe. Risulta, pertanto, imprescindibile per ciascuno insegnante una familiarizzazione con gli strumenti disponibili, orientata all'acquisizione di specifiche competenze da spendere a vantaggio della promozione di migliori

pratiche per l'integrazione tra tecnologia e didattica.

L'impatto dell'Intelligenza Artificiale sull'insegnamento tradizionale è inevitabile. Essa è destinata a rivoluzionare significativamente il modo attraverso cui vengono trasmesse le conoscenze



e favorite le competenze. L'adozione diffusa di strumenti di AI definisce un nuovo ruolo sia dell'insegnante che dello studente, che instaurano la relazione educativo-didattica alla luce di un apprendimento sempre più personalizzato e individualizzato, generando esperienze educative uniche. L'aumento dell'uso di tecnologie avanzate in classe potrà facilitare l'interazione che diventerà sempre più dinamica e coinvolgente.

Le prospettive di sviluppo includono il potenziamento negli alunni delle capacità predittive e adattative dell'IA, l'integrazione di sofisticati sistemi di tutoraggio personalizzabili e l'implementazione di ambienti di apprendimento totalmente digitalizzati. L'inarrestabile evoluzione delle tecnologie digitali aprirà nuove frontiere, tutt'ora inimmaginabili, per un'istruzione innovativa, flessibile e su misura, capace di rispondere a ogni esigenza e di preparare adeguatamente gli allievi ad affrontare le sfide future nel mondo del lavoro e della società.

Vantaggi e opportunità dell'Utilizzo dell'IA in classe

L'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale in classe presenta numerosi vantaggi e opportunità straordinarie, tra cui la possibilità per lo studente di personalizzare il proprio modo di apprendere calibrando i materiali didattici e le attività rispetto ai suoi bisogni specifici. In tal modo diventerà maggiormente possibile per ciascun allievo progredire seguendo il proprio ritmo e affrontando argomenti di complessità crescente. Inoltre, l'Intelligenza Artificiale consente agli alunni di ricevere supporto immediato ponendo domande al fine di ottenere spiegazioni chiare e dettagliate, senza dovere attendere l'intervento diretto dell'insegnante: aspetto particolarmente utile che incoraggia l'indipendenza e la gestione del proprio apprendimento. In aggiunta, gli insegnanti possono trarre enormi vantaggi riguardanti le modalità di lavoro e le conoscenze acquisite dagli studenti, di monitorare il progresso individuale e individuare tempestivamente coloro che potrebbero necessitare di un supporto maggiore e mirato. Tale possibilità è data attraverso un intervento tempestivo, rendendo l'istruzione partecipe e inclusiva. Inoltre, l'IA è in grado di aumentare l'efficienza nella valutazione e nella correzione dei compiti, riducendo significativamente il carico di lavoro degli insegnanti e permettendo loro di dedicare maggiore tempo e attenzione all'attività di insegnamento e al supporto diretto agli studenti.

L'uso dell'IA non solo facilita un apprendimento maggiormente interattivo e coinvolgente, ma concorre alla promozione dello sviluppo di competenze digitali ormai indispensabili. In un'epoca in cui la tecnologia gioca un ruolo fondamentale in ogni ambito, preparare gli studenti ad affrontare le sfide future con una solida base di competenze digitali diventa essenziale tanto per il loro successo formativo, quanto per la loro futura carriera professionale.

Nella complessità del panorama contemporaneo l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale può essere conside-

rata un valido sostegno per migliorare l'apprendimento e accrescere la cooperazione e il confronto tra gli studenti. Tuttavia, è da considerare che anche l'IA, come ogni tecnologia, è portatrice di vantaggi e di rischi, intesi come due facce di una stessa medaglia a cui prestare attenzione. L'introduzione di tale risorsa in ambito educativo richiede un'indispensabile formazione al pensiero critico, sia per i docenti che per i discenti, in modo da consentire un utilizzo consapevole della risorsa e integrando le competenze digitali e conoscenze disciplinari.

È così che l'insegnante continua a rimanere figura cruciale e insostituibile nel panorama educativo; l'Intelligenza Artificiale si trasforma in un alleato che gli consente di rendere attuale il sapere, trasformandolo da sapere esperto a sapere informale.

Operare secondo tale ottica consente di intervenire nel tentativo di conquistare i giovani, affascinandoli al sapere attraverso le tecnologie.

Tuttavia, è importante che gli studenti sviluppino una solida competenza tecnica relativamente a questa risorsa e che siano in grado di contestualizzarne l'uso in un orizzonte di senso sempre più ampio.

In alcuni paesi esteri, tra cui la Svezia, si sta intervenendo in direzione contraria, operando un allontanamento dalla tecnologia in ambito educativo con lo scopo di limitare l'uso di dispositivi elettronici e di privilegiare strumenti tradizionali funzionali a promuovere l'apprendimento diretto. Gli Svedesi ritengono che un uso eccessivo della tecnologia possa, nel lungo periodo, ostacolare l'apprendimento anziché potenziare le capacità di studio dei giovani. Per tale ragione, è stato deciso di ripristinare l'uso dei libri cartacei. Nel nostro Paese, invece, si sta intensificando il ricorso all'uso del digitale, trascurando le evidenze scientifiche che dimostrano quanto gli strumenti digitali possano far registrare un impatto negativo sull'apprendimento degli alunni, piuttosto che migliorarne i risultati. Rimane incontestabile, quindi, il valore delle conoscenze da acquisire attraverso il ricorso a fonti accurate e verificabili, piuttosto che af-

fidarsi esclusivamente alle risorse digitali per il loro immediato e facile accesso.

Di conseguenza, l'insegnante continua a rimanere una figura di riferimento costante e indispensabile, il cui ruolo diventa ancor più strategico e fondamentale nel processo educativo.

I riferimenti pedagogici, tanto di ordine teorico quanto pratico, rappresentano il punto essenziale per un utilizzo efficace e responsabile dell'Intelligenza Artificiale nel settore educativo; è indispensabile, allora, che l'uso dell'Intelligenza Artificiale sia sempre allineato con i principi pedagogici.

La prospettiva del sapere educativo evidenzia che un obiettivo educativo travalica sempre la semplice trasmissione delle informazioni; essa è orientata a sviluppare competenze durevoli e autonome negli studenti, in modo che possano affrontare il mondo reale, sganciandosi dall'ausilio digitale.

Va ribadito che sebbene l'uso delle tecnologie può arricchire il processo formativo, tuttavia bisogna procedere ponendo in essere una costante azione di analisi e dosando sapientemente il ricorso al digitale. Tra l'altro, stabilire la misura del giusto utilizzo significa scongiurare il rischio di dipendenza che può essere generato dagli strumenti digitali a prescindere dagli scopi iniziali per i quali vengono adoperati.

Bibliografia

- AA.VV. (2023). *AI in education: where we are and what happens next*, Oxford University Press.
- Binda M. (2023). *La formazione online favorirà un accesso equo all'istruzione?*, in Futura network.
- Buccini, F. (2024). *Come l'intelligenza artificiale sta cambiando l'educazione*, in Research Trends in Humanities RTH 11.
- Mancini, R., Sebastiani, R. (2024). *Miglioramento cognitivo attraverso l'intelligenza artificiale: esplorare l'impatto di ChatGPT nell'istruzione*, in Pampaedia-Bollettino as. Pe. I, (196), 061-075.
- Pastorelli, V. (2024). *L'Intelligenza Artificiale (IA) nell'educazione. Sfide, opportunità e considerazioni etiche*, Mizar Costellazione di pensieri, Lecce.

*docente

Tecnologia, disturbi del sonno e malessere degli studenti in classe

di Francesca Chiellino*

Il sonno rappresenta uno dei pilastri della salute fisica e mentale. Con l'avvento delle nuove tecnologie il rapporto con il sonno ha subito drastici cambiamenti. Le attuali tecnologie (quali dispositivi smart, app, etc.), deputate a monitorare il sonno e le innovazioni in ambito sanitario, hanno rivoluzionato il modo di considerare il riposo, sottoponendolo a un monitoraggio finalizzato al suo miglioramento.

È opportuno, allora, conoscere ciò che esercita una certa influenza sul sonno.

Tanto premesso, bisogna tener conto del fatto che negli ultimi anni si sta determinando un crescente interesse da parte dell'industria della salute verso la tecnologia indossabile, come smartwatch, fitness tracker e anelli smart, progettati allo scopo di monitorare il sonno. Tali dispositivi possono registrare parametri come il battito cardiaco, i movimenti del corpo e i cicli di sonno (REM, sonno profondo, sonno leggero). Ciò consente di offrire un'analisi dettagliata funzionale a comprendere le abitudini di sonno e a identificare eventuali problematiche quali l'insonnia o l'apnea notturna.

Tutto ciò porta a considerare che sebbene la tecnologia fornisca strumenti utili per il monitoraggio e il miglioramento della qualità del sonno, purtroppo non vengono indicati gli effetti collaterali che i dispositivi elettronici provocano qualora utilizzati prima di dormire. L'esposizione alla luce blu emessa da smartphone, tablet e computer, tanto per fare un esempio, rappresenta uno dei principali fattori che ostacolano il riposo. Approfondendo alcuni aspetti riguardanti la situazione specifica, è opportuno considerare che il blu della luce dei dispositivi interferisce con la produzione di melatonina, ormone che regola il ciclo sonno-veglia, causando un ritardo dell'inizio del sonno



e diminuendo la qualità del riposo. A questo si aggiunge l'abitudine serale di usare i social media, di effettuare la lettura di notizie, procedere all'inoltro di messaggi prima di mettersi a letto, oppure quando si è già coricati, rendendo più faticosa, per via delle ultime stimolazioni al cervello, la fase di rilassamento che precede l'addormentamento. Tale fenomeno è stato classificato con l'espressione "insonnia digitale" e sta diventando sempre più diffuso, in modo particolare, tra i giovani che hanno difficoltà a disconnettersi dai loro dispositivi prima di dormire, addormentandosi in tardissima ora con la conseguenza di sentirsi stanchi già al risveglio e, successivamente, in classe.

Studenti, tecnologie e stanchezza in classe

Le trasformazioni che le tecnologie digitali hanno introdotto riguardano anche il modo in cui gli adolescenti apprendono e si relazionano tra loro e con il mondo. Le strumentazioni tecnologiche sono ritenute ormai indispensabili nella quotidianità da chiunque, influenzando le modalità di studio e lavoro, con ricadute invisibili, ma significative, sul benessere psicofisico. La connessione con-

tinua genera una crescente stanchezza riscontrabile soprattutto negli studenti che, è possibile monitorare per tante ore al giorno e per i tanti giorni che costituiscono l'anno scolastico. L'accesso a realtà e a contesti ampi offre alla nuova generazione la possibilità di accedere a informazioni e conoscenze di diversa natura. Con riguardo all'apprendimento è possibile regolare i tempi di studio riportandoli ai ritmi e ai tempi specifici a livello personale, avvalendosi delle lezioni, magari svolte in modalità blended per poterne fruire in ogni momento, collaborando con i pari e lavorando insieme da presenza e da remoto.

Così come si diceva prima, nonostante gli innegabili vantaggi, l'eccessivo ricorso alla tecnologia può generare fenomeni di stanchezza e di affaticamento anche durante le attività scolastiche. A peggiorare la situazione contribuiscono altri conseguenti disturbi alla vista, come secchezza degli occhi e visione offuscata, senza sottovalutare il mal di testa: si tratta di disturbi che certamente influenzano la concentrazione e la capacità di apprendimento.

La protratta esposizione agli stimoli digitali può ridurre la capacità di mantenere l'attenzione su attività che richie-

dono tempi di esecuzione più lunghi e che risultano essere maggiormente impegnative, condizionando la performance scolastica. Per affrontare il problema della stanchezza in aula, legata all'uso delle tecnologie, è fondamentale rendere consapevoli gli studenti su come e quanto un abuso tecnologico rischi di interferire sulle loro prestazioni; pertanto, necessiterà ricercare il giusto equilibrio, stabilendo limiti di tempo e inserendo pause regolari che aiutino a ristabilire un determinato grado di benessere. Certamente, non manca la consapevolezza di come la relazione tra studenti e tecnologie sia complessa e multifacetica. Per tale motivo, risulta ineludibile l'adozione di un comportamento maggiormente consapevole orientato a limitare i tempi di utilizzazione dei dispositivi tecnologici. Tanto a casa, quanto, soprattutto, durante la permanenza a scuola.

Schumann: il rapporto tra frequenze e sonno

La relazione tra campo magnetico terrestre e disturbi del sonno è un settore di studio e di ricerca in evoluzione. Numerose sono le teorie che supportano questo tipo di correlazione, anche se non si è ancora pervenuti alla comprensione definitiva su come certi fenomeni e comportamenti possano influenzare il nostro benessere psicofisico. Gli studi sulle frequenze di Schumann e il campo magnetico terrestre dimostrano il loro provocare un impatto significativo sul corpo, con un'alterazione o dissonanza tra le frequenze naturali e quelle artificiali, con conseguenti disagi sul sonno.

Le frequenze di Schumann, com'è noto, rappresentano un fenomeno naturale che si verifica nella ionosfera della Terra. Esse si aggirano attorno ai 7.83 Hz e sono considerate "onde risonanti" della Terra, rappresentando la frequenza di risonanza tra la superficie terrestre e la ionosfera. Sebbene tali onde siano invisibili e impercettibili a livello sensoriale, il sull'ambiente circostante e sulla nostra salute costituisce oggetto di crescente interesse, in particolare per la loro incidenza sui disturbi del sonno.

Le frequenze di Schumann prendono il nome dal fisico tedesco W. Schumann, che, nel 1952, identificò per la prima volta questo tipo di onde elettromagnetiche

naturali, generate, principalmente, dagli scarichi elettrici atmosferici, così come succede con i fulmini che producono onde elettromagnetiche. Le onde, rimbalzando tra la superficie della Terra e la ionosfera, creano una specie di "cavità" che favorisce la formazione di frequenze stabili, il cui valore è molto vicino a quello delle onde cerebrali alfa, associate a stati di rilassamento profondo e di meditazione. Pertanto, risulta che le frequenze di Schumann possono influenzare la qualità del sonno; tra l'altro, numerosi studi mettono in evidenza che il campo elettromagnetico terrestre e la sua interazione con il nostro corpo giocano un ruolo significativo nel regolare il ritmo circadiano e le onde cerebrali. Il ritmo circadiano, regolatore del ciclo sonno-veglia, potrebbe risultare particolarmente sensibile alle variazioni del campo magnetico terrestre e alle frequenze a bassa frequenza. Interessanti teorie ipotizzano che l'alterazione di queste frequenze naturali, dovuta a fenomeni quali le tempeste geomagnetiche o l'esposizione a dispositivi elettronici che emettono onde elettromagnetiche, può interferire con il ciclo sonno-veglia, generando disturbi della fase di riposo, privandola della necessaria qualità con ripercussioni anche sulle funzioni cognitive. Occorre, altresì, considerare che l'esposizione a frequenze superiori o inferiori a quelle naturali, evidenziate dalla teoria di Schumann, potrebbe causare un disallineamento con il ritmo circadiano, implicando difficoltà nel prendere sonno. Del resto, gli studi disponibili sono orientati a dimostrare che l'esposizione prolungata a campi elettromagnetici artificiali altera la sensibilità del nostro corpo alle frequenze naturali della Terra, con ripercussioni sulla salute mentale e fisica. Ad esempio, l'uso eccessivo di dispositivi elettronici emittenti onde a radiofrequenza, come smartphone e Wi-Fi, interferirebbe con la capacità di sincronizzare i ritmi circadiani con le frequenze naturali. L'elemento di connessione è rappresentato dal campo magnetico terrestre, che protegge la Terra dalle radiazioni solari nocive ed è strettamente legato alle frequenze di Schumann. Campo magnetico che è soggetto a variazione di intensità a causa di fenomeni solari come le tempeste geomagnetiche; si tratta di cambiamenti

che, ipoteticamente, influenzerebbero il nostro sistema nervoso, l'equilibrio elettromagnetico e, di conseguenza, il sonno. Non di meno, durante i periodi di intensa attività solare le tempeste geomagnetiche possono generare disturbi nel ritmo sonno-veglia, aumentando la difficoltà di addormentarsi o causando risvegli frequenti durante la notte. A questi disagi si sommano le ore notturne che i giovani spendono a visitare le piattaforme social. Nelle attività di insegnamento la consapevolezza dei docenti su come e quanto il rapporto con le tecnologie condizioni anche la partecipazione e la prestazione degli studenti durante le attività scolastiche e i loro tempi di svolgimento è indispensabile per modulare le attività a seconda del livello di interesse e di Partecipazione che gli studenti manifestano. Risulta del tutto inutile esporre contenuti articolati e complessi se la classe si è "addormentata" e i ragazzi cercano di recuperare la stanchezza accumulata a causa della mancanza di sonno. Utile, allora, risulta strutturare interventi formativi che prevedano l'alternarsi di momenti ad alta intensità cognitiva con altri di defaticamento, anche attraverso pause e conservazioni utili a favorire il recupero psico-fisico degli studenti, così da poter poi riprendere le attività con un livello di coinvolgimento e di compartecipazione, da parte degli studenti, rapportato alla necessità di procedere per fasi equilibrate di avanzamento dei curricoli disciplinari e dell'intera offerta formativa.

Bibliografia

- Crawford T. M. (2023). *Sonno e danni cerebrali: neuroanatomia e disturbi del sonno*, Armando, Milano.
- Fondazione Veronesi, *Prima di dormire spegnete tablet, pc, smartphone, iPhone!*, <https://www.fondazioneveronesi.it/magazine/articoli/altre-news/prima-di-dormire-spegnete-tablet-pc-smartphone-iphone>
- Iaquinta R., Iaquinta T. (2016). *Education Technology Disposable Information*, in Holland J. (a cura di) *Wearable Technology and Mobile Innovations for Next-Generation Education*, IGI-GLOBAL, Hershey, USA.
- Laterza D. (2023). *0 e 1. Tutto e nulla*, Albatros, Roma.
- Manconi M., (2021). *Sonno e sogni. Perché dormiamo e cosa ci accade quando non dormiamo bene*, Carocci, Roma.

*docente

La scuola e la vita

di Anna Maria Pescosolido*

La realtà della vita nella comunità scolastica è complessa, ma ciò che prioritariamente la caratterizza è l'adoperarsi, con fiducia, verso un futuro migliore a cui sono destinati gli studenti, da vivere protagonisticamente attraverso lo sviluppo di competenze e la valorizzazione della loro cultura in adesione a quanto sancito dall'art. 3 della Carta Costituzionale. Credere nella Scuola come bene comune è la *conditio sine qua non* per spalancare la porta della speranza, dialogando con la storia per capire l'origine degli eventi e le conseguenze delle varie vicende ed essere in grado, soprattutto, di analizzare il presente con autonomia di pensiero e capacità di assunzione responsabile di obiettivi da conseguire e conseguenti azioni da compiere.

Sul versante educativo-didattico bisogna edificare ponti educazionali attraverso un curriculum verticale, oltre che orizzontale, per far sì che ogni studente possa ampliare la capacità di autoanalisi, divenendo costruttore di interpretazioni della realtà valide per sé e per gli altri. Pianificare, allora, azioni educative, che mirino a soddisfare i bisogni degli alunni, comporta la consapevolezza da parte di ogni docente delle difficoltà che si incontrano nel porre in essere una didattica attenta, in modo concreto, alle aspettative nutrite dagli studenti. A ciò vale l'osservazione sistematica da adottare nell'aula. Alla base sussiste la necessità della condivisione di un registro linguistico che favorisca l'espressione del pensiero degli studenti. Ciò permette all'insegnante di rapportarsi al gruppo classe in maniera facilitata e di incidere notevolmente sul clima relazionale tanto da renderlo sereno. Lo scopo è quello di seguire un iter che conduca all'implementazione delle capacità degli alunni e all'estrinsecazione delle doti naturali possedute da ciascuno di loro.

Mediante le diverse occasioni di confronto tra docenti, nel Consiglio di Classe e nelle sedi opportune come i Dipartimenti, instaurando un dialogo assiduo con le fa-

milie, ogni docente potrà esprimere il suo punto di vista in ordine alle competenze sociali e relazionali, intese come indispensabili per adottare strategie metodologico-didattiche a favorire un senso di fiducia e di sicurezza in ogni alunno contraddistinte da aspetti sociali e relazionali; il tutto rivolto all'attuazione di uno stile di vita da parte dell'educatore che arrechi fiducia, sicurezza e sia da sprone per assumere atteggiamenti esemplari di stima, successo e efficacia nell'agito comportamentale per l'Altro da Sé.

Avere la possibilità di lasciare il segno con parole efficaci, serene e trasparenti attraverso il dialogo tra i vari attori della Scuola significa mettere in campo l'autorevolezza intrinseca nella docenza, abbinata al senso di responsabilità, nel momento in cui si tratta di dover perseguire e raggiungere obiettivi formativi certamente rientranti nel PTOF.

È bene che ogni docente agisca esercitando una leadership fondata su una competenza multidimensionale, rivolta a incoraggiare lo sviluppo delle diverse personalità degli studenti.

Essere efficaci nel processo di insegnamento-apprendimento vuol dire, certamente, incrementare l'ascolto e il confronto continuo, nonché essere consapevoli che di particolare efficacia è l'osservazione continua, sistematica, diretta e indiretta nella classe, puntando al miglioramento del potenziale di ogni allievo. In tale direzione possono valere anche le risorse alimentate dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che, com'è noto, persegue l'obiettivo di assicurare il diritto allo studio di ognuno, l'acquisizione delle competenze digitali, la riduzione dei divari territoriali e il decremento della povertà educativa.

È bene ribadire che il senso del bene comune lo si acquisisce a scuola, ritenuta prima agenzia educativa dopo la famiglia;



pertanto, occorre che il docente adotti una strategica efficace anche nel momento in cui effettua le sue scelte da ritenere calibrate rispetto al dover formare persone destinate a diventare i cittadini adulti del domani dotati di responsabilità e consapevolezza all'interno di una società configurata come complessa ed eterogenea. Ogni docente, per essere efficace, deve rideterminare le sue scelte in ambito educativo-didattico sulla base di quanto egli sarà in grado di rilevare con riguardo alle modalità comportamentali degli studenti e all'immagine di sé che ognuno avrà costruito fino a quel momento. Sulla base di tale premessa sarà possibile costruire un'offerta formativa concretamente rivolta alla formazione di mentalità aperte al cambiamento.

In effetti, attualmente i membri del gruppo classe sono molto diversi tra loro per comportamenti, valori, lingua utilizzata, poiché varie sono le condizioni culturali, economiche e linguistiche delle famiglie. Pertanto, il docente è tenuto a rapportarsi alla classe assumendo l'*habitus* di ricercatore, sperimentatore, tutor, mentore, calibrando l'intervento professionale rispetto a ogni peculiarità riscontrata.

Sarà indispensabile padroneggiare diverse strategie metodologico-didattiche, quali il Circle Time, il Role Playing, il Cooperative Learning, il Peer Tutoring, il Peer to Peer, la Flipped Classroom, la Outdoor Education, la didattica laboratoriale. Tanto affinché si possa assumere un alto profilo professionale contraddistinto da consapevolezza e senso di responsabilità nei riguardi dei destinatari del servizio educativo. Del resto, gli interventi culmineranno in risultati apprezzabili, soprattutto grazie

al *savoir faire*, coinvolgendo attivamente i destinatari del servizio scolastico e promuovendo una continua costruzione della vita sociale partendo dall'aula.

Quando la relazione riguarda la collettività pedagogica con la più ampia comunità sociale e civile, occorre che gli Organi Collegiali, istituiti nel 1974 con D.P.R. n. 416, svolgano fino in fondo le loro funzioni, trasformandosi in luogo effettivo di apertura, confronto, dialogo, dibattito e relazione. Altro fattore su cui non si può fare a meno di rivolgere l'attenzione è quello dell'autoformazione che si sviluppa durante l'interazione fra la persona e l'ambiente socio-culturale di appartenenza. Esso offre notevoli opportunità per lo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti e di quelle cognitive, personali e sociali dell'utenza. A più vasto raggio, vale la condivisione delle buone pratiche riferendosi a un orizzonte di senso caratterizzato dalla costruzione di comunità scolastiche professionali sempre più in grado di assolvere al loro compito. In relazione agli obiettivi pianificati e scelti dalla scuola, gli strumenti operativi di matrice progettuale di cui essa dispone sono il Rapporto di Autovalutazione e il Piano di miglioramento. La preparazione professionale del docente resta, in ogni caso, alla base di tutto. Essa servirà a rendere possibile l'adozione di strumenti nuovi, anche per la rilevazione dei graduali stadi di miglioramento dell'apprendimento di ogni alunno, con l'uso di check-list. Il superamento definitivo della didattica frontale, di stampo tradizionale, sarà reso possibile dal ricorso sistematico alle Unità di Apprendimento, considerando prioritario il coinvolgimento dei componenti dell'intero gruppo classe, motivandoli adeguatamente. La collaborazione tra di loro si realizzerà in concreto nel momento in cui si darà vita a una forma cooperativa a livello di coppia o di piccoli gruppi. Si tratta di modalità organizzative che rendono possibile la percezione dell'avvenuta comprensione di quanto via via emerso in determinati ambiti conoscitivi. Per la rilevazione di dati ed elementi informativi in ordine all'andamento dei risultati, in termini apprenditivi, e circa l'efficacia delle tecniche e strategie adottate potranno valere i questionari utilizzati anche oralmente.

L'autovalutazione riguardante l'operato educativo-didattico sarà effettuata utiliz-

zando indicatori sulla strutturazione di ogni intervento, l'adattabilità al contesto, la corrispondenza alle esigenze degli studenti e ai ritmi di apprendimenti di tutti gli alunni, la validità delle diverse forme di comunicazione utilizzate, i livelli di comprensione e di esaustività.

Principi ineludibili sono quelli secondo cui ogni persona deve sentirsi a proprio agio; lo stare bene e il viver bene poggiano sul sentirsi in equilibrio con se stessi e con gli altri. Tali aspetti meritano una particolare attenzione, giacché durante la vita scolastica quotidiana emergono dinamiche particolari anche per effetto della presenza di culture diverse appartenenti a persone di varia nazionalità.

Svolgerà una funzione decisamente positiva impegnarsi sul versante della facilitazione dei rapporti, curando l'empatia e favorendo la consapevolezza circa le emozioni e le cause da cui spesso scaturisce lo stress. Particolare cura sarà dedicata alle attività finalizzate a realizzare contesti in cui si affermi il processo decisionale perseguendo la condivisione e cercando, contestualmente, di favorire lo sviluppo del pensiero creativo e divergente.

Solamente se il docente si chiede se la sua comunicazione sia efficace e se durante le spiegazioni ricorre a un linguaggio chiaro e adeguato al contesto, alla età degli studenti e al loro livello di apprendimento, si potrà dire che egli adotta un atteggiamento adeguato per comprendere e conoscere i ritmi di apprendimento degli alunni, rispetta e organizza le attività considerando i tempi di apprendimento di tutti.

Ogni insegnante rappresenta un modello di riferimento per gli allievi; pertanto, non bisogna sottovalutare neppure l'adozione di una condotta ispirate alle regole comportamentali che afferiscono alle attività funzionali all'insegnamento e allo scopo, ad esempio, di essere emulato nel rispetto dell'orario di ingresso e di uscita da scuola, senza effettuare entrate posticipate e uscite anticipate a scuola.

Oggi il valore della scuola non è più al primo posto nei giovanissimi, eppure, per migliorare la propria personalità, i minori necessitano di un'istruzione e formazione, la cui cura affettiva spetta alla stessa scuola custodirla e farsene carico. Occorre considerare, con spirito riflessivo, un identikit che sia barlume di riaffermazione del ruolo

istituzionale ed educativo dell'Istituzione scolastica. Si confida che essa, nella sua configurazione giuridico-istituzionale e nella sua Autonomia possa fungere da alleata per fronteggiare le difficoltà. Non è retorica sostenere il valore da attribuire ai docenti e, nel contempo, allo sviluppo progressivo sul campo delle loro competenze professionali. Bisogna, altresì, riconoscere che il docente è una colonna professionale, che agisce in collegialità con i colleghi, per migliorare la comunità educante e per arricchirla di significato innovativo, con lo sguardo rivolto alla trasformazione consapevole e responsabile dei giovani.

Per concludere, si è sinceramente convinti che necessita ripensare la scuola dotandola di presenze operative, strumenti attraverso cui sia possibile dare spazio a un nuovo umanesimo, rapportato al progresso delle tecnologie digitali e allo sviluppo dell'intelligenza artificiale. Alla base di ciò si ritiene indispensabile promuovere l'uso sempre più corretto a livello comunicativo della lingua madre, secondo un registro rapportato dalle competenze alfabetico-funzionali stabilite nelle Indicazioni nazionali e nelle Linee guida in vigore nel nostro Paese, certamente proporzionate alle esigenze formative dell'Unione Europea e a un contesto internazionale ben più vasto.

Bibliografia

- Cavallo P. (2021). *Apprendimento e competenze nelle metodologie didattiche*, Hoepli, Milano.
- Ciliberto M. (2017). *Il nuovo umanesimo*, Laterza, Bari.
- D.P.R. n. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Legge n.107/2015, <https://www.normattiva.it/uri-/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=>
- Ministero Istruzione, Decreto Ministeriale n. 328/2022, Linee Guida Orientamento, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Ministero Istruzione, Legge n. 53/2003, Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale, https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/norme/legge_53_2003.pdf
- PNRR, Consiglio Economia e Finanza, 8 Dicembre 2023, <https://www.consilium.europa.eu/it/meetings/ecofin/2023/12/08/>

* *doctor of Pedagogy, PhD in Education, orientatore scuola secondaria di secondo grado*

Disabilità visiva a scuola

UDL e fattori contestuali

di Mariagrazia Verbicaro*

La disabilità visiva, per come classificata ai sensi della L. n.138/2001 nelle sue diverse forme, rappresenta la sfida dell'educazione inclusiva nel paradigma della scuola moderna. Nella maggior parte dei casi, la disabilità visiva ha effetti non solo sensoriali ma anche cognitivi, sociali e affettivi.

L'orientamento culturale dell'Universal Design (UD), ispirandosi alla visione di un mondo senza barriere e ostacoli, promuove la creazione di contesti facilitanti non solo per persone con specifici bisogni ma per chiunque; a maggior ragione ciò avviene con riguardo alle disabilità sensoriali.

È bene ricordare che è stato l'architetto Mace, della North Carolina State University, a coniare nel 1985 il termine Universal Design (*Design for all*), che si propone di accettare i limiti e di ridurre gli ostacoli connessi alle diverse disabilità attraverso il superamento di ogni possibile forma di stigmatizzazione, generata da condizionamenti culturali, sociali, politici, economici, sanitari ed educativi.

Chiaramente, l'efficacia dell'UDL dipende anche dai fattori contestuali, quali il livello di preparazione degli insegnanti, la disponibilità di risorse adeguate e il sostegno dell'intera comunità scolastica.

Occorre, pertanto, che gli insegnanti posseggano una preparazione specifica, in primis sulla disabilità e poi sull'uso delle tecnologie assistive, quali i dispositivi di lettura ottica o i display braille, nonché la disponibilità alla collaborazione con specialisti e famiglie per favorire l'inclusione tra compagni di classe. L'inderogabile necessità di ripensare e di rivisitare le tradizionali prassi d'insegnamento e di apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare o ostacolare l'inclusione incide qualitativamente sull'azione didattica, rivolta alla pluralità dei bisogni for-

mativi di tutti gli studenti, nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale, culturale e scolastica.

L'approccio UDL, in ragione dei suoi tre principi cardine di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, permette di porre attenzione ai fattori contestuali, andando a

realizzare un progetto inclusivo e individuale rivolto all'intera comunità scolastica in modo da accogliere e valorizzare le diversità. Con riguardo agli studenti con disabilità visiva, tale approccio consente la piena partecipazione al percorso educativo, l'acquisizione di strumenti per l'autonomia e la realizzazione personale.

I docenti sono costantemente chiamati ad adattare i curricoli didattici ispirandosi, nello specifico, alla flessibilità, all'accessibilità, all'equità della visione pedagogica inclusiva dell'Universal Design for Learning (UDL) quali principi fondamentali dell'Universal design trasferiti al contesto educativo.

In tale ottica, l'UDL si configura come uno degli approcci educativi maggiormente capace di fronteggiare in modo autentico una delle più grandi sfide dell'insegnamento quale la valorizzazione dei talenti attraverso l'educazione inclusiva.

Il modello educativo inclusivo è orientato a favorire il funzionale sviluppo di una cultura attenta ai bisogni di tutti, impegnata a contrastare ogni forma di discriminazione e offrire un contributo innovativo allo sviluppo delle politiche sociali a favore del cambiamento dei contesti di vita.

"*Design for all*" ossia il "progettare per



tutti" rappresenta, così, un approccio innovativo e universale da condividere a livello interdisciplinare per realizzare interventi individualizzati, personalizzati e differenziati per tutti gli studenti, senza alcuna distinzione potenzialmente escludente, che riguardino processi di insegnamento e apprendimento, comunicazione e socializzazione.

Da tali principi deriva la prospettiva della progettazione universale dell'apprendimento secondo l'approccio psico-pedagogico dell'Universal Design for Learning (UDL) o Progettazione universale per l'Apprendimento (PUA), che, attingendo ai sette principi dell'Universal Design, sottolinea l'importanza di creare all'interno del sistema scolastico realtà e strumenti in grado di sostenere le esperienze di tutti e di ciascuno studente.

Il modello dell'UDL promuove la logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti: non più, quindi, la realizzazione di singoli adattamenti, bensì l'adozione di una pluralità di modi per accedere a una stessa informazione o per raggiungere uno stesso obiettivo.

L'approccio inclusivo dell'UDL riconosce l'importante ruolo esercitato dalla com-

ponente emotiva, dalla motivazione ad apprendere, dal coinvolgimento, dall'equità formativa, dalla partecipazione ai percorsi di apprendimento e dalla riduzione degli ostacoli di ordine sociale, culturale ed economico.

L'UDL *"richiama non solo l'accessibilità alle informazioni ma il monitoraggio della progettazione del curricula mediante la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali validi per tutti, nell'ottica di adottare approcci flessibili personalizzabili e adattabili alle esigenze individuali di ogni studente per intercettare, nel modo più funzionale possibile, le differenze e le diversità presenti a scuola"* (Montanari & Ruzzante, p.74).

I docenti inclusivi attingono ai principi dell'UDL per individuare le potenziali barriere all'apprendimento e per ridimensionarle attraverso la realizzazione di percorsi formativi che mettano a disposizione degli studenti sufficienti opzioni e alternative finalizzate al raggiungimento del successo formativo.

Per riuscire a soddisfare i bisogni di ogni studente e valorizzarne le differenti modalità attraverso cui apprende, la progettazione universale per l'inclusione, cerca *"di porre in dialogo i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse"*. La progettazione di ogni azione formativa attraverso l'UDL si avvale di proposte metodologiche volte a eliminare, in via preventiva, ogni eventuale tendenza ad adottare etichette che, di fatto, mortifichino il concetto stesso di inclusione quale processo valorizzante delle diversità e dell'unicità di ogni individuo.

La Classificazione ICF, per la prima volta, si interroga sull'interazione tra le variabili che interessano il funzionamento soggettivo e i differenti contesti nei quali la persona si trova ad agire e a interagire. Una delle prospettive fondamentali per l'utilizzo dell'ICF, all'interno della realtà scolastica, riguarda l'individuazione di eventuali barriere e facilitatori.

La scuola ha il compito di individuare i fattori, sia di natura organizzativa della struttura dell'istituto che di quelli gestionali, fuori e dentro la classe, che possono inficiare o agevolare il processo di inclusione.

Si può agire, infatti, in una prospettiva finalizzata al miglioramento e al benes-

sere collettivi solo dopo un'attenta valutazione del contesto di vita.

L'analisi peculiare di questi fattori, e il loro conseguente accomodamento sostenibile, può essere il punto di partenza per la predisposizione di ogni intervento volto al miglioramento dell'inclusione.

L'ICF, come l'UDL, mette criticamente in evidenza i fattori barrieranti presenti nella realtà educativo-didattica: *"l'ICF focalizza l'attenzione sulle barriere all'apprendimento e alla partecipazione; l'UDL, invece, sulle barriere del curricula, che non consente a tutti gli studenti di aderire concretamente alle attività scolastiche. Non progettazioni didattiche parallele per chi è in difficoltà, ma un curricula comune più ampio"* (Montanari & Ruzzante, 2021).

Entrambe le cornici teoriche sono, tra l'altro, accomunate dall'attenzione al contesto, tanto che nell'ICF si rileva come esso finisca con il condizionare la performance (ossia la capacità connessa all'abilità) degli studenti, ponendosi come barriera o facilitatore a seconda delle situazioni. Il paradigma dell'UDL condivide tale orientamento e riconosce l'ambiente di apprendimento come realtà che assume un ruolo centrale nell'apprendimento, rivolgendo l'attenzione a tutti quegli elementi che contribuiscono al curriculum e che consentono di avere una visione unitaria, nonché intervenendo, in maniera efficace laddove si manifestino eventuali difficoltà o limitazioni.

Indispensabile, quindi, risulta la sensibilizzazione degli insegnanti rispetto all'individuazione, all'interno dello specifico contesto nel quale agiscono, di quelli che, a loro avviso, risultino essere i facilitatori e le barriere, sia sul piano macroscopico dell'istituto che di quello microscopico delle pratiche didattiche.

La progettazione degli interventi, com'è noto, è di competenza del team docenti, ma deve essere inserita in una cornice inclusiva e autentica, correlata all'attenzione che l'istituzione scolastica, nella sua totalità, è chiamata a rivolgere al tema complessivo dell'inclusione, ossia alla cultura inclusiva che la caratterizza. Baldacci (2005, p. 27), individua le strategie complementari per l'*"individualizzazione"* e la *"personalizzazione"*, protese l'una a consentire, tramite la realizzazione di percorsi ad hoc in termini di

metodologie e strumenti, il raggiungimento di competenze didattiche di base per tutti, l'altra a favorire la valorizzazione delle potenzialità legate alle caratteristiche individuali.

L'UDL si propone come didattica per tutti: sebbene essa non sia espressamente orientata alla dimensione inclusiva, di fatto la sua prospettiva è già di per sé inclusiva, giacché consente a tutti gli alunni di condividere il curricula, senza la necessità di ulteriori adattamenti. Secondo tale orientamento, si punta alla valorizzazione dei diversi stili cognitivi e delle intelligenze multiple, favorendo l'accesso di tutti gli studenti ai contenuti dell'insegnamento. Ciò viene a determinarsi in un'ottica di progettazione universale, consentendo di orientare l'agire didattico all'equità, attraverso il riconoscimento della valorizzazione delle singole potenzialità.

Agire con equità significa offrire pari opportunità nella prospettiva della giustizia e dell'uguaglianza, tanto in ambito scolastico quanto sociale.

Giustizia ed equità sono termini che si coniugano bene con il concetto di inclusione, poiché garantire l'equità significa dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, nella consapevolezza che il punto di partenza non è uguale per tutti, come affermava Don Milani (1976), il quale metteva in pratica, attraverso la sua didattica, il suo illuminante modo di pensare: *"Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali."*

Indispensabile, pertanto, è avvalersi di facilitatori universali ricorrendo all'adozione di metodologie e strategie autenticamente inclusive in grado di dare risposte soddisfacenti ai bisogni educativi speciali di tutti gli studenti. Proprio partendo dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006, p.9), i principi della progettazione universale risultano validi per ideare, realizzare e valutare contesti inclusivi, coniugandosi con quanto concerne l'*Accomodamento ragionevole*. Ianes (2006) individua all'interno della didattica comune le strategie inclusive che vengono in aiuto agli insegnanti e risultano valide per tutti gli studenti: *"ci si riferisce sia alla scelta di metodologie didattiche maggiormente inclusive (gruppi cooperativi, tutoring, didattiche plurali sugli stili di*

apprendimento, didattica per problemi reali e laboratori, per mappe concettuali, ecc.), sia alla predisposizione di vari tipi di adattamento (riduzione, semplificazione, arricchimento, modulazione dei tempi di apprendimento, ecc.)”.

Il riferimento non è solo al funzionamento individuale dello studente, ma all'intero contesto scolastico attraverso una visione sistemica e olistica, attraverso cui effettuare una puntuale analisi delle barriere e dei facilitatori ambientali esistenti.

L'approccio bio-psico-sociale dell'ICF considera tanto il funzionamento dell'individuo come un insieme attivo e dinamico di componenti genetiche e di influenze del contesto, quanto il soggetto con le sue componenti psicologiche, che vive e opera all'interno di esso. L'ICF (2004) riconosce un ruolo importante ai fattori contestuali che *“concernono tutte le caratteristiche, gli aspetti e gli attributi di oggetti, strutture e organizzazioni [...] presenti nell'ambiente fisico e sociale, nel quale le persone conducono la propria vita”*. Molti fattori determinano le condizioni fisiche e le dinamiche contestuali, determinando la qualità del funzionamento dello studente in termini di esiti, positivi o negativi, sull'apprendimento.

Dunque, all'origine della disabilità non vi sono esclusivamente cause biologiche e, quindi, soggettive, ma anche ambientali e contestuali, che possono funzionare da facilitatori per migliorare le performance della persona con particolari condizioni di salute o barriere nella misura in cui abbiano un effetto limitante del funzionamento individuale.

UDL e disabilità sensoriali

La prospettiva dell'Universal Design for Learning (UDL) si rivela, così come si diceva prima, fondamentale anche per ridurre l'impatto delle barriere sensoriali, che vanno a incidere direttamente sull'esperienza scolastica dell'alunno con disabilità. Risultano particolarmente significative, in un approccio multisensoriale alla disabilità, la predisposizione di materiali in formato digitale accessibile, l'uso di sintesi vocale, la verbalizzazione delle informazioni spaziali e l'organizzazione di spazi fisici strutturati secondo criteri di orientamento, che rappresentano so-

luzioni funzionali ad ampliare le opportunità di partecipazione. L'insegnante, nell'ottica della progettazione universale, opera fornendo strumenti specifici per il singolo alunno e costruendo ambienti di apprendimento flessibili, nei quali le informazioni vengono rese fruibili attraverso l'utilizzo di canali molteplici, in modo da garantire sia un accesso equo alla conoscenza che potenziando l'autonomia del singolo nel processo educativo. Risulta, allora, necessario in ambito educativo ridurre le barriere e promuovendo quei fattori la cui presenza, o assenza, accresca il funzionamento dello studente.

A titolo di esempio, si può considerare come tali aspetti, in presenza di uno alunno cieco o ipovedente, riducano le difficoltà. Per le persone cieche o ipovedenti vi è necessità di opportune scelte metodologiche e didattiche sin dalla fase di progettazione degli interventi, tenendo ben presente che non potere attingere a informazioni visive implica per la persona una modificazione delle capacità di orientamento e posizionamento nello spazio. La disabilità visiva non determina nel soggetto l'impossibilità di muoversi e orientarsi nello spazio, bensì richiede determinati adattamenti affinché tali capacità possano essere autonomamente esperite: *“Le strategie di orientamento e di organizzazione degli atti motori, semplici e complessi, in presenza di cecità o ipovisione vengono, infatti, parzialmente modificate.*

L'organismo compensa la mancanza di informazioni visive attraverso la ricerca più o meno attiva e consapevole di altre informazioni riguardanti lo spazio, che possono ugualmente metterlo in condizioni di orientarsi e muoversi” (Gargiulo & Dadone, 2009).

Tra le azioni indispensabili da attuare vi è la predisposizione di un contesto accessibile e privo di barriere architettoniche, che favorisca la conoscenza e la familiarizzazione degli ambienti allo studente ipovedente, affinché possa mantenere un livello di autonomia compatibile con i suoi bisogni. L'adattamento ambientale si caratterizza attraverso la predisposizione e l'adattamento di tutto ciò che concerne l'ambiente fisico, al fine di facilitare il processo di conoscenza della realtà esterna. Adeguare l'ambiente

alle esigenze del discente rappresenta una condizione necessaria per l'inclusione scolastica e la riduzione degli ostacoli all'autonomia. Ad esempio, è necessario assicurarsi che le scale esistenti siano tutte provviste di corrimano e adeguatamente indicate sul pavimento con riferimenti tattili; la palestra deve essere priva di cambiamenti di livello e qualora ciò non sia possibile, bisogna fare in modo che eventuali gradini siano segnalati. Vale, altresì, effettuare la rimozione di inutili ostacoli (sul terreno o sospesi) ovvero renderli adeguatamente noti allo studente, la cui classe risulterà ubicata sullo stesso piano dei laboratori, dei bagni e della palestra. In classe, nei laboratori e negli spogliatoi dovrà essere assegnato allo studente sempre lo stesso spazio, preferibilmente raggiungibile con facilità. Inoltre, è importante, dotare gli ambienti di segnaletiche tattili e/o visive, scritte ingrandite e/o in Braille, e curare l'illuminazione per facilitare la conoscenza dell'ambiente.

La distribuzione geometrica della sorgente di luce deve rispettare particolari accorgimenti, evitando l'abbagliamento diretto e riflesso; risulta opportuno assicurarsi che la sorgente luminosa non sia direttamente visibile, limitando la quantità di luce emessa o distribuendola su un'area più grande per favorire il senso della profondità e della tridimensionalità. Il banco dello studente deve essere più ampio del normale e dotato di ripiano inclinabile. È molto importante, inoltre, che l'aula sia sempre ordinata e che la posizione degli oggetti rimanga il più possibile invariata.

Quando la percezione e la comprensione degli oggetti nello spazio non sono fondate sulla capacità intuitiva diventano oggetto di un processo di scoperta, caratterizzato da consecutive approssimazioni, in un susseguirsi di raccolta di indizi, formulazione di ipotesi e conseguenti verifiche.

Lo studente ha bisogno di costruire “mappe spaziali” attraverso cui possa organizzare la conoscenza di ogni singolo oggetto presente nello spazio, in modo da comprendere meglio la realtà che lo circonda, esplorandola attraverso il tatto inteso come il canale sensoriale privilegiato per la scoperta e la conoscenza, funzionale a fargli esplorare gli oggetti

in modo attivo. Si tratta di una capacità fortemente legata all'orientamento uditivo, poiché è dal suono prodotto che scaturiscono l'interesse e la motivazione esplorativa verso l'oggetto. Canarini e Bertozzo (2008) affermano che *"il canale sensoriale, che meglio di ogni altro può aiutare un cieco ad avere un'idea di che cosa significhi vedere, è quello uditivo"*. La progettazione dell'insegnante deve iniziare da una fase di conoscenza specifica dello studente, durante la quale raccogliere informazioni tramite un'attenta osservazione. Dalla raccolta delle informazioni si passa alla stesura di un progetto personale, in cui emergano le potenzialità dello studente, le sue difficoltà, gli stili di apprendimento e le strategie d'intervento ritenute più adeguate, le proposte riguardanti le attività specifiche, nonché la scelta e l'utilizzazione di strumenti efficaci, in accordo con tutti gli insegnanti del consiglio di classe.

In funzione del benessere dello studente con disabilità visiva risulta necessario il potenziamento compensativo, ovvero l'aumento delle stimolazioni uditive, tattili e cinestetiche che favoriscano lo sviluppo della consapevolezza del sé, dell'altro da sé e delle competenze base di esplorazione del mondo circostante. Qualsiasi sussidio tiflogico utilizzato acquisisce valenza educativa nella misura in cui risponde a un'adeguata programmazione educativa che tenga conto delle capacità motivazionali, apatiche e immaginative dello studente che ne usufruisce.

Compito del docente è quello di favorire situazioni di benessere, mediante l'equilibrio affettivo- relazionale legato al concetto di sé e all'accettazione della disabilità. Tale equilibrio si realizza manifestando il riporre fiducia nelle capacità dello studente e nel valorizzare le sue potenzialità; necessita, altresì, sollecitare e accrescere la sua autostima e fiducia, lavorando sui punti di debolezza per trasformarli in punti di forza. Ciò sarà possibile sostenendo l'interesse e la motivazione, fondamentali per lo svolgimento di qualsiasi attività. Il gruppo

dei pari va sensibilizzato, promuovendo accoglienza e socializzazione.

Compito del contesto educativo non è solo quello di rendere accessibile le informazioni, ma di insegnare agli studenti come attingerle trasformandole in conoscenze concretamente utilizzabili.

Dal punto di vista didattico l'uso di materiale concreto facilita i processi di apprendimento accompagnato dai neces-



sari accorgimenti di sostituzione dei mediatori iconici con quelli di tipo uditivo, prediligendo spiegazioni orali a proiezioni di immagini o video o, comunque, assicurando un commento descrittivo di quanto proiettato in aula classe, coinvolgendo l'intero gruppo classe, con l'intento di porre in essere una circostanza di insegnamento/apprendimento autenticamente inclusivo. È importante, ancora, utilizzare gli equivalenti tattili (grafici tattili o oggetti di riferimento) per le immagini chiave che rappresentano i concetti e le informazioni.

La didattica dovrà svilupparsi attraverso il ricorso a oggetti fisici e modelli spaziali, per comunicare visioni o interazioni, nonché a indizi uditivi per concetti chiave e trasposizioni visive delle conoscenze proposte. Nel caso in cui lo studente abbia un residuo visivo, per aumentare l'efficacia nella lettura si può ricorrere a ingrandimenti del testo, all'aumento del contrasto, ad altri ausili ingrandenti, all'organizzazione sequenziale degli elementi nella pagina. Tra i principali ausili per la letto-scrittura ritenuti validi per un apprendimento efficace vi sono ausili non ottici, ottici, posturali e luminosi.

Per quanto riguarda la scrittura si può

utilizzare la matita morbida a punta grossa, il pennarello nero, i fogli con righe evidenziate e/o in rilievo, l'uso dello stampato maiuscolo, gli ausili ingrandenti e/o informatici. In caso di cecità totale bisogna ricorrere al codice Braille, integrato da schede tattili che riproducono le illustrazioni con descrizioni minuziose delle stesse. Più in generale, bisogna creare le condizioni affinché lo studente possa partecipare alle attività educativo-didattiche sviluppando, il più possibile in autonomia, le competenze cognitive, percettive, motorie e sensoriali, attraverso la conoscenza degli spazi che lo circondano.

Favorire l'autonomia del discente è il principale obiettivo che il processo educativo si propone di raggiungere. È ormai imprescindibile l'uso di tecnologie e di ausili quali la sintesi e il riconoscimento vo-

cali, la dattiloritmica, la dattilobrasile, il piano di gomma, strumenti di accessibilità tifloinformatica, presenti in ogni dispositivo tecnologico per favorire l'autonomia dello studente, giacché rappresentano fattori contestuali, nella veste di potenti facilitatori dell'apprendimento, in grado di favorire il raggiungimento degli obiettivi auspicati.

Nella riflessione offerta da Capurso (2004) *"la relazione educativa viene vista come un percorso educativo che si svolge in un contesto di sistema, comprendente anche una serie di fattori ambientali fisici, il gruppo dei pari, il clima sociale che si crea nella classe"*.

Il contesto relazionale in classe rappresenta elemento contestuale fondamentale all'interno del contesto scolastico. In aula si deve prestare attenzione alle modalità di comunicazione, nonché passare da una comunicazione verbale, prevalentemente a carattere uditivo, a una comunicazione efficace, che si caratterizza attraverso un linguaggio non soltanto verbale.

L'approccio degli alunni frequentanti la stessa classe con il compagno cieco o ipovedente è determinante sul versante del suo processo di socializzazione e di inclusione. È ormai scontato ritenere che i pari svolgono un ruolo attivo nel coin-

volgimento e nella partecipazione del compagno non vedente, soprattutto nel primo periodo di ambientamento.

Spetta al gruppo dei pari svolgere i compiti di aiutanti, guide, assistenti di orientamento.

La conoscenza dei pari può essere agevolata, soprattutto, durante il momento dell'accoglienza e dell'appello, attraverso la voce, il saluto, il tatto, i giochi di conoscenza. Risultano essere opportunità facilitanti il contatto corporeo, la creazione di rapporti di fiducia e la comunicazione verbale, nonché lo svolgimento di lavori cooperativi con l'adozione di strategie prosociali e inclusive.

Molto efficaci si rivelano le attività di simulazione che possono mettere i compagni nelle condizioni di sperimentare la cecità in modo da poter comprendere meglio i bisogni, le difficoltà e le possibilità di chi non può utilizzare il canale visivo.

Tali attività concorrono a rendere il clima classe caratterizzato da un'atmosfera tale da non mettere l'alunno nella condizione di percepirsi come ostacolo per lo svolgimento delle attività, ma di rendersi partecipe certamente facendo ricorso agli opportuni adattamenti. In un processo dinamico i compagni di classe possono rappresentare una grande risorsa, poiché la sensibilizzazione verso i bisogni del prossimo e il reciproco sostegno possono risultare risorse utili per riuscire a raggiungere, in modo più efficace, gli obiettivi educativi e didattici.

In un contesto sistemico come la classe le differenze assumono un significato educativo specifico, al punto da rappresentare una risorsa e promuovere valore aggiunto. Guardare alla diversità in termini positivi costituisce una condizione imprescindibile per educare al rispetto e alla convivenza democratica.

La sensibilizzazione e la predisposizione facilitante di tutte le componenti che costituiscono i fattori contestuali per lo studente con disabilità visiva risultano necessarie per tendere verso una direzione di benessere che ponga l'intera comunità scolastica nelle condizioni di riuscire a sopperire a ogni necessità attraverso il superamento delle eventuali barriere presenti. Occorre, pertanto,

puntare l'attenzione sulla relazione e sul contatto con l'ambiente circostante, avendo cura di mettere in atto le strategie ambientali, comunicative e metodologiche più adeguate e ricorrendo a elementi facilitanti e compensativi, utili al riconoscimento dell'importanza della valorizzazione delle specificità.

Affinché tali condizioni inclusive si realizzino è necessario che lo studente non sia relegato in una condizione d'emarginazione, isolamento, povertà di stimoli e di relazioni, ponendolo nelle condizioni di esperire contesti autentici dove poter agire in modo consapevole e autonomo.

L'ambiente educativo deve favorire la realizzazione di una relazione bidirezionale che tenga conto delle condizioni individuali dello studente non vedente e del contesto in cui si realizza la sua esperienza di apprendimento e di sviluppo della personalità.

È richiesto agli insegnanti di possedere la formazione, la capacità di accogliere e prendersi cura dell'alunno cieco o ipovedente in modo olistico e dinamico, incentivando e supportando la sua partecipazione alle varie attività formative, educative, relazionali e sociali, proprie della realtà scolastica nella sua interezza e multidimensionalità.

La promozione di tali contesti di apprendimento, da connotare come accoglienti, significativi, creativi e motivanti per l'intero gruppo classe, richiama l'importanza della didattica accessibile, sostenibile e inclusiva.

Bibliografia

- Aral, S. (2021). *Hype machine. Come i social media sconvolgono le elezioni, l'economia e la salute, e come dobbiamo adattarci*, Milano: Guerini Scientifica.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione*, Tratto da *Voci della Scuola*, Vol. 3°, Napoli: Tecnodid.
- Benedan, S & Faretta, (2006). *Pluridisabilità e vita quotidiana: crescere un bambino con disabilità multipla*, Trento: Erickson.
- Bizzi, V., Bonaccorso A., Chiarelli R. (1990) *L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista*, Torino: UTET.
- Canarini, F. & Bertozzo, W.J. (2008). *I mediatori in educazione speciale. Mezzi, strumenti e metodiche*, Milano: Franco Angeli.
- Capurso, M. (2004), *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Trento: Erickson.

- Ceppi, E. (1992). *I minorati della vista*, Milano: Armando Editore.
- Coppa, M. De Santis R. (1998). *Il bambino ipovedente. Profilo Educativo e programmi educativi*, Milano: Armando Editore.
- Coppa, M. (1997). *Le minorazioni visive, aspetti psicologici e processi d'intervento con il bambino minorato della vista*, Gorizia: Tecnoscienza.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Firenze: Giunti.
- D'Alonzo, L. a cura di (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Torino: Pearson.
- Galati, D., a cura di (1996). *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*. Milano: Franco Angeli.
- Gargiulo, M. L., & Dadone, V. (2009). *Crescere toccando*, Milano: Franco Angeli.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson.
- ICF versione breve (2004). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, cur. M. Leonardi, Trento: Erickson.
- Mazzeo, M. (1998). *Il bambino cieco: introduzione allo sviluppo cognitivo*, Roma: Anicia.
- Milani, L., (1976) a cura di Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021), *Un curricolo scolastico senza barriere: La prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning*, in *Didattica speciale e trasformazioni organizzative*, n.2, Milano: Franco Angeli.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2019). *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi* in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 18 n.2.
- ONU, (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pavone, M. (2020). *Azione didattica e processi di inclusione*, in M.A. Galanti & M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano: Mondadori.
- Perucchi, M. (2004). *La gestione della classe. Le regole d'aiuto nella classe: cosa cambia in presenza di un'allieva non vedente?*, https://www.unipi.it/index.php/offerta/item/download/12426_dac667a7bfd9fc49ae39e00ba9e1bbe0
- Portiglia, C. (1997). *Mani che vedono. Materie curricolari ed extracurricolari per bambini non vedenti: un progetto didattico*, Bologna: Editrice Cappelli.
- Prato, G. (1990). *L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista*, UTET: Torino.
- Romagnoli, A. (1924). *Ragazzi ciechi*, Bologna: Zanichelli.
- Savia, G., (a cura di), (2018). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zaniboni P. (1988). *Il bambino non vedente: finalità e metodi della scuola dell'obbligo*, Monza: I.RI.FO.R.

*docente di scuola secondaria

La cultura dell'inclusione

Quale didattica per gli alunni con difficoltà di apprendimento?

di Elisa Grandinetti*

Nella società contemporanea le prospettive educative, i criteri di selezione dei contenuti e i metodi di insegnamento/apprendimento hanno subito significative trasformazioni. Un numero consistente di docenti ritiene che siano scarsamente utili le descrizioni delle fasi di sviluppo, evidenziate dai ricercatori e dagli studiosi della psicologia dell'età evolutiva, e del tutto inefficaci i conseguenti metodi normativi e prescrittivi. Tra l'altro, la sfida attuale è quella di attribuire maggiore importanza alla didattica, intesa come un processo di rinnovamento della relazione tra insegnante e allievo. La scuola dovrebbe differenziarsi nella personalizzazione dei percorsi, nell'articolazione delle risorse e nella coniugazione tra saperi teorici e pratici, soprattutto per quegli alunni le cui circostanze esistenziali abbiano segnato indelebilmente il loro percorso di vita.

È appena il caso di ricordare che un testo normativo alquanto datato, la Legge n. 517/1977, introducendo l'abolizione delle classi speciali e sancendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni della scuola pubblica, ha provveduto a determinare lo sfondo entro cui sviluppare un concreto impegno programmatico per una didattica attenta ai bisogni di ciascuno. Ciò, come si ricorderà, provocò una serie di problemi legati soprattutto all'assenza di preparazione da parte degli insegnanti, a cui si cercò di ovviare alla meno peggio.

Con la successiva Legge n. 104/1992 si iniziò a comprendere meglio come affrontare la condizione di disabilità, accettandola e aprendo le porte agli specialisti, superando le barriere comunicative e predisponendo interventi specifici per gli allievi coinvolti. Oggi si è alle prese con un rilevante impegno proteso

a modificare il modello didattico, così come il rapporto tra docenti utilizzati sulle attività di sostegno e quelli curricolari. Questi ultimi, sovente, si sentono un gradino più in su, professionalmente parlando, rispetto al collega di sostegno e, purtroppo, rischiano di trasmettere la loro personale convinzione agli studenti, dimenticando che, casomai, hanno una specializzazione in meno rispetto a loro.

Superare ostacoli che si frappongono all'inclusione

Ci si è soffermati a fare queste poche considerazioni per sottolineare che il protrarsi di una certa mentalità è dannosa, nel senso che essa si configura come ostacolo rispetto a una didattica efficace, da dover porre in essere nei confronti di chi necessita di interventi sinergici da parte dell'intero team docenti. Non è possibile relegare lo studente con disabilità alla competenza esclusiva dell'insegnante assegnato sulle attività di sostegno, eludendo ogni fattiva collaborazione fra tutto il corpo insegnante. La verità è che, nonostante molti precettori siano ben preparati, sovente mancano di una cultura dell'inclusione da testimoniare concretamente sia dentro che fuori dalla scuola, con coerenza di impegno nei confronti di un processo di autoformazione, funzionale, fra l'altro, a superare pregiudizi e rigidità mentali. In molte istituzioni scolastiche non sempre è presente un credere fermamente nell'inclusione e quando questo manca nel



team docenti ancor più il sistema non funziona, giacché a fronte di quei limiti mentali a cui si è fatto riferimento, non può concretizzarsi un'efficace e completa azione didattica. Se i professori sono increduli rispetto alle potenzialità degli allievi con disabilità compromettono non solo la qualità dell'insegnamento a loro rivolto, ma anche l'efficacia degli interventi destinati agli altri discenti.

È necessario, quindi, che i docenti sulle attività di sostegno e i docenti curricolari lavorino insieme, nel rispetto del principio della corresponsabilità educativa, per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, selezionando obiettivi e attività, strategie e strumenti, che possono essere definiti e declinati per fronteggiare con successo diversi livelli di difficoltà, atteso che "un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti". Va favorita, altresì, la costruzione attiva della conoscenza, stimolando le

personali strategie di approccio al “sapere”, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e “assecondando” i meccanismi di *autoregolazione*. Ma a quale modello didattico fare ricorso? Quello per problemi o per concetti? Quello per sfondo integratore o il modello della didattica breve? Quello per obiettivi? Ciascuno di essi risulta efficace ed è contraddistinto da un buon potenziale per l'inclusione.

Si è, comunque, fermamente convinti, che tre punti cardine riescano a realizzare un'autentica inclusione degli alunni con disabilità, ovvero la partecipazione alla vita di classe, la condivisione di quanto porre in essere nei momenti in cui si articola l'attività educativo-didattica e la collaborazione con i compagni. È, inoltre, inoltre rilevante che il discente con disabilità, per sentirsi partecipe del gruppo classe, possa accedere agli stessi mezzi e strumenti utilizzati dagli altri compagni, pena il sentirsi escluso dalle lezioni e trattato in modo diverso.

In base all'esperienza lavorativa maturata sul campo, è possibile affermare che anche con studenti che presentano necessità di sostegno elevato, ragion per cui è stato redatto un Piano educativo individualizzato, con il ricorso all'elaborazione di un percorso didattico differenziato – presente solo nella scuola secondaria di secondo grado – è possibile realizzare una progettazione didattica partendo dalle stesse attività proposte per il resto della classe, adattandole ai bisogni specifici e alle strutture mentali del discente con disabilità. Qualora necessario, si opereranno anche sostituzioni dei contenuti e/o riduzioni e semplificazioni. Ciò sarà possibile ricercando collegamenti con situazioni concrete riguardanti le esperienze vissute; tale associazione renderà i vari argomenti affrontati comprensibili e indelebili, in quanto la modalità più efficace per aiutarli è considerare il loro modo di percepire la realtà sia interiormente che attraverso i sensi. Per evitare di ledere la loro autostima, in caso di fallimento, necessita far leva sull'applicazione di adeguate strategie. Perciò si è del parere che l'attenzione debba essere spostata dall'alunno con disabilità al compito o alla strategia, presupponendone l'inadeguatezza. Tanto al fine di ricorrere a ogni

possibile alternativa. È prioritario anche che le metodologie adottate per favorire l'apprendimento costante, cambino in situazione e divengano alternative nel caso in cui quelle iniziali si dimostrino inadeguate. Dobbiamo creare, inoltre, situazioni di comunicazione spontanea e significativa, affinché gli allievi in difficoltà possano recepire il nucleo essenziale riflettente l'intento della nostra comunicazione. Seguendo tali criteri metodologici, costante preoccupazione sarà quella di scomporre, in caso di necessità, gli obiettivi in sotto-obiettivi, più immediati e accessibili.

Particolarmente interessante per il tema affrontato risulta il metodo di Reuven Feuerstein, nato da famiglia ebrea in Romania, deportato nei campi nazisti, nei quali ebbe modo di confrontarsi con condizioni di grave deprivazione e sofferenza. Da questo suo supplizio personale e attraverso l'osservazione dei deportati, si accorse che le persone, anche nelle peggiori situazioni di patimento, diventano in grado di mettere in atto, se adeguatamente sollecitate, «strategie cognitive capaci di neutralizzare e/o ridurre processi mentali carenti dovuti a deprivazione o carenza di stimoli». In questo metodo l'attenzione è spostata dai *contenuti* alle *forme* dell'apprendimento, dal *che cosa apprendo* al *come apprendo*; ciò al fine di comprendere come il soggetto interagisce con le fonti di informazione, su di esse e come vi risponde.

Strategie metodologico-didattiche ritenute efficaci

La fiducia di Feuerstein in una profonda modificabilità cognitiva di base è incrollabile e si traduce in una mediazione didattica, la cosiddetta Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), rivolta a processi e funzioni di base, neurali, generalizzabili e trasferibili.

Non essendo possibile analizzare in questa sede dettagliatamente o la metodologia del pedagogista israeliano, viene evidenziato come oltremodo utile, per la pratica didattica, la sua scala di parametri attraverso cui può essere analizzata un'attività mentale. Questi i passaggi: contenuto e argomento; modalità, linguaggi e codici; fase dell'attività mentale; operazioni mentali coinvolte; livello di

complessità; livello di astrazione e livello di efficienza richiesto.

In tutte le attività dei programmi Feuerstein vengono espressamente evitati i riferimenti al contenuto finale del compito: “Il passaggio dal vedere il materiale come un *obiettivo* a vederlo come un *mezzo* ha come suo corollario il passaggio dall'essere orientati al *prodotto* all'essere orientati al *processo*, con una corrispondente enfasi sul *come* piuttosto che sul *cosa*”.

Altra stimolante azione inclusiva è quella proveniente dalla didattica laboratoriale, strumento di unione fortissima tra l'astratto e il concreto. Punto di forza è ritenuto quello che vede il docente riuscire a motivare e a coinvolgere tutti gli alunni, lavorando insieme, senza esclusioni; per attivarla correttamente bisogna partire dall'osservazione, procedere con l'organizzazione, l'analisi, la deduzione e condivisione del risultato fra tutti i componenti del gruppo classe. Com'è noto, la didattica laboratoriale e il *problem solving* rappresentano metodologie oggi attenzionate dell'attuale scuola. La prima consente agli alunni di confrontarsi con problemi reali, focalizzando l'attenzione sui processi di risoluzione sviluppando competenze operative e progettuali. Attraverso il lavoro in laboratorio lo studente assume il controllo del proprio apprendimento, acquisendo una comprensione profonda dei contenuti in virtù dell'attività pratica e del palese orientamento verso obiettivi specifici. In tale contesto il docente si pone, anzitutto, come regista del processo complessivo di insegnamento/apprendimento, in quanto egli crea le occasioni del verificarsi dei risultati degli esiti in termini di conoscenze, abilità e competenze. L'insegnante è coinvolto in prima persona nella didattica laboratoriale nella veste di esperto conoscitore dell'epistemologia della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi, scoprendone le valenze formative. Egli riconosce le caratteristiche intellettive, affettive, emotivo-motivazionali e di interazione fra gli allievi, in modo da offrire a ciascuno opportunità di apprendimento secondo le proprie peculiarità. Il docente collabora, così, a un processo interpretativo in cui partecipano tutti i membri, in quanto ritenuti soggetti ca-

pacì di pensare, ed egli stesso come soggetto esperto in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza, con l'esercizio dell'autorevolezza; favorisce, mediante una continua negoziazione, la crescita individuale e lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'allievo, sostenendolo nelle difficoltà, indirizzandolo verso nuovi orizzonti attraverso il sollecitare la curiosità e l'interesse.

Malgrado ciò, l'aspetto metodologico rilevante consiste anche nell'inevitabile e, al tempo stesso auspicabile ricorso al *cooperative learning*. Tanto qualora dall'analisi della classe emergano eterogeneità o ipotesi di conflitti all'interno del gruppo, giacché esso serve per sviluppare le abilità sul versante delle relazioni interpersonali, cosa che deve essere posta come obiettivo trasversale nella programmazione didattico-educativa.

Non si deve dimenticare che la valorizzazione della capacità di relazionarsi positivamente è una competenza chiave. Il lavoro di squadra non serve solo per la scuola, visto che, attraverso di esso, si acquisisce il senso di appartenenza a una comunità e si impara a relazionarsi con gli altri, fattore fondamentale nella vita e nel lavoro. Per migliorare i risultati degli studenti con disabilità, attraverso un approccio di *cooperative learning*, si deve tenere conto di due elementi chiave: gli obiettivi comuni del gruppo e la fiducia tra compagni di classe, intesa come consapevolezza di poter contare realmente sugli altri e sulle loro capacità. Gli effetti positivi consistono in un aumento dell'autostima nelle relazioni di intergruppo, nell'accettazione delle debolezze altrui, nella maggiore disponibilità verso la scuola e nell'abilità di cooperazione. La qualità dei risultati e la mole di lavoro svolto dal gruppo sono direttamente proporzionali al *feeling*, alla fiducia, alla comunicazione che si instaurano fra i membri, insieme alla loro capacità di saper risolvere i conflitti, sostenendosi e accettandosi reciprocamente. Queste caratteristiche non sono, comunque, innate e vanno acquisite grazie all'insegnamento e all'educare alla relazione. I membri del gruppo, infatti, durante il *cooperative learning*, vivono situazioni ed emozioni diverse, compresi i conflitti e rivestono ruoli inusuali, che a volte esu-

lano dal loro abituale comportamento; quindi, vanno aiutati a realizzare un clima di fiducia e allenati a sviluppare le loro abilità interpersonali.

Altra strategia, nonché strumento di grande utilità, ai fini di un'efficace didattica inclusiva, è il ricorso alle mappe concettuali, che costituiscono uno strumento visivo utile a organizzare le conoscenze relative a un determinato argomento, rispondendo ai principi del costruttivismo cognitivo, in base al quale ciascuno è autore del proprio percorso conoscitivo all'interno di un contesto, puntando a contribuire alla realizzazione di un *apprendimento significativo*, in grado, cioè, di modificare davvero le strutture gnoseologiche della persona, tramite un apprendimento, di fatto, contrapposto all'*apprendimento meccanico*, fondato sull'acquisizione mnemonica. Grazie alla loro struttura organizzativa, le mappe concettuali facilitano la sintesi dei concetti, migliorano la comprensione del testo, consolidano le abilità di studio e promuovono l'associazione logica tra diverse idee, aiutando a ricordare ciò che è nuovo e a scoprire errori di contenuto e/o collegamento, favorendo la progettazione.

La costruzione e l'uso di mappe è, dunque, un modo efficace per formalizzare la *conoscenza strutturata*, ovvero il modo in cui i vari concetti posseduti si appalesano come interconnessi tra di loro, all'interno di un determinato dominio conoscitivo. Le mappe sono un modello riflettente il nostro modo di organizzare e di applicare le conoscenze. Possono essere categorizzate, connettive, associative, specificative o divise in categorie; ad esempio, di tipo causale o temporale, ma tutte associate dal principio costruttivista, sulla base del quale l'apprendimento significativo implica l'assimilazione dei nuovi concetti nelle strutture cognitive esistenti. Il ricorso a quelle appena elencate, nonché ad altre strategie, si rende necessario in considerazione del fatto che la didattica deve essere in grado di andare incontro alle esigenze personalizzate di ciascuno studente. Tale prassi didattica tiene in grande considerazione la dimensione relazionale e affettiva, senza la quale anche le strategie più innovative e l'uso degli strumenti più recenti

rischiano di tradursi in soluzioni dispendiose e fallimentari.

Emozioni e apprendimento

Vale la pena ricordare che il ruolo cruciale delle emozioni nell'apprendimento è stato sottolineato in diverse circostanze e attraverso fonti diversificate (neuroscienze, psicologia cognitiva, psicologia umanistica, etc.). Da esse deriva la consapevolezza che le esperienze con connotazioni emozionali positive vengono molto più facilmente memorizzate ed elaborate. Se un contenuto è inserito in un contesto capace di suscitare emozioni, vi sono molte più probabilità che venga interiorizzato e riutilizzato dal discente con disabilità, mentre tutto ciò che non implica alcun richiamo emozionale è destinato a essere dimenticato e abbandonato.

L'intenzionalità e la competenza, l'amore verso i ragazzi, insieme alla fiducia, all'accoglienza, all'ascolto, all'empatia, all'esemplarità, portano a un affievolimento della stessa condizione di disabilità. La partecipazione alla vita scolastica e l'adeguata inclusione nel gruppo dei pari costituiscono il fulcro attorno al quale scaturiscono, si ampliano e si consolidano i diversi apprendimenti e i progressi di ordine cognitivo. Individualizzare e personalizzare i percorsi educativi diventano processo fecondo per facilitare i compiti di apprendimento degli allievi con disabilità, per coinvolgerli, motivarli e portarli a ottenere risultati soddisfacenti. Certo, sul piano pratico, non è facile conseguire questi risultati, perché anche gli insegnanti, così come gli studenti, hanno profili intellettivi differenziati; risulta quasi scontato, pertanto, che i loro stili di insegnamento siano influenzati dai loro stili di apprendimento, che talvolta li portano a privilegiare, magari inconsapevolmente, alcune modalità didattiche e a trascurarne altre. La teoria ci segnala che esistono diversi modi di apprendere, ma anche canali preferenziali di comunicazione e di memorizzazione dei concetti, di cui si deve tenere conto, insieme al fatto che ogni alunno può avere un approccio all'apprendimento di tipo olistico o analitico e avvalersi, conseguentemente, di diversi stili di apprendimento. Affinché le varie teo-

rie didattiche, pedagogiche, di psicologia evolutiva possano essere applicate con successo è necessario creare, in ogni caso, *un clima relazionale e affettivo efficace in classe*. Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile per ogni attività finalizzata allo sviluppo e all'apprendimento, e lo è anco di più nel momento in cui l'alunno presenta difficoltà di comportamento e/o di apprendimento. Se la relazione è carente o disturbata, anche gli altri livelli di azione appaiono compromessi e il disagio che si crea può portare allo sviluppo di disturbi e di problematiche anche gravi.

La dimensione affettivo-relazionale

Per quanto concerne la dimensione affettivo-relazionale è indispensabile valorizzare i compagni di classe degli allievi con disabilità, che si affermano come preziosa risorsa per favorire la loro partecipazione alla vita dell'intera comunità scolastica. Attenti e collaborativi, i diversi membri del gruppo classe si configurano come perfetti aiutanti nell'esecuzione di alcune *routine*. Guidati dai docenti, riescono perfino a organizzare l'inizio di una nuova attività, dimostrandosi modelli di riferimento funzionali a promuovere l'autonomia dei loro compagni con disabilità.

La relazione positiva deve essere instaurata anche tra allievo e docenti; essa può connotarsi sulla base del valore che assume: *positivo intrinseco*, come bene immateriale di inestimabile efficacia, in quanto ci si sente, talvolta, ricchi in virtù delle relazioni di vicinanza, di supporto, di condivisione; mentre come *valore positivo strumentale*, si concretizza quando una buona relazione incentiva il funzionamento della persona coinvolta se l'agire in un contesto aggregativo è orientato a uno scopo, così come succede con l'apprendimento, il gioco e il lavoro. Circostanze così connotate permettono a chiunque di agire al meglio, interagendo con gli altri, come succede agli studenti fra di loro e con i docenti. I due aspetti sono indissolubili: non c'è valore intrinseco senza una ricaduta strumentale e non ci può essere una buona relazione che sia soltanto strumentale o che non diventi positiva in sé (sarebbe solamente opportunistica e

verrebbe consapevolmente svaloriata). L'instaurarsi di una corretta relazione di aiuto ha però bisogno di tempo, di occasione e di incontri ripetuti. Spesso gli insegnanti sono sotto pressione per le scadenze legate ai moduli programmati e agli impegni legati alla realizzazione di numerose attività curriculari ed extracurriculari che si svolgono in tempi pure coincidenti. L'ansia dei tempi ristretti a disposizione rende più difficile la realizzazione di una relazione positiva! Nel rincorrere le 'tempistiche giuste' bisogna trovare, comunque, tempo e modi congrui per accompagnare con sicurezza l'allievo in difficoltà, conoscerlo a fondo nella provvisorietà della sua situazione e su tale base condurlo e supportarlo lungo un determinato percorso con l'energia e la decisione tipiche di una guida sicura.

La relazione, allora, è da considerare componente fondamentale del piano d'azione di un insegnante, la cornice entro cui porre in essere efficaci momenti educativo-didattici.

Apprendere, scoprire, creare nuove conoscenze e competenze sono attività piene di vita affettiva. Relazionarsi con i compagni, collaborare o scontrarsi, discutere, fare e disfare amicizie e legami, vivere relazioni intense con adulti: tutto ciò questo accade nella scuola in termini di ricchezza di significati particolari per i discenti con disabilità. I tradizionali strumenti di comunicazione diretta, dal punto di vista del coinvolgimento umano ed emozionale, rimangono validi per promuovere lo sviluppo delle facoltà degli studenti con disabilità; tutto ciò necessita coglierlo e applicarlo nel giusto dominio dell'apprendimento, della comunicazione, della socializzazione e dell'autonomia personale e sociale.

I docenti non possono non padroneggiare le tecniche di comunicazione del sapere, utili a chi si presta a fare in modo che prevalgano sempre la personalità e le capacità delle persone fruitrici, favorendone un uso intelligente e non fine a sé stesso. In tal guisa le didattiche inclusive tendono a sviluppare l'area dell'intelligenza relazionale, interpretando ciò come *conditio sine qua non* affinché l'allievo impari a convivere, conversare e decidere con gli altri, impegnato a realizzare l'obiettivo più importante del suo

progetto di vita verso l'adulthood, ovvero la socializzazione.

È acclarato che i docenti, a loro volta, devono impegnarsi in un percorso di formazione continua, sia sul versante delle tecniche didattiche innovative che su quello della propagazione della cultura dell'inclusione. Solo attraverso un impegno condiviso e una visione olistica dell'educazione sarà possibile costruire una scuola capace di valorizzare ogni studente interpretato, in proiezione, come risorsa preziosa per la società del domani.

Bibliografia

- Canevaro A., Ianes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.
- Dettori G. F., *Il metodo Feuerstein: un'opportunità di potenziamento cognitivo per gli allievi con difficoltà di apprendimento?*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, Vol. 9, n. 3, giugno 2010.
- Feuerstein R., *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2008.
- Floris F., *Modelli di didattica laboratoriale per l'integrazione degli alunni con disabilità*, Seminario Nazionale di Alta Formazione per dirigenti scolastici, docenti curriculari e di sostegno, *La disabilità, l'integrazione scolastica e sociale: la sfida del presente, l'obiettivo del futuro*, Reggio Calabria, 10 novembre 2011.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson, 2005.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Kane M., *Pensare ed apprendere: gli stili cognitivi*, "Psicologia e scuola", 23/5, febbraio-marzo 1985.
- Moliterni P., *Progettazione e mediazione didattica*, in Corso di perfezionamento *Il docente nella scuola dell'autonomia. Analisi pedagogica di dimensioni formative, funzioni e ruolo*, Università della Calabria, Cosenza, 2006.
- Novak J., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1998.

Riferimenti normativi

- Legge n. 104/1992, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge n. 517/1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- MIUR n. 4274/2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

Sitografia

- <https://www.edscuola.it> - *Apprendimento olistico vs analitico e suoi diversi stili di apprendimento*.

*docente

Il disagio scolastico

Predisporre spazi per ascoltare i giovani

di Rosa Iaquina*

Negli ultimi anni il tema del disagio giovanile sta occupando spazi di riflessione sempre più ampi, impegnando una pluralità di ambiti, da quello psicologico, a quello pedagogico e sociologico, che concorrono a indagare il problema al fine di individuare modalità di intervento.

La ragione di tale interesse risiede nella diffusa e continua crescita del fenomeno, in ambito scolastico e sociale, che interessa i giovani di qualsiasi età e appartenenza.

Alcuni Istituti di statistica, tra i quali Istat e Censis, raccontano il disagio che vivono i giovani del nostro Paese, e lo fanno fornendo una fotografia precisa della tipologia e pluralità del malessere che investono dimensioni esistenziali differenti. I dati forniti dalle indagini fanno emergere situazioni di sofferenza e di difficoltà dei giovani in ambito sociale e scolastico, e quest'ultimo va a interessare anche il processo di apprendimento e le relazioni interpersonali, tra pari e con gli insegnanti (Ghionne, 2005).

L'incremento delle difficoltà giovanili vengono da numerosi anni registrate con sistematicità, e il Censis (2024) rileva come quelle di natura psicologica interessano sette giovani su dieci, i quali dichiarano di vivere un senso di disagio che i loro genitori non riescono a comprendere.

Purtroppo la problematica non è circoscritta all'Italia, il benessere mentale giovanile interessa numerosi Paesi che sono parimenti consapevoli di come tale condizione rappresenta un'emergenza sociale che va sempre più aggravandosi.

L'incidenza del fenomeno su scala mondiale è stata segnalata dalla World Health Organization, che stima a un miliardo il numero di persone che soffrono di disagio mentale, e la percentuale che interessa gli adolescenti supera il 14%. La generica situazione di disagio che i giovani dicono di avvertire viene manifestata attraverso disturbi di varia natura, che vanno

da quelli alimentari sino ai fenomeni di ritiro sociale.

Matteo Lancini, docente di psicologia delle università Bicocca e Cattolica di Milano e presidente della Fondazione Minotauro, delinea le caratteristiche della situazione, ritenendo che le radici affondano nelle trasformazioni che connotano la contempora-

neità, accompagnate da una narrazione distorta del fenomeno che spinge a considerare il disagio quale conseguenza della disponibilità di beni materiali e delle opportunità di cui i giovani dispongono come mai prima d'ora. Una tra le cause generatrici di tale malessere viene ricondotta alla frantumazione del patto generazionale, venutasi a determinare per la mancata disponibilità degli adulti nel prestare ascolto ai giovani, nel tentativo di preservare una condizione di tranquillità, sebbene solo apparente.

L'esigenza di sentirsi ascoltati è avvertita a tutte le età, ma sono i ragazzi che cercano figure adulte disponibili ad ascoltarli, a rispondere ai loro bisogni e a fornire un costante supporto. È risaputo che la mancanza di adulti "ascoltatori" viene avvertita durante l'adolescenza, nel periodo in cui i giovani fanno maggiore fatica nell'individuare la propria strada, e sono portati ad assecondare le aspettative dei genitori o a conformarsi alle scelte degli amici. A tale condizione d'incertezza si associa, conseguentemente, il rischio di una costruzione alternativa degli interessi, che non essendo avvertiti come rispondenti al proprio modo di essere genera nei ragazzi una conflittualità interiore che va a connotare negativamente la relazione con le figure adulte, siano essi genitori o insegnanti.

Interpretazione del disagio

A differenza di quanto si possa ritenere, la categoria interpretativa del disagio non



è recente, essa venne utilizzata nel 1970 a seguito di una rilevazione sulla condizione giovanile, dettata dalla necessità di definire nuovi paradigmi interpretativi per poterla comprendere e descrivere.

I due decenni successivi, riguardanti il 1980 e il 1990, fecero registrare una fioritura di studi interessati a indagare sia come vivevano i giovani, che le loro situazioni di disagio, ponendoli in relazione con l'accresciuta complessità sociale.

Con riguardo al disagio scolastico, di cui si sente parlare con cadenza quasi giornaliera, risulta utile, per un'autentica comprensione del costruito, richiamarsi alla letteratura di settore, dalla quale emergono alcuni tra i fattori che vanno a determinare tale condizione.

Nei primi anni del suo utilizzo il termine disagio veniva riferito a "un arco variegato di vissuti problematici, collegati ai processi di complessificazione e di transizione propri della società" (Mion, 1990, p. 163).

Il significato era indicato in un diffuso vocabolario della lingua italiana dell'epoca, dove il termine "dis-agio" individuava una situazione di non "agio", priva di benessere, pertanto generatrice di una condizione di "malessere". Adottando tale ottica il disagio venne posto in relazione con il lemma "disadattamento", con valore di "mancanza o carenza di adattamento" (Neresini, Ranci, 1992). Il vocabolo venne così utilizzato per riferirsi alla condizione giovanile, allo scopo di evidenziare che "un non completo adattamento caratterizza in misura determinante l'essere

stesso della condizione giovanile" (Neresini Ranci, 1992, p. 29).

Per tale ragione, e in mancanza di termini maggiormente esaustivi, al termine disagio si faceva ricorso per indicare "una somma di vissuti soggettivi che includono sofferenza, frustrazione, insoddisfazione e alienazione" (Mion, 1992, p. 72).

Uno dei primi aspetti che emerge quando si parla di disagio è la correlazione con alcuni termini quali disadattamento, marginalità e devianza, riguardanti un'ampia gamma di comportamenti di gravità variabile messi in atto da preadolescenti e adolescenti. Analizzando le situazioni che emergevano con maggiore frequenza, nel 1989 e su proposta di Milanese, il disagio venne riferito a condizioni di "bisogno insoddisfatto" e ricondotto tanto a una condizione interna o soggettiva (sia di disadattamento che di malessere), quanto a una situazione esterna o oggettiva (come uno stato di privazione o di bisogno). Il disagio soggettivo, molto più complesso da far emergere, veniva addebitato a situazioni esistenziali espresse attraverso termini quali frustrazione, irrequietezza e malessere, che potevano "colpire i sentimenti, gli stati d'animo, il pensiero e la volontà. Esso poteva essere provocato da situazioni esterne, ma il più delle volte sorge dall'interno ed è in grado di raggiungere la sfera esperienziale conscia" (Mion, 1990, p. 165).

La mancata convergenza verso tale modo di concepire il disagio, rivolta alla esclusiva considerazione della sfera interiore del soggetto, indusse a inquadrarlo in un'ottica sociale, e a considerarlo in rapporto con la categoria di quei bisogni che pone la persona in relazione con il gruppo sociale di riferimento, richiamando la dimensione oggettiva e relazionale del bisogno (Gasparini, 1987).

La varietà di graduazione della condizione di disagio conduce, inoltre, a una sua distinzione, che lo vede catalogato come non grave se il malessere deriva da un insuccesso di natura scolastica e/o relazionale, espresso attraverso comportamenti autosvalutativi, di chiusura o aggressività; viene considerato di grado intermedio se i comportamenti trasgressivi sono agiti nel o con il gruppo; si trasforma in disagio grave se si manifesta adottando comportamenti autolesivi e illegali (Liverta et al. 1999).

Il disagio sociale e quello scolastico

Da tempo si ritiene che il senso di disagio avvertito dai giovani verrebbe generato dalla mancanza delle necessarie risorse atte a garantire un loro equilibrato e armonico sviluppo, che secondo Milanese affonda le radici "[...] nella somma di inadempienze, ritardi, tradimenti, incomprendimenti di cui i giovani sono oggetto, e che si sintetizzano nell'incapacità della società a rispondere alle esigenze di crescita, di autorealizzazione e di inserimento dei giovani" (Milanese et al., 1989, p. 31). Il luogo generatore di tale difficoltà è il contesto sociale, che non riesce a offrire ai giovani ciò di cui necessitano in quella precisa fase della loro esistenza. Da tale concezione venne a delinearsi la relazione tra disagio e bisogni, dove la prima condizione verrebbe generata dalla frustrazione causata dal mancato soddisfacimento del bisogno (Recalcati, 2011).

Di conseguenza, il disagio viene avvertito come una spinta interiore che induce la persona a soddisfare un bisogno che si manifesta attraverso un senso d'insoddisfazione causato dall'assenza di ciò che viene ritenuto necessario per condurre la propria esistenza; il cui mancato soddisfacimento alimenta la persistenza del bisogno stesso, fino alla sua cronicizzazione. A questo punto esso si trasforma in problema, nella cui forma estrema, ma non obbligatoria, potrebbe portare alla marginalità o alla devianza.

Affrontare tale problematica in ambito scolastico è inevitabile e necessario, considerata l'importanza che la scuola riveste nella storia personale di ciascuna persona.

Lo spazio educativo rappresenta il luogo nel quale i giovani permangono per un considerevole numero di ore e, di conseguenza, esso esercita una significativa influenza nella loro vita, determinando o incidendo sul loro stato di benessere o malessere. Zimmer e Loche affermano che "il contesto scolastico è in grado di supportare l'individuo nel suo percorso di crescita, di fornire sostegno sociale (soprattutto in virtù delle relazioni che vengono stabilite con i pari e con gli insegnanti), di favorire nell'adolescente competenza, autonomia e coinvolgimento. Per di più, un contesto accogliente e supportivo ha la capacità di sti-

molare l'indipendenza dei ragazzi e la loro partecipazione ai processi decisionali" (2007, pp. 1-16).

Ciò che emerge in modo inequivocabile è il ruolo esercitato dalla scuola nel processo di costruzione e di socializzazione, nel cui ambiente i giovani acquisiscono una varietà di conoscenze, comprese la capacità di interazione durante le pratiche di condivisione del lavoro scolastico, lo scambio di esperienze di crescita e la capacità di imparare a conformare atteggiamenti e assorbire modelli di comportamento.

La dimensione sperimentale e di valorizzazione del Sé sono implicitamente presenti nel contesto educativo, sino al punto che esso si configura quale spazio privilegiato nel passaggio tra la famiglia e la società. Per tale ragione la scuola diventa il luogo nel quale i giovani riversano le loro paure, i conflitti, le difficoltà con la famiglia e le aspettative di riconoscimento (Pietropolli Charmet, 2003). È altrettanto vero, però, che il disagio scolastico è correlato al modello formativo che connota la scuola stessa; esso risente della sua organizzazione, dell'impianto didattico, delle metodologie, della scansione delle lezioni, della costruzione dell'orario giornaliero delle discipline e di numerosi altri aspetti apparentemente innocui.

Le connotazioni dell'organizzazione scolastica accrescono o contengono il malessere, espresso dai giovani attraverso forme di violenza rivolte verso se stessi e/o gli altri, a anche mettendo in atto comportamenti denigratori o aggressivi. Proprio all'interno dell'istituzione educativa che ci si trova in presenza di alunni che mettono in atto le prime forme di trasgressione verso le regole, può essere offerta ai giovani la possibilità di sperimentare l'applicazione delle relative sanzioni, rafforzare l'importanza di osservare le regole sociali e di come comportarsi nei riguardi delle istituzioni e degli altri. Accade di frequente constatare che nella scuola gli alunni esibiscono comportamenti dannosi per loro stessi e per gli altri; sono all'ordine del giorno gli atteggiamenti di prevaricazione, bullismo e violenza, fisica e verbale, rivolta verso i compagni e gli insegnanti. Tali azioni richiedono agli insegnanti l'implementazione di interventi educativi capaci di smontare meccanismi automantenenti.

Strumenti di misura

Onde evitare di trattare del disagio scolastico e delle sue forme di gravità in modo generico e semplicistico, è necessario riflettere su come operare per rilevarlo oggettivamente al fine di intervenire.

Intanto, è opportuno giungere a una valutazione del disagio, che è possibile effettuare attraverso gli strumenti specifici a disposizione, tra i tanti è utile richiamare il Questionario sul Disagio Scolastico (QDS), il Test di Abilità Cognitive (TAC) e il Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica – TVD. Quest'ultima risorsa è stata ideata da Mancini e Gabrielli per poter giungere alla valutazione del disagio. Esso indaga, inizialmente, ciò che prova un alunno che vive male quando si trova a scuola, successivamente viene esplorato da dove si origina il malessere e quale sistema interpersonale viene interessato, nonché il luogo dove il malessere si manifesta in modo palese.

Il test considera una molteplicità di fattori, di natura sociale, economica e culturale, sino a esplorare quelli riferiti all'istituzione scolastica e al contesto familiare.

Lo strumento offre un approccio peculiare al problema, ed è orientato a superare sia le posizioni dei genitori, inclini ad attribuire agli insegnanti la responsabilità delle difficoltà che vivono i loro figli, che quelle degli insegnanti, che tendono a considerare la problematica rilevata come una difficoltà dell'alunno, invitando la famiglia a ricorrere a figure specializzate extra-scolastiche per giungere alla risoluzione del problema.

Mancini e Gabrielli forniscono la loro definizione di disagio, considerandolo un fenomeno specifico che si origina sia nell'incontro tra il giovane e la scuola, che a seguito delle richieste della scuola e la risposta dell'alunno. Vi è da considerare che il disagio manifestato in ambito scolastico, proprio per la sua multifattorialità non può essere affrontato senza tener conto della numerosità dei fattori che lo determinano, e che risentono del contesto culturale, sociale ed economico del giovane, delle sue caratteristiche personali, delle dinamiche familiari, nonché, dei fattori intrinseci all'istituzione scolastica.

La facilità di somministrazione del test, come della lettura dei dati, consente di essere utilizzato da operatori esperti, per la parte di loro competenza, e dagli insegnanti.

Il ricorso a tale strumento da parte dei docenti può risultare utile alla luce degli studi condotti da Bruce Bracken nel campo della valutazione psicoeducativa. I lavori di Bracken rivelano che i soggetti maggiormente esposti al disagio scolastico sono quelli che presentano difficoltà



con la famiglia e nei rapporti interpersonali, e nella scuola tali difficoltà possono essere indagate. Lo stretto rapporto tra le difficoltà interpersonali e il disagio scolastico è emerso a seguito dell'analisi dei dati raccolti dopo la somministrazione del Test delle relazioni interpersonali –TRI–, che hanno evidenziato come i problemi relazionali generano una maggiore esposizione al rischio di disagio scolastico o a sviluppare disturbi di apprendimento, problemi nel comportamento, disabilità intellettiva e distacco sociale.

Risulta, pertanto che le aree di problematicità devono essere attentamente rilevate, poiché la dimensione psicologica dei giovani presenta una connessione con l'apprendimento. La mancata o ritardata identificazione dell'origine delle difficoltà può ripercuotersi sul rendimento scolastico, generando nel discente un senso di profonda demotivazione e sfiducia nelle sue capacità che vanno a inficiare l'autostima (Verdone, 2009). Quest'ultima può rappresentare una risposta di natura valutativa del soggetto verso se stesso, sia riguardo alle esperienze pregresse che ai comportamenti, e qualora dovesse

condurre a un senso di svalutazione di sé ciò rappresenterebbe un'implicita possibilità di predire quali potrebbero essere i comportamenti futuri del giovane (Bracken, 1992).

Il periodo della crescita che interessa la costruzione dell'autostima è quello dell'adolescenza, proprio in questa fase la stima di sé assume un valore fondamentale per la costruzione del proprio concetto, che va a permeare il pensiero, l'agire e le scelte dell'individuo. Si iscrive nella responsabilità di guida dell'adulto il compito di rivolgere al giovane attenzioni specifiche, nonché di mettere in atto azioni di costante monitoraggio, al fine di intercettare eventuali segnali di distorsione generati dalla tempesta emozionale tipica dell'adolescenza, che spesso spinge i ragazzi a un'autovalutazione falsata (Palmonari, 2001). La vulnerabilità che connota la fase adolescenziale è tale da condurre a decisioni diametralmente opposte nell'arco di pochi minuti, ciò che in un dato momento veniva considerata una scelta definitiva può essere completamente rovesciata. Circostanze nelle quali il gruppo dei pari assume un

ruolo fondamentale, consentendo al giovane bisognoso l'accesso a uno spazio riservato in cui è sempre possibile confrontarsi senza giudizio ma anche ottenere rassicurazioni. Generalmente ciò accade a svantaggio del supporto offerto dalla famiglia, che vede evaporare la sua importanza al punto da essere considerata generatrice di ogni difficoltà.

Con riguardo agli insegnanti, essi svolgono un ruolo attivo nel favorire il lavoro di autovalutazione in cui gli studenti sono impegnati. Tuttavia, pur avvertendo l'urgenza di individuare le cause del disagio degli allievi, senza il supporto di figure specializzate sul versante psicologico l'indagine dei docenti e lo sforzo di comprendere le cause di un diffuso malessere rischiano di rimanere circoscritte alla sola valutazione pedagogica che, sebbene indispensabile, non si avvale delle tecniche dialogiche proprie della psicologia.

Occorre allora un lavoro sinergico tra i professionisti dell'area pedagogica e psicologica in modo da offrire occasioni di dialogo opportunamente guidato in modo da consentire anche ai pensieri meglio custoditi di venire alla luce.

Importanza dello sportello d'ascolto

Favorire una maggiore apertura dialogica degli studenti è possibile attraverso una capillare diffusione degli sportelli d'ascolto, che devono rappresentare una realtà stabile nelle scuole di ogni ordine e grado. La configurazione degli sportelli deve essere quella di uno spazio protetto deputato ad accogliere le necessità degli alunni, ma anche dei docenti e delle famiglie. Occorre che la scuola si doti di un luogo deputato alla manifestazione delle difficoltà che vivono i giovani, in modo che si possa operare nella direzione della risoluzione di condizioni che ormai appaiono incontenibili.

Un luogo che gli alunni possano avvertire come spazio di cura e valorizzazione, in cui è possibile essere ascoltati o guidati, per accrescere la conoscenza di se stessi, acquisire competenze emozionali e sociali funzionali per un adeguato sviluppo psicofisico.

Con riguardo agli adulti lo sportello d'ascolto rappresenta per loro una risorsa funzionale sia a supporto della funzione docente che a sostegno del ruolo genitoriale.

La finalità dello spazio destinato all'ascolto non è quello di formulare diagnosi, non è la scuola il luogo deputato, quanto, fornire un'occasione per lasciare emergere istanze profonde, al fine di individuare modalità d'intervento e strategie educativo-formative condivise.

Bibliografia

- Bracken B.A. (1996). *AIR – Assessment of Interpersonal Relations*. Austin: Texas, USA, PRO-ED, tr. it. Test TRI – Test delle relazioni interpersonali. Trento: Erickson.
- Bracken B.A. (1993). *MSCS – Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin: Texas, USA, PRO-ED, tr. it. *Test TMA – Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento: Erickson, 1993. II ed. riveduta, corretta e aumentata gennaio 2003).
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.

Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mion R. (1990). *Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi*, Roma: Ministero dell'Interno, Roma, 1990.

Neresini F., Ranci C. (1992). *Disagio giovanile e politiche sociali*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Palmonari, A. (2001). *Adolescenti*. Bologna: Il Mulino.

Pietropoli Charmet G. (2003). *Corpo scolastico e cultura della prevenzione a scuola*, in Maggiolini A. *Sballare per crescere? La prevenzione dalle droghe a scuola*. Milano: Franco Angeli.

Recalcati M. (2011). *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio giovanile*. Trento: Il Margine.

Verdone, L. (2009). *L'autostima*. Milano: Paoline Editoriale Libri.

Zimmer-Gembeck M.J., Locke E.M. (2007). *The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers*. In *Journal of Adolescence*, n. 30, pp. 1-16.

*docente universitaria a contratto

Strategie organizzative per fronteggiare il disagio scolastico

a cura di Maria Anna Formisano*

Il disagio scolastico rappresenta una problematica complessa e diffusa nel contesto educativo contemporaneo, manifestandosi attraverso sintomi quali stress, isolamento sociale e demotivazione. Si tenta di esplorare le dinamiche multifattoriali che contribuiscono al disagio scolastico, evidenziando l'importanza di un approccio integrato e partecipativo per prevenire e gestire questo fenomeno. Attraverso l'analisi SWOT e la gestione strategica del tempo, si propone un modello "bottom-up" che coinvolga attivamente tutti gli attori della comunità scolastica, al fine di creare un ambiente di apprendimento stimolante e supportivo.

Keywords: disagio scolastico, stress, benessere psicologico, pianificazione strategica.

Introduzione

Il disagio scolastico è una problematica complessa e diffusa che si manifesta nel contesto educativo contemporaneo attraverso sintomi quali stress, isolamento sociale, demotivazione e un senso di inadeguatezza. In particolare, il disagio rappresenta una condizione negativa di stress che si verifica quando un individuo, a causa di risorse personali limitate, non riesce a soddisfare adeguatamente le proprie esigenze omeostatiche o a fronteggiare efficacemente aspettative e situazioni contestuali stressanti. Questo fenomeno è il risultato di dinamiche multifattoriali che coinvolgono sia aspetti individuali che sociali.

Secondo il rapporto Censis (2024), gli adolescenti italiani sono sottoposti a un carico di studio eccessivo, spesso sproporzionato rispetto ai risultati ottenuti.



Questa discrepanza genera una spirale negativa in cui la paura del fallimento e la procrastinazione si rinforzano reciprocamente, influenzando profondamente la sfera emotiva, cognitiva e comportamentale degli studenti e aumentando i livelli di stress e ansia.

In questo contesto, gli studenti mostrano una scarsa tolleranza verso modelli di

dattici che si concentrano esclusivamente sulla trasmissione di contenuti, i quali possono intensificare il disagio scolastico, considerato un sottoinsieme del più ampio disagio giovanile.

Numerosi studi empirici hanno dimostrato una correlazione positiva tra il clima di classe, il benessere psicologico e l'efficacia dell'apprendimento (Hattie, 2009). È stata sottolineata l'importanza di un approccio relazionale nell'insegnamento, capace di ridurre sentimenti di isolamento e demotivazione. Un clima di classe inclusivo e stimolante, in cui ogni studente si sente valorizzato e supportato, è essenziale per il benessere educativo (Rogers, 1983). Infatti, anche a star bene a scuola è importante. Nessuno può affrontare delle prove in un clima ostile (Formisano, 2015).

In questo contesto, la funzione del Dirigente scolastico diventa strategica per garantire il successo educativo e il benessere di tutti gli studenti. È fondamentale adottare un approccio integrato che ponga al centro il benessere psicologico della persona. Gli ambienti educativi devono essere progettati tenendo conto delle diverse fasi di sviluppo e degli stili di apprendimento, creando spazi accoglienti e stimolanti che incoraggiano la curiosità e l'interazione.

La flessibilità e l'adattabilità degli spazi scolastici sono fondamentali per supportare una varietà di attività didattiche e rispondere rapidamente ai cambiamenti nelle esigenze educative, permettendo a ciascun studente di partecipare pienamente alla vita scolastica e contribuendo a un clima inclusivo e rispettoso delle diversità (Zins & Elias, 2006).

La promozione del benessere, attraverso la cura dell'illuminazione, dell'acustica e della qualità dell'aria, è fondamentale per creare ambienti sani e confortevoli, migliorando così la concentrazione e il rendimento scolastico (Zins & Elias, 2006). Per i Dirigenti scolastici, investire in ambienti ben progettati può favorire un clima scolastico positivo e inclusivo, contribuendo a ridurre il disagio scolastico e a promuovere il benessere degli studenti. Diventa necessario superare la logica degli interventi isolati e promuovere un cambiamento sistemico dal basso verso l'alto, coinvolgendo attivamente tutti gli attori della comunità scolastica.

Infatti, un intervento "bottom-up" consente che le iniziative e le decisioni vengano dai livelli più bassi della gerarchia organizzativa, piuttosto che essere imposte dall'alto (top-down) dai dirigenti o dai livelli superiori. Questo approccio si basa sull'idea che le persone che lavorano direttamente sul campo, affrontando le sfide quotidiane legate al disagio scolastico, abbiano una comprensione più profonda delle problematiche e delle opportunità rispetto a chi occupa posizioni di vertice nell'organizzazione.

Tale metodologia organizzativa non solo promuove un clima di fiducia e collaborazione, ma consente anche di sviluppare interventi più diretti e pertinenti. Inoltre, coinvolgere attivamente tutti gli attori nella creazione di soluzioni contribuisce a costruire un senso di comunità e appartenenza, elementi fondamentali per il benessere degli studenti e per un apprendimento efficace. In questo modo, l'approccio "bottom-up" diventa un elemento chiave per affrontare le sfide del disagio scolastico e garantire un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo.

Solo attraverso un approccio integrato "bottom-up" sarà possibile affrontare in modo efficace le sfide del disagio scolastico e garantire un ambiente di apprendimento positivo (Hattie, 2009). Questo modello di intervento, che promuove la partecipazione attiva dei membri della comunità scolastica, consente di generare un senso di responsabilità condivisa e di coinvolgimento collettivo. Il Dirigente scolastico deve necessariamente considerare il disagio degli studenti anche attraverso il coinvolgimento attivo degli insegnanti. Questi ultimi sono direttamente impegnati nella gestione delle dinamiche scolastiche e possono fornire preziose intuizioni sulle difficoltà che gli studenti affrontano quotidianamente. Le dinamiche vissute direttamente dai ragazzi permettono di proporre strategie alternative per la prevenzione e la gestione del disagio scolastico.

Infine, è fondamentale che il Dirigente ascolti le opinioni e le osservazioni degli insegnanti, poiché essi possono fungere da intermediari tra gli studenti e la leadership scolastica. Questo dialogo aperto permette di comprendere meglio le esigenze degli studenti e di implementare interventi mirati. Analogamente, gli stu-

denti stessi hanno l'opportunità di esprimere le loro esigenze e di proporre soluzioni che meglio rispondano alle loro esperienze e aspettative. Questo scambio di idee e feedback non solo arricchisce il processo decisionale, ma contribuisce anche a creare un ambiente educativo più inclusivo e sensibile alle diverse necessità (Rogers, 1983).

Pianificazione strategica tra prevenzione e gestione del disagio scolastico

Le organizzazioni scolastiche si configurano come sistemi complessi, in cui si intrecciano dimensioni lavorative, affettive e relazionali. Questi contesti richiedono una pianificazione strategica ben strutturata e orientata a promuovere una cultura centrata sulla persona.

La pianificazione strategica è fondamentale per guidare l'istituzione scolastica verso il raggiungimento degli obiettivi fissati, fornendo una direzione chiara e allineando le azioni dell'organizzazione con la sua vision e mission. Inoltre, consente di identificare le risorse necessarie e le sfide da affrontare nel raggiungimento degli obiettivi strategici.

La pianificazione strategica è utile a tutti gli stakeholder della scuola ed è intesa come un processo deliberato e sistematico, finalizzato alla formulazione di decisioni e azioni fondamentali che delineano l'identità, le attività e gli obiettivi di un'organizzazione (Bryson, 2011). Essa funge da sistema manageriale a supporto dell'organo di governo e dell'alta direzione, per assolvere funzioni di indirizzo e controllo strategico, in particolare per validare ex ante un certo disegno di sviluppo sotto i profili di convenienza economica, opportunità sociale e fattibilità organizzativa (Paletta, 2006).

Questa pratica, sempre più diffusa nelle amministrazioni pubbliche a livello globale (Ferlie e Ongaro, 2015), trova una significativa applicazione anche nel contesto scolastico. In particolare, la pianificazione strategica pone l'accento sul ruolo centrale degli stakeholder, riconoscendone l'importanza nel processo decisionale. Essa include un'analisi approfondita dei punti di forza e debolezze, delle opportunità e minacce (analisi SWOT), nonché delle capacità e dei vantaggi competitivi e collaborativi.

La presente analisi si propone di delineare

un percorso strategico per affrontare le problematiche del disagio scolastico attraverso un approccio sistematico e partecipativo. L'obiettivo primario è la creazione di un "ambiente sereno e positivo" in cui ogni studente possa sentirsi valorizzato e supportato. Attraverso l'analisi del contesto, la definizione di obiettivi strategici e l'elaborazione di piani d'azione concreti, si intende prevenire e gestire il disagio scolastico, garantendo così il benessere e il successo di tutti gli studenti, coinvolgendo attivamente tutti gli stakeholder della comunità educante.

La pianificazione strategica comprende una serie di fasi, di seguito riportate:

1. analisi del contesto attraverso l'analisi SWOT;
2. studio dei dati sul disagio scolastico;
3. analisi del clima scolastico;
4. identificazione delle cause del disagio;
5. traduzione delle problematiche in obiettivi;
6. comunicazione degli obiettivi a tutti gli stakeholder.

Una buona pianificazione strategica deve focalizzarsi su due concetti fondamentali: "urgenza" e "importanza". Questi aspetti sono utili per affrontare e gestire il fenomeno del disagio scolastico e per creare un ambiente educativo più sano e produttivo. La distinzione tra urgenza e importanza è fondamentale, poiché una chiara consapevolezza di questi concetti può influenzare significativamente il benessere degli studenti.

Le attività scolastiche spesso si concentrano su scadenze e compiti, generando stress e ansia. Come evidenziato da Covey (1989), "la gestione del tempo non è solo una questione di scadenze, ma di priorità", ciò implica che, sebbene le scadenze siano urgenti, non sempre sono le più importanti per il benessere degli studenti. Occorre rifarsi, allora alla Matrice di Eisenhower, sviluppata da Dwight Eisenhower e successivamente popolarizzata da Covey (1989). Essa offre un framework di riferimento utile a riorganizzare le priorità, consentendo a docenti e studenti d'identificare quali attività richiedono attenzione immediata e quali sono ritenute cruciali per lo sviluppo a lungo termine.

Le attività che rientrano nel quadrante "urgente e importante" richiedono azioni immediate, come, ad esempio, la preparazione per affrontare un esame immi-

nente o la gestione di una crisi emotiva. Tuttavia, è altrettanto importante dedicare tempo a quelle attività che, pur non essendo considerate urgenti, sono fondamentali per il benessere degli studenti, esse rientrano nel quadrante "importante, non urgente" e possono prevenire il disagio scolastico, poiché aiutano gli studenti a costruire resilienza e strategie di coping per affrontare le sfide educative. La Matrice di Eisenhower aiuta, inoltre, a individuare quali attività sono da considerare urgenti ma non importanti, come, ad esempio, rispondere a richieste d'informazioni non essenziali. Le attività rientranti in questa categoria possono essere delegate o eliminate, consentendo agli studenti di concentrarsi solo su ciò che è realmente significativo per il loro percorso educativo. Un'ultima categoria considera le attività che non sono considerate né urgenti né importanti, come quelle riguardanti le distrazioni digitali, che possono essere ridotte in modo da disporre di una maggiore quantità di tempo da dedicare allo studio e al benessere personale. Un aspetto importante di questa sezione che riguarda la distinzione tra urgenza e importanza, che incide su una migliore gestione del tempo, è che essa concorre a promuovere, anche, la cultura dell'autoconsapevolezza e dell'autoriflessione. Quando gli studenti acquisiscono la capacità di valutare le loro attività secondo tali criteri, sviluppano competenze di auto-regolazione e capacità di gestione dello stress, che risultano essere fondamentali per il benessere psicologico e il successo scolastico.

Considerazioni

Affrontare il disagio scolastico richiede un approccio strategico e collaborativo che coinvolga attivamente tutti gli attori della comunità scolastica. Risulta fondamentale sviluppare piani strategici che riconoscano le problematiche esistenti e che promuovano la partecipazione diretta di studenti, insegnanti, genitori e dirigenti scolastici. Un modello *bottom-up* è necessario per garantire che gli interventi siano mirati e pertinenti, rispondendo così alle reali esigenze del contesto educativo.

Un'analisi approfondita del contesto è fondamentale per comprendere le cause del disagio scolastico. Strumenti come l'analisi SWOT e la valutazione del clima

scolastico forniscono informazioni preziose che, tradotte in obiettivi concreti e misurabili, contribuiranno a creare un ambiente inclusivo e stimolante (Bryson, 2011). È attraverso questa comprensione che si possono sviluppare strategie efficaci per affrontare le sfide del disagio scolastico.

Investire in ambienti scolastici accoglienti è un altro aspetto fondamentale e delicato. Spazi ben progettati, che tengano conto delle diverse esigenze e stili di apprendimento, non solo migliorano l'esperienza educativa, ma promuovono anche il benessere psicologico e fisico degli studenti. Creare un ambiente che favorisca la curiosità e l'interazione è essenziale per stimolare un apprendimento significativo (Zins & Elias, 2006).

Infine, la gestione del tempo e delle priorità gioca un ruolo determinante nel ridurre lo stress e migliorare il benessere degli studenti. Utilizzare strumenti come la Matrice di Eisenhower può aiutare gli studenti a distinguere tra attività urgenti e importanti, promuovendo una cultura di consapevolezza e riflessione (Covey, 1989). Questa capacità di auto-regolazione è fondamentale per affrontare le sfide scolastiche e personali e per avere una visione strategica che integri le diverse dimensioni dell'esperienza educativa.

Bibliografia

- Bryson, J. M. (2011). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Censis. (2024). *58° Rapporto annuale sulla situazione del paese*, Milano: Franco Angeli.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Formisano, M. (2015). *Insuccesso scolastico e valutazione degli allievi: Aspetti psicologici*. In D. Milito (Ed.), *La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES* (pp. 113-118). Roma, Italy: Anicia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Paletta, A. (2006). *Sistemi di programmazione e controllo a supporto della gestione della scuola*. Firenze, Italy: INDIRE.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning: Promoting academic and social success*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 71-83). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

*docente

Contrasto al bullismo e al cyberbullismo alla luce della Legge n. 70/2024: una chimera o una realtà?

di Maurizio Colangelo*

Il tema del bullismo e del cyberbullismo, purtroppo, è di estrema attualità. Con sistematicità quasi quotidiana la stampa e gli altri media riportano fatti di cronaca che vedono, addirittura, persone giovanissime responsabili di comportamenti riconducibili ai deprecabili fenomeni di bullismo e di cyberbullismo. Personalmente ho avuto modo di approfondire da tempo il problema e, in particolare dal 2021 in collaborazione con la psicologa Rosi Guido, tanto che ancor prima della pandemia da Covid-19, ho scritto un libro il cui focus ha riguardato questo tema con un approccio metodologico-innovativo, cercando di individuare le cause del disagio sociale della nuova generazione e, soprattutto, proponendo misure per contenere il fenomeno.

A seguito della pubblicazione del citato volume abbiamo portato il messaggio in molte scuole del nostro Paese, parlando direttamente con gli alunni, ascoltandoli e cercando di capire il loro punto di vista. Ciò muovendo dalla considerazione che uno dei primi problemi consiste nell'assenza della consapevolezza preventiva circa le conseguenze, in termini disciplinari e giudiziari, delle deprecabili azioni commesse e dei danni provocati in chi subisce i comportamenti da loro posti in essere. Probabilmente incide su tale disorientamento il fatto che gli adolescenti vengono poco ascoltati proprio in quei contesti configurati come deputati al dialogo: il riferimento è alla famiglia, alla scuola e ai luoghi di formazione extrascolastica. Nel momento in cui venne pubblicato il citato volume, la normativa vigente sul cyberbullismo era quella del 2017, allorquando del bullismo si parlava solo come un'entità astratta, ossia facendo comprendere ai ragazzi che si trattava di un fenomeno sociale rilevante riguardante le dinamiche giovanili all'interno delle quali si sarebbero potuti delineare diversi fenomeni di illiceità penale, riconducibili a quelli presenti già



nel nostro codice penale, che, singolarmente, venivano puniti a seconda del comportamento tenuto dal giovane bullo e ai danni arrecati alla sua vittima; ciò, senza escludere, ovviamente, la presa in considerazione degli illeciti in sede civile. Molti dei ragazzi a cui abbiamo chiesto cosa pensassero del bullismo hanno risposto che si trattava di un reato, senza comprendere che il termine bullismo riflette un fenomeno generale di disagio, all'interno del quale si possono formalizzare diversi reati, spesso molto gravi e con conseguenze assai elevate in termini di danni, anche sotto il profilo psicologico, e non solo economico, a danno delle vittime.

Nell'aprile del 2023 ho partecipato come relatore a un convegno svolto in Senato sull'argomento. Appena un anno dopo è stata pubblicata la Legge n. 70 del 17 maggio 2024, relativamente alla quale si reputa opportuno effettuare alcune riflessioni, riguardanti soprattutto le novità da essa introdotte e le finalità perseguite.

Le novità introdotte e le finalità

Premesso che la Legge può aiutare ad affrontare, ma non a risolvere completamente, un fenomeno che nello specifico risiede nelle viscere della nostra società, bisogna considerare che fino a quando noi adulti continueremo a dare cattivi esempi di comportamento e non trasmetteremo valori fondamentali, come quelli della famiglia e del rispetto dell'altro anche se diverso, non ci sarà nessuna legge in sostituzione rispetto agli stru-

menti educativi ritenuti alla base del nostro vivere civile.

La Legge n. 71 del 29 maggio 2017 ha chiarito che il termine cyberbullismo fa riferimento a qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minori, realizzata per via telematica. Stabilisce, inoltre, che i ragazzi ultraquattordicenni e i loro genitori o tutori possono chiedere ai gestori dei siti internet o dei social media l'oscuramento, nonché la rimozione o il blocco di contenuti online dannosi. In caso di mancato intervento dei gestori entro 48 ore resta possibile rivolgersi al Garante per la protezione dei dati personali, che è tenuto a intervenire, a sua volta, entro 48 ore dalla richiesta.

Ora è risaputo che le scuole svolgono un ruolo fondamentale per la lotta contro il cyberbullismo, anche perché, in tale direzione, la Legge di cui in narrativa ha stabilito che ogni istituto scolastico è tenuto a promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete internet e a far conoscere i diritti e i doveri connessi con l'utilizzo delle tecnologie informatiche. Inoltre, ogni scuola, sin dall'entrata in vigore della citata Legge, individua un referente per il cyberbullismo, con il compito e la responsabilità di coordinare le iniziative preventive e di contrasto al fenomeno. I regolamenti scolastici non possono non contenere l'indicazione delle sanzioni disciplinari conseguenti agli atti di cyberbullismo, commisurate alla gravità dei comportamenti posti in essere.

Misure di cyberbullismo e al bullismo nella Legge n. 70/2024

Al fine di rafforzare la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo e del bullismo, nonché di potenziare la protezione delle vittime è stata emanata la Legge n. 70 del 17 maggio 2024 entrata in vigore il 14 giu-

gno 2024. Essa estende espressamente l'applicazione della legge del 2017 anche al bullismo. Una delle principali novità, infatti, ha riguardato l'introduzione della definizione di bullismo, che include aggressioni o molestie reiterate, da parte di una singola persona o di un gruppo, in danno di un minore o di un gruppo di minori, destinate a provocare sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni. Viene poi previsto dalla nuova legge il potenziamento del servizio di supporto psicologico agli studenti, consentendo alle Regioni di attivare, presso le istituzioni scolastiche, un servizio di assistenza psicologica per favorire lo sviluppo e la formazione degli studenti e prevenire situazioni di disagio, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie.

La Legge citata introduce anche nuove norme per la prevenzione e il contrasto al bullismo e al cyberbullismo negli istituti scolastici, prevedendo che ogni scuola istituisca un tavolo permanente di monitoraggio, composto da rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e da esperti di settore. È stabilito che ogni istituzione scolastica, debba, altresì, adottare un codice interno per la prevenzione e il contrasto di questi fenomeni. Vi è da tenere presente, tra l'altro, che se un dirigente scolastico viene a conoscenza di atti di bullismo o cyberbullismo è tenuto a informare tempestivamente i genitori e a promuovere adeguate iniziative di carattere educativo nei confronti dei minori coinvolti. Nei casi più gravi, se si tratta di condotte reiterate, o se le iniziative di carattere educativo adottate dalla scuola non hanno esito positivo, il dirigente scolastico è tenuto a rivolgersi alle autorità competenti. Altra importante novità è rappresentata dalle misure rieducative previste per i minori responsabili di condotte aggressive o lesive della dignità altrui.

Il Tribunale per i minorenni potrà disporre lo svolgimento di progetti di intervento educativo con finalità rieducativa e riparativa sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali. L'art. 2, in effetti, modifica il regio decreto-legge n. 1404/1934 (cosiddetta "legge minorile") sulla disciplina ri-

guardante le misure coercitive non penali che possono essere adottate dal Tribunale per i minorenni, inserendo espressamente, tra i presupposti per l'adozione di tali misure, il riferimento a condotte aggressive, anche in gruppo e per via telematica, nei confronti di persone, animali o cose o lesive della dignità altrui. Viene, inoltre, modificato il procedimento per l'adozione delle misure, prevedendo un intervento preliminare con un percorso di mediazione, o un progetto di intervento educativo, con finalità rieducativa o riparativa, sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali minorili, all'esito del quale il Tribunale può disporre la conclusione del procedimento, la continuazione del progetto ovvero l'affidamento del minore ai servizi sociali o il collocamento del minore in una comunità (delle ultime due misure è stabilito il carattere temporaneo).

Questi percorsi potranno prevedere lo svolgimento di attività di volontariato sociale, la partecipazione a laboratori teatrali o di scrittura creativa, a corsi di musica, ad attività sportive, artistiche o a quelle idonee a sviluppare nel minore sentimenti di rispetto nei confronti degli altri e ad alimentare dinamiche relazionali sane e positive tra pari e forme di comunicazione non violente.

L'art. 3 reca una delega legislativa al Governo per l'adozione, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della legge, di uno o più decreti legislativi al fine di prevenire e contrastare il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo. Si prevedono, fra l'altro, l'implementazione del numero pubblico di emergenza 114, rilevazioni statistiche da parte dell'ISTAT, l'obbligo di richiamare espressamente nei contratti con i fornitori di servizi di comunicazione elettronica le disposizioni civili in materia di responsabilità dei genitori per i danni cagionati dai figli minori e le avvertenze del regolamento europeo in materia di servizi digitali e campagne di prevenzione e sensibilizzazione da parte della Presidenza del Consiglio. L'art. 5 prevede che siano apportate, con successivo atto regolamentare, le opportune modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti (DPR n. 249/1988), stabilendo fra l'altro, nell'ambito dei diritti e doveri degli studenti, l'impegno della scuola a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare l'emersione di episodi di

bullismo e cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti e di forme di dipendenza.

Infine, la legge n. 70/2024 istituisce la "Giornata del rispetto", giusto riconoscimento per la vittima sfortunata di un caso di cronaca e deceduto a causa di azioni scellerate di gente senza scrupoli.

Il 20 gennaio di ogni anno, in memoria di Willy Monteiro Duarte, giovane italiano di origine capoverdiana che venne ucciso durante un pestaggio il 6 settembre 2020 a Colleferro (Roma) nel tentativo di difendere un amico in difficoltà, le scuole si impegneranno ad affrontare le tematiche del rispetto degli altri, della sensibilizzazione contro la violenza psicologica e fisica e del contrasto di ogni forma di discriminazione e prevaricazione. Nel Paese di questo sfortunato ragazzo lo scrivente è stato, peraltro, invitato a relazionare sull'argomento nelle scuole, interloquendo direttamente con gli adolescenti e i giovani, grazie all'invito dell'assessore alla cultura e, in quell'occasione, si è avuta l'opportunità di sensibilizzarli su come prevenire e contenere il fenomeno del bullismo.

Va da sé che la recente Legge delega del 2024 rappresenta, sicuramente, un importante passo avanti nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo nelle scuole italiane, giacché fornisce strumenti più efficaci per proteggere gli studenti e promuovere un clima scolastico sicuro e rispettoso; ciò attraverso forme di controllo preventivo del fenomeno mediante un dialogo più serrato con la nuova generazione, inteso come modalità più efficace ai fini di una maggiore prevenzione e cercando di essere di supporto ai dirigenti scolastici e ai docenti. Aggiungerei che ogni mese si dovrebbero tenere dei briefing di sensibilizzazione su questo argomento anche con i genitori, coinvolgendo gli operatori del settore, tra cui psicologi, magistrati e quanti si occupano della materia per interloquire con gli studenti, i genitori e gli operatori, proprio perché i docenti e i dirigenti scolastici non possono e non devono essere lasciati soli a combattere un fenomeno che investe l'intera società.

Se ciascuno di noi svolgesse la sua parte, questa aggiungerebbe un piccolo mattone per costruire un nuovo muro contro i deprecabili fenomeni del bullismo e del cyberbullismo.

Inteenti di contrasto a livello internazionale

Mi permetto di aggiungere che, anche a livello internazionale, le statistiche più recenti rese note dall'ONU evidenziano che nel mondo uno studente su tre, tra i 13 e i 15 anni, ha vissuto esperienze di bullismo. Nel mondo 246 milioni di bambini e adolescenti subiscono ogni anno qualche forma di violenza a scuola o restano coinvolti in episodi di bullismo.

Anche il cyberbullismo è in sensibile aumento: la maggior parte dei dati disponibili riguarda indagini condotte nei Paesi industrializzati con percentuali di minorenni che lo hanno subito, che variano tra il 5% e il 20% della popolazione minorile; le conseguenze psicofisiche vanno dal mal di testa ai dolori allo stomaco e/o si manifestano con mancanza di appetito e disturbi del sonno. Nel nostro Paese, l'UNICEF Italia è attiva sul tema del bullismo e cyberbullismo su vari fronti. Da un lato opera sulla sensibilizzazione e formazione attraverso progetti e attività diffuse nel territorio, dall'altro dialoga con le istituzioni, promuovendo l'adeguamento della normativa italiana agli standard internazionali di riferimento, in modo tale da garantire un'azione pubblica sempre più efficace e rispettosa dei diritti dei minorenni. L'UNICEF Italia fa parte dell'Advisory Board del progetto *Safer Internet e*, attraverso le sue attività di promozione dei diritti dei bambini e dei ragazzi rivolte al mondo della scuola, è impegnata nella promozione dell'uso sicuro della rete.

A tal proposito, si evidenzia che anche l'UNESCO sta portando avanti uno studio sulla violenza a scuola e sul bullismo. Uno sguardo panoramico con riguardo ad altre realtà estere permette di evidenziare che in Olanda, dal 2013, c'è un piano d'azione anti-bullismo: i programmi sviluppati sono soggetti a valutazione per una verifica di impatto ed efficacia, mentre quelli con valutazione positiva diventano obbligatori; in Grecia molti programmi che coinvolgono direttamente i minori nella fase di sviluppo, a cui seguirà quella esecutiva (approccio peer-to-peer): sono i ragazzi più grandi a spiegare ai più piccoli cos'è il bullismo e come reagire; in tutti i Paesi Membri dell'UE si registra l'incremento quantitativo di linee telefoniche dedicate all'ascolto dei minori, alcune anche raggiungibili online (Svezia); in Romania sus-

siste un progetto unitario che coinvolge una linea telefonica dedicata, un sito web e un meccanismo specifico per reagire ai contenuti illegali online.

Ipotesi di intervento per fronteggiare il cyberbullismo

Nel nostro Paese, in sede di relazione al Senato, lo scrivente ha partecipato rendicontando nell'ambito di un convegno svolto sull'argomento nel mese di aprile del 2023. La fase era quella antecedente alla Legge attualmente vigente in materia. In quell'occasione sono stati lanciati dei feedback legislativi riguardanti la questione della responsabilità degli amministratori dei siti *internet*, il cui principio cardine è contenuto nel Decreto legislativo n. 17 del 2003, in tema di commercio elettronico: esso costituisce un argomento strettamente connesso con quello oggetto dell'indagine, poi approfondito nel corso di alcune audizioni. Tale Decreto legislativo stabilisce che il gestore della piattaforma sia esente da responsabilità per quanto veicolato sulla Rete, salvo l'obbligo di collaborazione con l'autorità giudiziaria e le forze di polizia. Al riguardo di recente la Corte di Cassazione, I sez. civ., con sentenza del 19 marzo 2019, n. 7708, ha chiarito che l'*hosting provider attivo* è il prestatore dei servizi della società dell'informazione che svolge un'attività che non è solo di ordine tecnico o automatico, ma pone in essere una condotta attiva, concorrendo con altri nella commissione dell'illecito. Con il mio intervento ho proposto di responsabilizzare maggiormente i gestori dei social nella verifica dei documenti inseriti dagli adolescenti, come, ad esempio, predisponendo non solo la chiusura del sito incriminato, bensì anche la comminazione di sanzioni pecuniarie elevate nei confronti dei gestori attraverso una commissione internazionale, anche perché il danno di diffusione in rete sarà stato ormai consumato nel momento in cui il gestore riceve l'istanza di chiusura del *website* ove risultavano inseriti i contenuti incriminati. Si è del parere che il rischio di una sanzione pecuniaria comminata da una commissione internazionale avrebbe un valore sicuramente dissuasivo e preventivo. Lo Stato dovrebbe avviare canali di comunicazione o cooperazione con i gestori, anche a fini preventivi, per fare installare sistemi di geo-localizzazione e rilevare dove la vittima, almeno sino a quando è mino-

renne, si trovi in ogni momento, al fine di disporre di poter ricevere un messaggio *ALLERT*, laddove emergano ipotesi di rischio di comportamenti illeciti a suo danno; tanto, soprattutto qualora l'adolescente rimanga fermo nel medesimo luogo per un certo tempo reiterato, sempre previa denuncia dei soggetti esercenti la responsabilità genitoriale.

In sede di consesso senatoriale ho personalmente segnalato la necessità inderogabile che il legislatore si renda parte diligente, anche dinanzi alle istituzioni europee, per creare un organismo internazionale, quale un'agenzia specializzata per tale problematica, a fianco a quello già predisposto dall'organismo dell'UNICEF, che, a differenza di quasi tutte le altre agenzie ONU, non è direttamente finanziato dal sistema delle Nazioni Unite. Infatti, le sue risorse di bilancio (circa 6,4 miliardi di dollari nel 2019) provengono interamente da contributi volontari di natura pubblica e privata. Questo nuovo organismo, qualora venisse istituito su proposta dell'Italia (di grande rilevanza sociale e ben specifico all'interno delle istituzioni europee) verrebbe incaricato a livello sovranazionale di effettuare un monitoraggio, dei casi di cyberbullismo e bullismo e, conseguentemente, di indirizzare gli organi legislativi sovranazionali nell'applicazione di soluzioni. Ciò anche al fine di porre in essere interventi legislativi mirati, attraverso l'analisi di casistiche ben selezionate, con regolamenti validi per tutta l'UE in materia di cyberbullismo e bullismo. Tanto perché si ha chiara la consapevolezza che a ogni livello, nazionale e internazionale, la prevenzione e la formazione rappresentano armi formidabili per vincere la sfida di tutti noi guardando al futuro dei nostri figli e dell'intera nostra società. La strategia consiste nel ricorrere non a sistemi repressivi, ma preventivi, educativi e informativi.

In conclusione, avverto l'esigenza di richiamare due motti in lingua latina che sembrano sintetizzare quali debbano essere i fattori ineludibili da tenere ben presenti per fronteggiare e vincere la lotta al bullismo e al cyberbullismo: *Quae sunt Caesaris, Caesaris*: riconoscere le responsabilità e i diritti di ciascuno; *Per aspera ad astra*: attraverso le difficoltà si arriva alle stelle o, meglio, superando gli ostacoli si raggiungono i grandi obiettivi.

*avvocato e magistrato

Criminalità organizzata e mafie

Un percorso di educazione civica

di Marco Chiauzza*

Caratteri e storia delle associazioni mafiose

Che cos'è la criminalità organizzata

La diffusione della criminalità comporta un peggioramento della qualità della vita per gran parte dei cittadini: non solo di quelli che ne sono direttamente colpiti, in quanto vittime di scippi, rapine, truffe, ecc.; ma anche di tutti coloro che sono costretti a condurre la propria esistenza in un clima di timore ed insicurezza. Ciò è particolarmente vero per quanto riguarda la criminalità organizzata. Con tale espressione si indicano organizzazioni strutturate e permanenti, finalizzate a mettere in atto sistematicamente comportamenti delittuosi. Non si tratta di semplici associazioni per delinquere costituite per compiere singoli reati, bensì di gruppi che perdurano nel tempo anche grazie a meccanismi di reclutamento che consentono di mantenerne ed incrementarne la consistenza. Proprio grazie a tale caratteristica, la criminalità organizzata è spesso in grado di permeare largamente le società in cui è presente, influenzandone negativamente il funzionamento e lo sviluppo. Essa può assumere la forma del terrorismo politico: è quanto avvenne in Italia soprattutto fra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta del Novecento, in cui movimenti eversivi sia di estrema destra sia di estrema sinistra, nel tentativo di sovvertire le istituzioni democratiche, attuarono numerosi attentati che causarono molte vittime. Tuttavia, le organizzazioni criminali più stabili nel tempo e più socialmente pervasive sono soprattutto quelle con scopi economici, cioè finalizzate all'arricchimento illecito dei propri membri, anche se non mancano esempi di intrecci fra tali organizzazioni e movimenti politici estremisti o addirittura terroristici.



Mafia e mafie

La criminalità organizzata è presente in forma più o meno estesa in tutti gli stati del mondo, e anzi in molti casi ha assunto una dimensione transnazionale, quando gruppi originari di determinate regioni hanno successivamente allargato il proprio raggio di azione ad altri paesi. In Italia, sono storicamente presenti alcune importanti organizzazioni criminali, che a volte intrecciano rapporti reciproci. Esse si sono inizialmente sviluppate in specifiche aree dell'Italia meridionale, ma si sono successivamente estese ad altre regioni del paese e anche a livello internazionale. In Sicilia sono radicate Cosa Nostra (soprattutto nelle provincie centro-occidentali di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta) e la Stidda (nella parte orientale dell'isola): queste due organizzazioni – in realtà differenti per struttura e per interessi distinti e a volta conflittuali – sono indicate complessivamente con il termine "mafia". In Calabria, con una

particolare concentrazione nella provincia di Reggio, opera tradizionalmente la 'Ndrangheta; in Campania è presente la Camorra; infine, nelle provincie più meridionali della Puglia (Brindisi e Lecce) agisce la Sacra Corona Unita. Tutte queste organizzazioni possono essere chiamate "mafie", a indicare il fatto che – pur con importanti differenze e specificità – condividono con la mafia siciliana – cui più propriamente si riferisce tale appellativo – alcuni aspetti strutturali e modalità operative.

La definizione di associazione mafiosa

Secondo l'art. 416 bis del Codice Penale italiano, introdotto con la Legge 646 del 16 settembre 1982, un'associazione per delinquere "è di tipo mafioso quando coloro che ne fanno parte si avvalgono della forza di intimidazione del vincolo associativo e della condizione di assoggettamento e di omertà che ne deriva per commettere delitti, per acquisire in

modo diretto o indiretto la gestione o comunque il controllo di attività economiche, di concessioni, di autorizzazioni, appalti e servizi pubblici o per realizzare profitti o vantaggi ingiusti per sé o per altri, ovvero al fine di impedire od ostacolare il libero esercizio del voto o di procurare voti a sé o ad altri in occasione di consultazioni elettorali". In questa definizione sono efficacemente sintetizzati i principali caratteri che sono propri delle mafie, oltre all'aspetto di relativa permanenza e strutturazione cui già si è accennato.

I meccanismi intimidatori

In primo luogo, le organizzazioni mafiose fanno uso di atteggiamenti intimidatori, innanzitutto verso i propri stessi aderenti, e poi nei confronti di persone ad esse esterne. Tali organizzazioni utilizzano riti di iniziazione, analoghi a quelli di altre società segrete come la Massoneria e in parte da essi derivati, cui i nuovi adepti devono sottoporsi per entrare a farne parte. Questi riti hanno un carattere fortemente simbolico, anche religioso, e prevedono giuramenti di fedeltà pronunciati su immagini sacre e con lo spargimento di alcune gocce di sangue dell'iniziato, a sottolineare che qualsiasi tradimento dell'organizzazione sarebbe fatto pagare con la morte. La forte carica emotiva tipica delle procedure di adesione alle mafie, unita alla minaccia più o meno esplicita di rappresaglie in caso di atti contrari agli interessi dell'organizzazione criminale, fanno sì che raramente gli aderenti osino dissociarsi o anche semplicemente allontanarsi da essa. Come si è detto, l'intimidazione agisce anche sulla società in cui opera l'organizzazione mafiosa. Essa si manifesta dapprincipio con forme di violenza esercitate dai suoi membri su persone e cose, come negozi, impianti industriali, ecc., al fine di imporre il proprio controllo su un determinato territorio e sui cittadini che vi abitano. In genere, una volta acquisito il controllo sul territorio, l'organizzazione mafiosa riduce fortemente l'uso esplicito della violenza, perché al fine di esercitare l'intimidazione diventa perlopiù sufficiente la minaccia, a volte anche solo implicita, di farvi ricorso.

La cultura dell'omertà e la mafia come anti-stato

Corollario dei meccanismi intimidatori è la pratica dell'omertà: per i membri dell'associazione mafiosa essa consiste nell'impegno a non rivelare l'identità dei suoi membri e più in generale quanto avviene al suo interno; per gli esterni, si esprime evitando di denunciare alle autorità le azioni criminose da essa commesse. Nel primo caso, l'omertà è espressione del forte senso di appartenenza che caratterizza le organizzazioni mafiose; nel secondo, è piuttosto l'effetto del timore diffuso da queste nel territorio da esse controllato, che induce gli abitanti a non opporsi in alcun modo all'azione di quelle organizzazioni, perfino quando essi stessi ne sono le vittime. Il termine "omertà" fa riferimento al fatto che gli appartenenti all'organizzazione mafiosa intendono presentarsi come seguaci di valori propri di un "vero uomo", quali il coraggio e la fedeltà. Essi stessi si definiscono infatti spesso come "uomini d'onore", seguaci di un codice di comportamento alternativo a quello proprio delle istituzioni pubbliche. In tale contesto la fedeltà al gruppo malavitoso di appartenenza tende a prevalere sul rispetto delle regole della società civile: mantenere il segreto sulle attività dell'organizzazione criminale coprendone i comportamenti delittuosi da eventuali interventi delle forze dell'ordine e della magistratura diventa così espressione di un distorto senso dell'onore, anche se in realtà è in primo luogo effetto di un diffuso clima di intimidazione che si esercita sia sui membri dell'organizzazione che sulla società del territorio in cui essa si radica. In qualche caso le mafie si presentano come una sorta di anti-stato, una forma di organizzazione statale alternativa a quella legittima, giungendo ad esercitare perfino una parte delle funzioni normalmente tipiche delle pubbliche istituzioni, quali il mantenimento dell'ordine, l'esercizio della giustizia e addirittura forme di riscossione dei tributi.

Il controllo dell'economia

Oltre che alle modalità organizzative e operative delle associazioni di tipo mafioso, il testo dell'art. 416 bis CP fa anche riferimento alla finalità della sua azione, consistente essenzialmente nell'ottenere

guadagni illeciti per i propri membri utilizzando la capacità di intimidazione e di controllo del territorio di cui sopra si è parlato. Gli ambiti in cui tali guadagni vengono acquisiti sono assai differenziati, e variano nel tempo e a seconda delle regioni in cui operano le varie organizzazioni. L'articolo citato fa riferimento in particolare all'acquisizione della gestione o del controllo di attività economiche. Ciò può avvenire per esempio attraverso il meccanismo del racket - o "pizzo", come comunemente si dice nel linguaggio mafioso. In base a tale meccanismo, un clan mafioso costringe il titolare di un'azienda o di un esercizio commerciale a versare periodicamente un tributo - appunto il pizzo - in cambio della protezione contro possibili attentati o danneggiamenti operati da altri gruppi, oppure per evitare di essere colpiti dallo stesso clan che pretende il pizzo: in pratica, quella che in realtà è una pura e semplice estorsione viene presentata come un'attività di tutela della sicurezza per alcuni versi analoga a quella che è o dovrebbe essere garantita dalle pubbliche autorità. Attraverso il pizzo, la criminalità organizzata trae un illecito profitto dal taglieggiamento di imprese che per il resto rimangono estranee ai gruppi mafiosi. In altri casi, invece, questi ultimi possono decidere di impadronirsi direttamente di attività economiche ritenute particolarmente remunerative. Ciò può avvenire minacciando e intimidendo i legittimi proprietari, al fine di costringerli a svendere le proprie aziende a prezzi irrisori a membri dei clan criminali, i quali penetrano così in profondità nell'economia di determinati territori, e non si limitano più a sfruttarla dall'esterno.

Il controllo delle istituzioni

Come si è detto, le mafie si presentano a volte come una sorta di anti-stato, in grado di svolgere - sia pure in maniera distorta - alcune funzioni proprie delle pubbliche autorità. Naturalmente, ciò può avvenire soprattutto nelle situazioni in cui gli apparati statali sono particolarmente deboli o inefficaci: per esempio, quando un cittadino non riesce ad ottenere giustizia dal sistema giudiziario, può essere tentato di ricorrere alla protezione di un gruppo mafioso, sfruttandone l'autorità ma al tempo stesso contribuendo

a consolidarne il potere e il consenso. In altri casi, tuttavia, le mafie – invece di presentarsi come una sorta di sistema statale alternativo - tentano di infiltrarsi e in qualche caso impadronirsi di fatto delle pubbliche istituzioni. Ciò può avvenire, come ancora evidenzia il testo dell'art. 416 bis CP, manovrando le consultazioni elettorali e distorcendone gli esiti. In effetti, utilizzando le loro consuete pratiche intimidatorie, le organizzazioni criminali possono di fatto impedire ai cittadini di votare per forze politiche o candidati ad esse ostili; oppure, favorirne altri più graditi, utilizzando il proprio controllo sociale sul territorio, quando non addirittura comprando il voto degli elettori con il denaro ottenuto tramite le sue attività illecite. Il controllo delle istituzioni, acquisito con l'elezione di uomini politici legati alle mafie o addirittura ad esse appartenenti, consente a queste ultime di ottenere importanti vantaggi economici, quali per esempio l'assegnazione illecita di lucrosi appalti sulle opere pubbliche ad imprese in mano alle organizzazioni criminali. La distorsione degli esiti elettorali ad opera delle organizzazioni mafiose rappresenta indirettamente un grave danno per l'economia, perché impedisce la libera concorrenza fra le imprese, favorendo artificiosamente quelle legate alla criminalità a discapito di quelle sane. Tuttavia, tale fenomeno costituisce al tempo stesso una gravissima violazione dei diritti costituzionali dei cittadini, cui viene di fatto impedito o limitato il libero esercizio del voto: le mafie, insomma, sono anche un pericolo per la democrazia.

La camorra

L'articolo 416 bis CP definisce i caratteri generali propri di tutte le organizzazioni criminali di tipo mafioso. Tuttavia, come si è detto, ognuna di esse ha le proprie caratteristiche specifiche. La più antica è probabilmente la camorra, diffusa in Campania e in particolare nelle provincie di Napoli e Caserta. In effetti, essa è presente nell'attuale capoluogo campano fin dal XVII secolo, quando l'Italia meridionale si trovava sotto il dominio spagnolo. Già allora essa esercitava una forma di racket in molti quartieri napoletani, prelevando tributi su diverse attività eco-

nomiche, compreso il gioco d'azzardo: sembra infatti che lo stesso termine "camorra" significasse originariamente "capo della morra", un appellativo che le derivava dalla pretesa di controllare il diffuso gioco della morra, riscuotendo una percentuale sulla vincite. Naturalmente, nei secoli i settori economici di intervento sono mutati: in particolare, negli ultimi decenni la camorra si è largamente dedicata al traffico di sostanze stupefacenti. Si tratta di un settore strategico per tutte le organizzazioni di tipo mafioso, in quanto consente di ottenere facilmente enormi ricchezze. La produzione e il commercio di droga forniscono ingentissimi capitali alle mafie, che esse possono poi utilizzare anche in investimenti di per sé leciti, acquistando immobili, attività commerciali e industriali, e quote azionarie in grandi imprese. In tal modo, il denaro "sporco" frutto di comportamenti criminosi viene riciclato e, per così dire, "ripulito" investendolo in proprietà e attività legali; e le organizzazioni mafiose penetrano sempre più in profondità nel tessuto economico e sociale dei territori da esse controllati. La camorra non è un'organizzazione unitaria, ma si articola in numerosi gruppi criminali, alcuni dei quali a volte si coalizzano per curare gli interessi comuni, mentre in altri casi sono in concorrenza reciproca o addirittura si affrontano violentemente in vere e proprie guerre, che nel tempo hanno provocato molte vittime.

La 'ndrangheta

Analoga frammentazione caratterizza la 'ndrangheta calabrese, il cui nome deriva forse dall'antico termine greco *andragathía*, che indica un comportamento coraggioso e valoroso, secondo il tipico atteggiamento delle organizzazioni mafiose, che tendono ingannevolmente a presentarsi come associazioni di "uomini d'onore". Anche la 'ndrangheta è infatti articolata in numerose cosche locali, dette "'ndrine", scarsamente collegate fra loro e spesso in reciproco contrasto, anche violento. Più ancora che nel caso delle altre organizzazioni mafiose, le 'ndrine calabresi hanno una base strettamente familiare, in quanto sono costituite perlopiù da persone legate fra loro da vincoli di parentela naturali o acquisiti. Tale carattere fa sì che nell'ambito

della 'ndrangheta i casi di tradimento dell'organizzazione criminale o di allontanamento da essa siano estremamente rari. Attualmente, la 'ndrangheta è considerata la più potente e pericolosa fra le mafie italiane, anche per la sua capacità di penetrazione nella società e nell'economia dell'Italia settentrionale. In effetti, a partire soprattutto dagli anni Sessanta del Novecento, l'emigrazione di grandi masse di lavoratori dalle regioni meridionali verso i grandi centri industriali del Nord ha portato con sé la diffusione delle mafie anche in queste ultime aree, più ricche e proprio per questo motivo particolarmente attrattive per gli appetiti delle organizzazioni criminali. Particolarmente efficaci si sono rivelati in tal senso i gruppi 'ndranghettisti, forse proprio grazie alla loro compatta e solida struttura familistica; e oggi infiltrazioni mafiose sono testimoniate anche nelle regioni settentrionali in molti settori economici leciti e illeciti: dal traffico di stupefacenti al mercato immobiliare, al mondo della finanza e delle banche, per citare solo gli ambiti più significativi.

La mafia siciliana: le origini

Il termine "mafia" si utilizza estensivamente per tutte le organizzazioni che corrispondono alle caratteristiche indicate nell'articolo 416 bis CP, siano esse italiane – come la Camorra, la 'Ndrangheta o la meno significativa Sacra Corona Unita – o anche straniere, come la Yakuza giapponese o la Triade cinese, quest'ultima ormai presente anche nel nostro paese. Il nome "mafia" – derivato forse da una parola araba che significa "coraggio" o "bellezza" - era però originariamente riferito esclusivamente alla criminalità organizzata siciliana, che resta ancora oggi la più famosa fra le organizzazioni di questo tipo. Anche se non mancano antecedenti nei primi secoli dell'età moderna, la mafia nacque in Sicilia verso la metà dell'Ottocento, inizialmente come un fenomeno tipicamente rurale. In quel periodo, infatti, i gabellotti, grandi affittuari che gestivano le terre dei proprietari nobili residenti in città, necessitavano di milizie armate in grado di difenderli dai banditi che infestavano le campagne e al tempo stesso che reprimessero i ricorrenti tentativi dei

contadini per richiedere l'assegnazione di almeno una parte dei latifondi poco e male coltivati. Tali milizie, incaricate di mantenere l'ordine in una situazione di debolezza delle pubbliche istituzioni – prima la monarchia borbonica e poi, dal 1861, il nuovo stato italiano – rappresentano il primo nucleo dell'organizzazione mafiosa. Nei decenni successivi, nella cosiddetta Conca d'Oro attorno a Palermo, una parte di essa si specializzò nel controllo dell'irrigazione degli agrumeti, distribuendo l'acqua a proprio piacimento ai proprietari che accettavano di pagare il pizzo. Particolarmente ambiguo appare fin dalla sua nascita il rapporto della mafia con i ceti popolari. Da un lato, infatti, questi ultimi furono le vittime principali delle milizie mafiose al servizio dei proprietari terrieri e dei gabellotti; dall'altro, in una

situazione in cui i contadini vivevano in estrema povertà senza alcuna possibilità di migliorare collettivamente le proprie condizioni, alcuni di loro trovavano nell'affiliazione alle organizzazioni criminali l'unico modo per scalare la gerarchia economica e sociale. Questo si vide anche in occasione del movimento dei Fasci Siciliani, attraverso il quale verso la fine del XIX secolo le masse contadine di alcune zone dell'isola cercarono di rivendicare il possesso dei campi lasciati in stato di abbandono. In effetti, se fu l'intervento dell'esercito italiano a reprimere definitivamente il movimento per l'occupazione delle terre, alcuni dei suoi capi furono assassinati proprio dalle milizie dei gruppi mafiosi, composte esse stesse da contadini al servizio dei proprietari e dei grandi affittuari. È significativo, fra l'altro, che la città di Corleone, allora al centro del moto dei Fasci Siciliani, sia diventata nei decenni successivi e fino ad epoche recenti la base di alcuni dei gruppi mafiosi più potenti e più feroci: dopo il fallimento del tentativo di riscatto collettivo attraverso la mobilitazione politica e sindacale, una parte del mondo contadino di quelle zone ha finito per rappresentare il principale bacino di reclutamento delle organizza-

zioni criminali. In effetti, fino ad oggi le mafie – si tratti di quella siciliana o delle altre già ricordate – prosperano soprattutto in aree caratterizzate non solo da una scarsa presenza delle pubbliche istituzioni, ma anche da condizioni di povertà e degrado, in cui i ceti meno abbienti vedono spesso nell'affiliazione alle organizzazioni criminali l'unica modalità di un possibile riscatto economico e sociale.



Fra Sicilia e USA

Fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, la Sicilia fu interessata da un forte flusso migratorio rivolto soprattutto verso gli Stati Uniti, allora caratterizzati da un imponente sviluppo economico, e dove i contadini poveri dell'isola speravano di trovare più prospere condizioni di vita. Seguendo tale flusso, anche la mafia si diffuse negli USA, inizialmente imponendo il proprio controllo all'interno della comunità italo-americana. Successivamente, estese la propria influenza anche al di fuori di essa, gestendo il racket di diverse attività illegali, come il traffico di droga, la prostituzione e – negli anni Venti – la produzione e lo smercio clandestino di alcolici, proibiti per legge nel 1920. Proprio per gestire al meglio questo giro d'affari divenuto imponente, le principali cosche mafiose si riunirono in una struttura unitaria che prese il nome di Cosa Nostra, al fine di gestire gli interessi comuni dei diversi gruppi criminali e tentare almeno di ridurre i conflitti reciproci. Nel 1924 il governo fascista italiano inviò in Sicilia il prefetto Cesare Mori, che riuscì almeno in parte a sgominare le organizzazioni mafiose, con metodi a volte brutali che prevedevano in qualche caso rappresag-

lie violente ai danni delle popolazioni accusate di fiancheggiare o proteggere i criminali. Per due decenni la mafia, che prosperava negli USA, risultò invece indebolita nella sua terra d'origine: non vennero tuttavia mai meno gli stretti legami anche famigliari fra le organizzazioni criminali siciliane e statunitensi. Anche grazie a tali contatti, l'esercito americano favorì l'insediamento nelle amministrazioni comunali dell'isola di esponenti mafiosi, in quanto considerati ostili al passato regime fascista. L'influenza di Cosa Nostra americana indusse le organizzazioni criminali siciliane a coordinarsi anch'esse in una struttura unitaria e gerarchizzata, al vertice della quale venne posto un organismo di comando che ben presto sarebbe stato noto come "cupola": da allora anche la mafia dell'isola assunse il nome di "Cosa Nostra".

Dalla mafia rurale alla mafia urbana

Nei primi anni dopo la Seconda Guerra Mondiale, la mafia mantenne la propria identità rurale e il proprio ruolo di attore anticontadino e antisindacale al servizio dei proprietari terrieri, ma ben presto spostò i propri interessi nei centri urbani, a cominciare da Palermo: nelle città, infatti, si aprivano prospettive di guadagni illeciti ben più promettenti che nelle campagne, legate allo sviluppo della speculazione edilizia e più tardi del traffico di stupefacenti. Negli anni, al fine di meglio curare gli interessi mafiosi, si consolidò anche la penetrazione di Cosa Nostra nelle pubbliche istituzioni locali, in particolare nel governo regionale, dotato di ampi poteri grazie alla larga autonomia riconosciuta alla Sicilia dalla Costituzione italiana. L'esistenza di una struttura centralizzata non riuscì comunque ad impedire il periodico scoppio di guerre fra le varie cosche per conquistare l'egemonia sull'intera organizzazione; né la nascita di gruppi esterni a Cosa Nostra e da essa indipendenti, come le cosiddette "stidde" (letteralmente "scintille"), diffuse soprattutto nella Sicilia orientale.

La lotta contro la criminalità organizzata

Combattere il degrado sociale e le disuguaglianze

Come si è detto, la diffusione delle mafie rappresenta un danno per la società nel suo complesso, e dunque anche per ogni cittadino onesto considerato individualmente. La lotta alla criminalità organizzata costituisce dunque una sfida vitale che le pubbliche istituzioni sono chiamate ad affrontare con determinazione. Lo strumento fondamentale per affrontare tale sfida consiste nell'agire alla radice del problema, cioè sulle condizioni che favoriscono la diffusione e il radicamento delle organizzazioni mafiose. In primo luogo, si tratta, per esempio, di intervenire sulle situazioni di degrado in cui si trovano larghe zone delle periferie urbane di molte città. È infatti in quelle aree che molti giovani e giovanissimi si trovano nella condizione di NEET (Not in Education, Employment or Training), cioè né occupati nel lavoro né coinvolti in percorsi di formazione scolastica o professionale. Inoltre, in molti di quei territori sono pressoché del tutto assenti strutture di aggregazione culturale o sportiva, come biblioteche, palestre pubbliche, ecc. In tali condizioni, soprattutto la popolazione giovanile diventa un potenziale bacino di reclutamento per le organizzazioni criminali, che sembrano offrire facili modi di arricchimento o comunque di guadagno a ragazzi altrimenti privi di prospettive. La prevenzione del fenomeno mafioso passa dunque inevitabilmente attraverso efficaci misure politiche che mirino a sanare le situazioni di degrado sociale e a ridurre le disuguaglianze, creando condizioni di pari opportunità per tutti i cittadini.

L'iniziale inerzia dello stato

Accanto alla prevenzione è però ovviamente necessario mettere in atto anche azioni di repressione della criminalità. Per molti decenni, lo stato italiano ha di fatto evitato di agire con decisione contro le mafie. In effetti, dopo la nascita del Regno d'Italia nel 1861, la maggior parte dei governi nazionali preferì tollerare in molte aree dell'Italia meridionale la presenza di organizzazioni criminali,



legate ai ceti dirigenti locali che spesso garantivano il proprio appoggio alle maggioranze parlamentari che sostenevano quegli stessi governi. Uno dei primi tentativi di sradicare effettivamente la mafia siciliana venne messo in atto dal regime fascista, che nella logica propria del totalitarismo non poteva tollerare di spartire il controllo del territorio con un'organizzazione non riconducibile al potere dello stato. Il prefetto Mori agì con estrema determinazione, riuscendo a colpire la manovalanza e i livelli intermedi dell'organizzazione mafiosa. Tuttavia, quando le sue indagini si avvicinarono ai suoi vertici, ci si rese conto che questi ultimi erano collusi e in qualche caso si identificavano con i capi del fascismo locale: a quel punto, il governo richiamò il prefetto, la cui azione di contrasto alla mafia rimase pertanto incompiuta. Fu così che dopo la caduta del fascismo Cosa Nostra poté riacquistare forza, penetrando nella società siciliana e anche nelle istituzioni politiche regionali.

L'impegno delle forze dell'ordine e della magistratura

Naturalmente, non mancarono rappresentanti dello stato che si batterono con convinzione contro la criminalità organizzata: soprattutto a partire dagli anni Settanta, si distinsero in tal senso alcuni coraggiosi magistrati ed esponenti delle forze dell'ordine, che divennero perciò il bersaglio di possibili vendette da parte della mafia, mettendo così a rischio la loro stessa vita. Nel 1982 il generale dei

carabinieri Carlo Alberto Dalla Chiesa, già distintosi nella lotta al terrorismo, venne nominato prefetto di Palermo con il compito di combattere Cosa Nostra, ma venne assassinato da sicari mafiosi il 3 settembre di quello stesso anno. Sempre all'inizio degli anni Ottanta, il magistrato Rocco Chinnici propose la costituzione di un pool antimafia, cioè di un gruppo di colleghi che potesse efficacemente coordinare le attività investigative e giudiziarie contro la

criminalità organizzata. Chinnici non poté veder realizzata la propria idea, perché nel 1983 venne assassinato a Palermo in un attentato mafioso, ma nello stesso anno Antonino Caponnetto diede effettivamente vita al pool, costituito da lui stesso e da alcuni altri magistrati, fra cui Giovanni Falcone e Paolo Borsellino.

Il maxiprocesso e i collaboratori di giustizia

Il pool venne sciolto nel 1988, ma il suo lavoro consentì di istruire il cosiddetto maxiprocesso di Palermo, così chiamato perché coinvolse 460 imputati. Iniziato nel 1986, e si concluse definitivamente nel 1992 con oltre 300 condanne definitive, fra cui 19 ergastoli. La Legge n. 367 del 1991, approvata dal Parlamento su impulso di Giovanni Falcone, istituì la Direzione Nazionale Antimafia (DNA) e le Direzioni Distrettuali Antimafia (DDA), che, riprendendo le finalità del disciolto pool, garantirono nuovamente il coordinamento delle attività investigative sulla criminalità organizzata a livello nazionale e locale. Negli anni Ottanta l'attività repressiva della magistratura era stata facilitata dallo scoppio di una guerra fra diverse cosche mafiose, che favorì l'emergere di numerosi "pentiti", più propriamente definiti "collaboratori di giustizia". Si trattava di esponenti di organizzazioni criminali i quali, o perché sinceramente disgustati dall'eccessiva violenza messa in atto da queste ultime, o perché intenzionati a vendicarsi di gruppi avversari che ne avevano ucciso parenti e amici, o ancora semplicemente

perché appartenenti a cosche perdenti e alla ricerca di protezione da parte dello stato, accettavano di collaborare con la magistratura rivelando i segreti della mafia a loro conoscenza. Particolarmente importanti per la conoscenza dell'organizzazione di Cosa Nostra furono, a partire dal 1984, le rivelazioni del collaboratore di giustizia Tommaso Buscetta. La Legge n. 81 del 15 marzo 1991 rafforzò il ruolo dei "pentiti" di mafia, consentendo di concedere ad essi riduzioni di pena in cambio delle loro rivelazioni. Il maxiprocesso di Palermo inflisse un colpo decisivo a Cosa Nostra, che non fu tuttavia definitivamente estirpata, e poté anzi vendicarsi colpendo alcuni dei principali magistrati che la combattevano: nel 1991 venne assassinato a Reggio Calabria – probabilmente dalla 'ndrangheta su mandato della mafia siciliana – Antonino Scopelliti, che avrebbe dovuto rappresentare la pubblica accusa proprio nell'ultima fase del maxiprocesso; mentre nell'estate del 1992, in attentati dinamitardi portati a termine a poche settimane di distanza l'uno dall'altro, furono eliminati Giovanni Falcone e Paolo Borsellino.

Giornalisti antimafia

Parallelamente al crescente impegno della magistratura e delle forze dell'ordine, anche alcuni giornalisti cominciarono a svolgere inchieste sulle attività mafiose e a denunciarne la pericolosità per l'intera società civile. Particolarmente significativa in tal senso fu la battaglia condotta dal quotidiano di Palermo "L'ora" fino alla sua chiusura nel 1992. Anche il mondo dell'informazione pagò il suo tributo di morti: nel 1970 venne rapito e ucciso da Cosa Nostra il saggista e giornalista Mauro De Mauro; nel 1978 fu la volta del giovane Peppino Impastato, assassinato per aver denunciato dai microfoni di Radio Aut i legami mafiosi della politica locale; nel 1984 fu assassinato Pippo Fava, fondatore del mensile catanese "I siciliani".

Gli omicidi politici

Cosa Nostra colpì anche importanti esponenti politici. In alcuni casi, si trattò di persone impegnate nel combattere la mafia come il presidente della Regione Sicilia Piersanti Mattarella, fratello del fu-

turo Capo dello Stato Sergio Mattarella, ucciso nel 1980; e il deputato Pio La Torre, assassinato nel 1982 per aver proposto due anni prima una legge contro la criminalità organizzata. Cosa Nostra colpì però anche uomini politici con essa collusi, ma che non avevano soddisfatto le sue aspettative. Fu questo il caso di Salvo Lima, già sindaco di Palermo, parlamentare nazionale ed europeo, e sottosegretario in diversi governi, la cui carriera era stata aiutata dalla mafia, a sua volta da lui favorita in importanti attività illecite: nel 1992 venne anch'egli ucciso, probabilmente per non essere riuscito, usando la propria influenza, ad evitare che il maxiprocesso di Palermo di concludesse con numerose e pesanti condanne.

La normativa antimafia

Come si è visto, soprattutto a partire dagli anni Settanta le organizzazioni criminali mafiose sono diventate particolarmente violente, colpendo giornalisti e rappresentanti delle istituzioni. Anche come reazione a tale evoluzione, il mondo politico e la società civile, per decenni scarsamente attivi nella lotta contro le mafie, hanno iniziato ad opporsi ad essa con maggiore impegno e convinzione. Il Parlamento e i governi hanno adottato una serie di provvedimenti in tal senso che si sono dimostrati piuttosto efficaci. Già nel 1963 era stata istituita una Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno della mafia, più volte confermata fino ad oggi, le cui periodiche relazioni rappresentano uno strumento prezioso per la conoscenza e per il contrasto delle organizzazioni criminali. La Legge 646 del 1982 ha introdotto il già citato articolo 416 bis del Codice Penale, che ha definito il reato di associazione per delinquere di tipo mafioso, prevedendo per esso la pena della reclusione fino a 15 anni, salvo ulteriori specifiche aggravanti. L'articolo consente anche il sequestro e la confisca dei beni frutto delle attività criminose: uno strumento che si è rivelato particolarmente efficace per combattere le mafie. Nel 1991 la Legge n. 164 ha disciplinato lo scioglimento dei consigli comunali per infiltrazioni mafiose. Nel 1992, dopo gli attentati in cui morirono Falcone e Borsellino, venne approvata la Legge n. 306,

che – fra l'altro – ha inasprito il regime carcerario dei condannati per mafia al fine di impedire loro di comunicare con altri membri delle organizzazioni criminali di appartenenza; e ha potenziato le attività di protezione dei collaboratori di giustizia. Negli anni successivi, altri provvedimenti hanno ulteriormente ampliato e precisato la legislazione antimafia: in particolare, il Decreto Legislativo 218 del 2012 ha riordinato la normativa in materia allora esistente in un unico testo coordinato.

La mobilitazione della società civile

Fondamentale per il contrasto alle mafie è anche la mobilitazione della società civile, che si è manifestata soprattutto in corrispondenza dell'incremento della violenza messa in atto dalle organizzazioni criminali. Nel 1979 il Centro Siciliano di Documentazione, creato dagli amici di Peppino Impastato, organizzò la prima manifestazione nazionale antimafia, cui parteciparono oltre 2000 persone. Da allora, l'impegno di associazioni, comitati di cittadini e gruppi studenteschi è costantemente cresciuto, promuovendo la cultura della legalità in opposizione a quella della violenza e dell'omertà, in particolare attraverso incontri nelle scuole e manifestazioni di piazza. Nell'ambito di questi movimenti, particolare importanza ha l'associazione "Libera", fondata nel 1995 da don Luigi Ciotti, che ha promosso l'approvazione della legge n. 109 del 1996: tale norma consente di affidare a gruppi di cittadini impegnati in attività di valore sociale la gestione dei beni confiscati alle mafie. Anche la chiesa cattolica, che in passato non era sempre stata sufficientemente esplicita nella condanna delle mafie, è scesa in campo con decisione. Nel 1982 la Conferenza Episcopale Siciliana, presieduta da cardinale Salvatore Pappalardo, ha decretato la scomunica nei confronti dei responsabili di crimini di mafia; e nel 1993 lo stesso pontefice Giovanni Paolo II, in un discorso ad Agrigento, ha pronunciato una condanna senza appello della cultura mafiosa, definita come una "civiltà della morte".

**vicepresidente Nazionale FNISM,
dirigente scolastico*

La sfida della scuola che educa alla parità

di Pina Arena*

La violenza contro le donne e la responsabilità condivisa

La violenza contro le donne è un problema culturale e una responsabilità sociale.

Chiama, quindi, in gioco ogni cittadina e cittadino e la scuola come istituzione che educa, istruisce, forma le giovani generazioni.

Chi abdica e non risponde, chi si sottrae a questa responsabilità, chi non ha visto, chi non ha capito, chi sottovaluta, chi dissimula, è complice di una mattanza che ogni anno si consuma nel mondo e nel nostro paese miete centinaia di vittime: sono stati 113 i femminicidi lo scorso anno, 93 già quest'anno e speriamo - come sempre - che questo bollettino di guerra si fermi. Ma non si fermerà, lo sappiamo, se ciascuno di noi non avrà fatto fino in fondo la propria parte, con consapevolezza e competenza.

Il lavoro dell'insegnante che educa alla parità e la destrutturazione degli stereotipi

Cosa vuol dire "fare la propria parte", nell'ottica della parità di genere, per noi donne e uomini di scuola?

Educare alla parità è innanzitutto attraversare le radici della nostra cultura e della costruzione delle relazioni che hanno prodotto disparità, prevaricazione, abuso e violenza; è, quindi, educare sentimenti e coltivare relazioni che assicurino ad ogni ragazza e ad ogni ragazzo libertà, consapevolezza di sé, rispetto del valore della differenza e delle proprie possibilità.

Il lavoro dell'insegnante che educa alla parità è un percorso di conoscenza complesso e delicato, di destrutturazione degli stereotipi sessisti che ci imprigionano, della piramide patriarcale che nel corso della storia ha chiuso le donne nella marginalità o nell'invisibilità e gli uomini nelle gabbie della cultura del possesso e del potere.

La scuola potrà svolgere questa sua straordinaria funzione solo se saprà condurre una riflessione adeguata sulla propria fun-



l'evoluzione democratica di una società se le competenze di chi insegna non prevedono la conoscenza del percorso storico, sociale e politico di metà della popolazione? In che modo si possono formare cittadine consapevoli, se le discipline scolastiche non parlano di loro, non parlano a loro?"

In che modo possiamo educare sentimenti e consapevolezza di sé nelle nostre studentesse e capacità di ascolto dell'altro diverso da sé negli studenti, se nella quotidianità del lavoro di scuola mancano, o sono marginali, lo sguardo e la parola delle donne?

In questo quadro, con questi libri, anche sullo stesso tema dell'amore, centrale in tutte le letterature perché centrale nella vita degli esseri umani, quello che i ragazzi e le ragazze leggeranno e impareranno sarà solo l'amore visto con gli occhi degli uomini, senza la voce e lo sguardo delle donne.

Quale educazione affettiva viene veicolata da saperi costruiti secondo il principio della centralità assoluta del maschio?

Servono sguardi aperti alle differenze e un rinnovamento radicale al quale la scuola è chiamata, per rispondere alle solitudini delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi, alla crescente conflittualità in cui crescono, alla forza intrusiva del mondo virtuale nel loro fragile mondo reale, alla perdita di punti di riferimento valoriali, al disagio della costruzione di sé dei nostri giovani in un mondo complesso e in rapida evoluzione.

La forza e la fragilità della scuola: il ruolo dell'insegnante

A queste domande l'educazione affettiva a scuola dovrebbe dare risposte e qui la scuola mostra la sua forza ma anche la sua fragilità.

Il suo punto di forza: farsi carico dell'educazione affettiva, dopo e diversamente rispetto alla famiglia, fa parte della missione della scuola e non serve aggiungere nessuna ora e nessuna disciplina perché a

zione e sui saperi che veicola, non limitandosi a far convivere la pratica di nuovi mezzi con gli stereotipi di una tradizione ultra millenaria.

Nella storia delle letterature che la scuola trasmette, le donne appaiono relegate dentro le *finestrelle* che qua e là si aprono nella grande narrazione secondo il canone letterario, quasi esclusivamente maschile. La storia che viene narrata a scuola è una storia di uomini. La filosofia presentata è quella degli uomini. Anche le arti sono appannaggio maschile. Il contributo femminile alle scienze o alle tecnologie è racconto aneddotico di muse ispiratrici e di donne-spose che fanno il passo indietro.

Libri e sguardi diversi per una rivoluzione culturale

Servono libri diversi che aprano sguardi nuovi e diano voce a chi non l'ha avuta dalla tradizione patriarcale che ha marginalizzato le parole femminili: Grazia Deledda, Elsa Morante, Maria Messina, Sibilla Aleramo, Clara Sereni, Dacia Maraini, Natalia Ginzburg, Ada Negri, Maria Luisa Spaziani (e potremmo andare avanti senza posa) hanno spazi ristretti o talora non ci sono nei nostri libri di scuola, perché evidentemente non sono considerate significative, alla pari degli uomini, ai fini dell'insegnamento della letteratura italiana.

È avvenuta una cancellazione tra invisibilità e marginalità, suggerita dai canoni e rafforzata dalle prassi, che la scuola continua a confermare.

"La critica profonda portata dal femminismo alla cultura patriarcale - scrive Graziella Priulla - non ha trovato nella scuola una sponda forte. Come si fa a contribuire al-

scuola c'è già tutto quello che serve per ripartire.

Basta rileggerlo, aprire altri sguardi, altra prospettiva, basta scegliere gli strumenti appropriati o crearli, nella consapevolezza che educare emozioni e sentimenti significa svelare il sistema patriarcale che ha guidato la costruzione di questo mondo, la definizione dei ruoli, secondo un sistema di potere, affidato al maschio, all'uomo in posizione piramidale, verticista.

La mitologia, la letteratura, il teatro, la filosofia, l'arte insegnano i sentimenti ed educano le emozioni; la storia (delle presenze e delle assenze) racconta come nascono e come si perpetuano le discriminazioni e i poteri; la geografia mostra com'è relativo il nostro sguardo e che sono labili i confini creati dagli esseri umani; dalla Costituzione si scoprono diritti e doveri e si apprende che la democrazia non è democrazia se non è paritaria.

Di fronte a questo immane compito, ecco la grande responsabilità della scuola, ma anche la solitudine della scuola e di chi la scuola la fa e la vive.

Il suo punto di fragilità: la scuola è sola, perché l'educazione alla parità è affidata alla volontaria buona volontà dell'inse-

gnante; manca un chiaro e definito sistema di riferimento istituzionale. Uno spazio fondamentale deve essere creato anche dentro l'insegnamento dell'educazione civica, recuperando dalle nuove linee guida spazi valorizzabili e da espandere.

La scuola è sola anche di fronte all'intrusione del mondo genitoriale, che va richiamato al rispetto del suo ruolo, della sua professionalità e della sua autonoma competenza.

Resta ancora aperta la vicenda della costituzione della commissione che dovrà gestire e fare proposte sulle forme, i metodi e i contenuti dell'educazione affettiva (talora confusamente nominata come sentimentale o emotiva) che accompagna anche l'educazione alla parità e il contrasto della violenza contro le donne.

Viene qua e là fatta rimbalzare una proposta - chiaramente inaccettabile - di un'ora di lezione aggiunta, come se l'educazione affettiva e alla parità potesse essere disciplina a sé.

Serviranno, e risulteranno sicuramente importanti, i contributi ed il sostegno di esperti nei campi della psicologia e della sessuologia, ma il ruolo della scuola e della sua missione professionale deve restare

centrale. In questo caos - il caos che, in fondo, accompagna ogni rivoluzione - dovremmo leggere un'occasione del necessario rinnovamento che restituisca alla scuola ruolo e valore che vacillano.

Sta anche a noi insegnanti, adeguatamente formati, che la scuola la viviamo, pensiamo e realizziamo concretamente, il compito e l'opportunità di saper proporre e sperimentare le parole, i metodi, le giuste alleanze, le nuove prospettive per un "rinascimento della scuola" che non potrà esserci senza di noi, senza il nostro vissuto professionale, senza la nostra rilettura di saperi che sappiano contribuire a formare menti critiche e persone capaci di relazioni pari, di ascolto di sé e dell'altro diverso da sé.

Bibliografia

Arena P., *Disinnesare e riconoscere il sessismo*, *Dol's magazine*, 11/1/2022.

Corduas G. (2007). *Un percorso di laicità* in Frabboni F. (a cura di), *Idee per una scuola laica*, Armando Editore, Roma.

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

Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Roma.

*docente

L'Impressionismo agli esordi del cambiamento contemporaneo

di Nunzia Giugliano*

La difficoltà a comprendere le azioni svolte da artisti detti 'contemporanei' ha origini lontane, basti pensare al movimento impressionista "un gruppo di impavidi pittori che, nonostante le sofferenze e i sacrifici, in nome di una vocazione artistica, giungono ad oltrepassare i limiti culturali e sociali anteposti all'opera d'arte, la quale, pervasa di emozioni e pensieri nel bagliore di una luce a colori, riflette il suo tempo". Impavidi che, inconsapevoli delle 'conseguenze' future, pongono la prima pietra del cambiamento in arte, dimensione conformata da regole e dettami classicheggianti.

Perché i contemporanei devono al gruppo di impavidi il merito di aver liberato il linguaggio dell'arte da una pratica *old style*? In questo breve testo si cercherà di tracciare la fase preparatoria dell'azione impressionista, uno spostamento delle lancette del tempo ad un periodo precedente alla mostra del 1874, in nome della congiunzione longhiana tra passato presente e futuro, di definire, citando Diego Martelli, la figura di Manet



come amico degli impressionisti, e la distinzione posta dallo stesso tra il movimento d'Oltralpe e i Macchiaioli italiani. In ultimo, una breve mappatura geografica delle esposizioni che

hanno omaggiato il 150esimo anniversario dalla prima esposizione impressionista, sul suolo italiano.

Per lo storico dell'arte tedesco, ma naturalizzato americano, John Rewald, le radici del movimento impressionista vanno in-

quadrate nei vent'anni che precedettero la fatidica mostra del 15 aprile 1874, presso lo studio del fotografo Nadar, «Furono quelli gli anni della formazione, gli anni nei quali gli impressionisti concepirono e resero pubbliche le loro invenzioni e la loro capacità in merito ad un nuovo avvicinamento col mondo visivo [...] anni, nei quali i concetti fondamentali presero forma; cioè, assai prima che trovassero piena espressione [...] periodo [...] dominato da [...] tradizioni dispoticamente sostenute dalle scuole ufficiali d'arte; fu dunque contro questo complesso che la nuova generazione promosse le sue teorie. Ciò spiega l'importanza di quei primi anni, quando Manet, Monet, Renoir e Pissarro rifiutarono di seguire i loro maestri e si disposero a cercare una via propria, la via che doveva condurre all'impressionismo.» Rewald, a differenza di altri studiosi avviò uno studio su tutti coloro che da vicino o da lontano furono connessi al movimento e alla sua formazione, una compartecipazione spiegata dal pittore francese Eugène Boudin *"La perfection est une oeuvre collective, sans celui-ci, celui-là n'aurait pas atteint la perfection qu'il a atteinte"*. L'ambizioso progetto di Rewald di ricostruire l'impressionismo mediante l'indagine storica sulla successione di eventi più o meno importanti come le mostre, la partecipazione ad esse e la rete di relazioni fra gli artisti, mette in luce la volontà dei pittori, del secolo decimo nono, di allontanarsi dal modello classicheggiante per una visione personale della natura, dove il bagliore luminoso dei colori avvolge, riscalda ed emoziona lo spettatore, proiettato in luoghi conosciuti solo "da occhi felici"! L'allargamento dei confini temporali del movimento artistico francese voluto dallo studioso tedesco, ci riporta al Pavillon du Réalisme del 1855, al programma rivoluzionario lanciato da Courbet *«traduire les moeurs, les idées, l'aspect de mon époque, selon mon appréciation, en un mot, faire de l'art vivant»* su cui, lo storico e critico d'arte italiano, Carlo Giulio Argan, per la sezione di 'Arte Moderna' scrive: «Con Courbet e il suo Realismo Integrale come affronto diretto della realtà, indipendente da ogni poetica precedente, si assiste al superamento del "Classico" e del "Romantico", entrambi rivolti a mediare, condizionare e orientare

il rapporto dell'artista con la realtà, egli non nega l'importanza della storia, dei grandi maestri del passato, ma afferma che da essi non si eredita né una concezione del mondo, né un sistema di valori, né tanto meno un'idea dell'arte, ma solo l'esperienza dell'affrontare la realtà e i suoi problemi con i soli mezzi della pittura». La questione sul realismo, enunciata da Courbet, e diffusasi soprattutto nei Caffè, apre a veri e propri dibattiti, Pissarro in



una accesa discussione pronuncia il famoso detto *"incendiamo il Louvre"*, mentre Duranty, con un suo articolo, giunge, quasi, a sollecitare di dare fuoco al museo, sarà poi lo scrittore e scultore, Zacharie Astruc, ad offrire una sintesi efficace del panorama artistico della seconda metà dell'Ottocento francese *«La nouvelle école se dégage peu à peu. Elle doit bâtir sur des ruines... mais elle batit avec la conscience d'un devoir. Le sentiment s'est beaucoup simplifié et rarifié. Il devient studieux, honnête et sage. La tradition n'est qu'un pale principe d'enseignement; le romantisme une ame sans corps... l'avenir appartient donc tout entier à la nouvelle génération. Celle-ci aime la Vérité et lui consacre toute sa flamme»*. Filo rosso del movimento saranno gli incontri e gli scambi ideologici e visionari tra gli artisti, come la conoscenza tra Claude Monet e Edouard Manet, quest'ultimo erroneamente inserito tra i fondatori del gruppo d'Oltralpe fino al chiarimento dell'unico *'vero critico'* (secondo Roberto Longhi), l'italiano Diego Martelli, durante la conferenza livornese del 1879. La lettura sugli Impressionisti, in ricordo del viaggio parigino, si apre con la spiegazione di come la ciclicità del tempo, porti a maturare un'idea, una forma, un sentimento «... le

vecchie forme perdano la loro vitalità, ed a queste ne sottentrino delle altre che in sé contengano tutte le ambasciate del presente, tutte le facultà dell'avvenire [...] raccontandovi [...] le lotte e le sofferenze dei nostri cosiddetti macchiaioli [...] nell'opera di questi disgraziati si racchiude un grande insegnamento, ed il germe di uno splendido avvenire [...] Di questo movimento io vengo oggi a descrivervi le fasi, a tesservi il racconto, credendo di non farvi sprecare indarno il tempo [...]». Tale pensiero Martelliano, successivamente affine al concetto longhiano sulla congiunzione tra passato e contemporaneità, plasmato da avvenimenti ciclici, alienato da una concezione iniziale si adagia, come emblema, sulla vetta della visione avanguardista dell'arte contemporanea europea. Ritornando alla confusione nella ripartizione che inserisce Manet tra gli impressionisti, come il caposcuola della nuova corrente artistica francese, Martelli sottolinea che l'artista condivide col gruppo i rifiuti del Salon, la confusione con Monet, il più forte fra gli impressionisti, e soprattutto l'indipendenza dall'accademismo figurativo. «La pittura di Manet non attinge punto le sue qualità intrinseche dalla novità e dall'avvenire, mentre l'impressionismo è quasi tutto nel nuovo, perché deriva da una nuova percezione del colore, quasi da un fatto nuovo della retina e dei centri sensori che a questa retina modificata son legati. Manet è invece un gran pittore della macchia larga, schiettamente affermata nei chiari e negli scuri, come l'hanno veduta i Veneziani, Velazquez e, secondo quanto mi si dice, il Goya che non ho veduto [...]». Altro importante appunto di Martelli riguarda la distinzione tra il gruppo d'Oltralpe, chiamati *'veri e propri impressionisti'*, col taglio sottile di una lama affilata, dal gruppo italiano dei Macchiaioli – ovvero la distinzione tra il concetto di *luce-colore*, perno dell'ideologia del *'vero Impressionismo'* e il *disegno*, il tratto grafico utilizzato da questi ultimi, per proiettare, nelle loro limitazioni fisiche, elementi reali sulla tela - «... più del presente raffigurano nelle loro opere l'alba dell'avvenire [...] L'impressionismo non è solamente una rivoluzione nel campo del pensiero, ma è anche una rivoluzione fisiologica nell'occhio umano. Esso è una teoria nuova che dipende da

un modo diverso di percepire la sensazione della luce, e di esprimere le impressioni. Né gli Impressionisti fabbricarono prima le loro teorie, e dopo vi adattarono i quadri, ma al contrario, come sempre accade nelle scoperte, furono i quadri nati dal fenomeno incosciente dell'occhio di uomini d'arte, che, studiati, dopo produssero il ragionamento dei filosofi». Malgrado lo scioglimento del gruppo, 1886, anno dell'ottava ed ultima mostra, da alcuni percepito come la fine del movimento, non si possono assolutamente dimenticare i suoi esiti che, diventati eredità collettiva dell'umanità, si pongono come pilastri su cui poggiano le nuove conquiste artistiche, dall'arte dei fauves alle rappresentazioni cubiste. L'arte di Monet e compagni, ha aperto la strada ad una maggiore audacia tecnica, cromatica e astrattiva. Pittori che in nome della luce e del colore, hanno liberato l'arte dal dispotismo di una tradizione malintesa e che, a suon di lotte, sono riusciti a subentrare alle grandi tradizioni. Lionello Venturi, ne "La via dell'Impressionismo" ricorda le parole del vecchio Max Liebermann, 1927, in occasione della morte di Monet «Con la

fantasia e non con un programma scolastico e non con una nuova tecnica gli impressionisti hanno conquistato il mondo. La tecnica nuova fu la conseguenza della nuova forma di espressione ch'è un fatto del genio. Non copiarono la natura ma crearono una nuova natura, non produssero quadri viventi ma quadri che vivono». L'Impressionismo, movimento tanto plaudito quanto osteggiato ma mai ignorato, vive come uno dei momenti essenziali della Storia dell'Arte moderna. Tale scritto, consapevole di un approccio sintetico agli argomenti trattati, ribadisce l'importanza della condivisione, il confronto e l'ascolto, elementi basilari del movimento impressionista, che unito nella visione libera dell'arte, malgrado i dissapori e i successi (lontani) continua ad essere oggi, epoca della 'socializzazione individuale', oggetto di indagine per artisti e studiosi di settore.

Alcuni contributi italiani al 150esimo anniversario dalla prima mostra, 15 aprile 1874.

Da Monet a Matisse, French Moderns, 1850-1950, Palazzo Zabarella, Padova.

Monet. Capolavori dal Musée Marmottan Monet di Parigi, Centro culturale Altinate – San Gaetano, Padova.

Il Limone di Edouard Manet, in mostra presso la storica camera da letto del Cardinale Ferdinando De Medici, accademia di Francia (Villa Medici), Roma.

Impressionisti. L'alba della modernità, Museo Storico della Fanteria, Roma.

Cézanne / Renoir. Capolavori dal Musée de l'Orangerie e dal Musée d'Orsay, Palazzo Reale, Milano.

Henri de Toulouse-Lautrec, dipinti, pastelli, disegni e manifesti, Palazzo rovereella, Rovigo.

Berthe Morisot. Pittrice impressionista. GAM – Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea, Torino.

Bibliografia

Argan G. C. (2000). *L'Ottocento. L'Arte Moderna*. Firenze: Sansoni.

Martelli D. (1950). *Gli impressionisti*, Firenze: Sansoni.

Martelli D. (1950). *Eduardo Manet*. Firenze: Sansoni.

Rewald J. (1976). *La storia dell'impressionismo, rievocazione di un'epoca*. Milano: Mondadori.

Rewald J. (1949). *Storia dell'impressionismo*, Firenze: Sansoni.

*storica dell'arte

L'arte come esperienza pedagogica Dalla Preistoria alla contemporaneità

di Simona Serra*

Disegnare il profilo di una possibile didattica dell'arte, e in particolare dell'Arte contemporanea, implica soffermarsi sull'incontro di tre istanze fondamentali, quali l'estetica, l'arte e la pedagogia.

Tali campi sono trasversalmente attivi e fruibili attraverso la logica di un'operatività che richiama l'idea di "laboratorio", poiché è proprio l'esperienza laboratoriale la direzione opportuna attraverso la quale l'insegnamento dell'arte ha potuto assumere una fisionomia concreta e fruibile.

Chiaramente avvicinarsi al mondo del-

l'arte, cavalcando l'onda di un approccio laboratoriale, quindi concreto, significa creare una dinamica strutturale all'interno della quale ai contenuti estetici vanno a conformarsi quelli funzionali, il cui scopo è inevitabilmente educativo.

Ne consegue la necessità di guardare all'arte come a un'esperienza viva condotta in direzione educativa, che si innesta in uno spazio pensato e realizzato nella lo-



gica del cosiddetto "sistema formativo integrato".

In tale prospettiva, la scuola può cogliere le diverse proposte didattiche orientate a dilatare i confini dell'arte, in modo che l'esperienza viva possa innestarsi anche al di fuori delle mura scolastiche.

In tal senso, l'esperienza artistica contribuisce a delineare la fisionomia di una scuola capace di essere

non solo protagonista ma anche regista del processo educativo.

Nelle vesti da regista la scuola scopre di potersi e doversi servire di strumenti, luoghi e occasioni esterni, ma certamente non estranei all'edificio scolastico. Occorre che i luoghi della vita e del sa-



pere extrascolastico si attrezzino sempre più per divenire "laboratorio didattico" capace di parlare e far parlare attivamente di sé stesso, diventando, al contempo, ambito e occasione della formazione degli insegnanti. Seguendo tale orientamento è opportuno richiamare l'approccio di Pietro Romei, che nell'estrinsecare il concetto di una scuola come laboratorio di analisi e sperimentazione, volge la sua attenzione alla pratica di gestione della complessità. Del resto Romei sposa la visione della scuola intesa come Istituzione Pubblica volta a caratterizzarsi nell'ottica di un microcosmo sociale, in cui si sperimentano le modalità di gestione democratica della complessità.

La prospettiva di Romei è orientata al duplice tentativo di costruire un luogo di esperienze per i discenti e, al contempo, a far sì che la cultura dell'Arte entri a far parte del patrimonio di conoscenze e dello strumentario didattico degli insegnanti. Concezione che implica l'ingresso in uno spazio in cui si avverta, in maniera costruttiva, l'ambivalenza tra processo educativo e discorso estetico. In tal senso, occorre ricordare che l'identificazione univoca tra "Estetica" e "Bello" è di matrice romantica e idealista.

Tuttavia, l'equivoco stereotipico dell'identificazione dei termini di Estetica e di Bello va a identificarsi nello spazio

mentale e culturale in cui emerge qualcosa che spesso si contrappone all'utile, al necessario, al vero e che, in quanto tali, non sono né belli né brutti.

Ne consegue che le ragioni dell'estetica, a cui si fa riferimento, non devono necessariamente identificarsi con il con-

cetto di "Bello", ma spesso l'estetica viene a coadiuvarsi con l'occhio della fruizione che assume, necessariamente, la funzionalità di una ricerca artistica.

L'Arte è il motore di una ricerca che deve, inevitabilmente, passare attraverso i sensi.

Boumgarten conia il termine "Aesthetica", dalla radice greca "Aisth" e dal verbo "Aisthanoma", che significa rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi. Egli distingueva nell'uomo due modalità di conoscenza: da un lato estetica, legata alla dimensione sensoriale, dall'altro logica-intellettuale, legata alla conoscenza razionale chiamata anche conoscenza scientifica. Questa impostazione influenzò profondamente non pochi aspetti della gnoseologia di Kant, che dopo essere stata del tutto emarginata, venne, durante il Romanticismo, ripresa e valutata da Benedetto Croce.

Per Croce, infatti, l'idea dell'arte era legata a quella del conoscere, ma era una conoscenza che teneva intenzionalmente emarginata la logica dell'Arte come "fare".

Contro tale eccesso teoretico della comunicazione crociana, si schierano molti dei più importanti filosofi-estetologi del dopoguerra italiano, fra i quali ricordiamo Gilio Dorflès che ragionava sul primato del fare.

L'arte è una dimensione variegata, stret-

tamente legata alla percezione che di essa si ha e che si intende dare.

All'interno del processo educativo si esprime la volontà nel far recepire l'esperienza artistica come un universo che non va concepito in una logica astratta ma concreta, in quanto, nel suo divenire, deve assumere la fisionomia dello stile di vita di ognuno.

La difficoltà concernente il rapporto tra pedagogia-estetica, e il conseguente uso delle arti, dei loro materiali e dei linguaggi come occasione didattica atta a favorire il conseguimento di un atteggiamento estetico, dovrebbe uscire dall'ambito della funzione artistica ed estendersi a tutto il rapporto con il possibile altro da sé.

Rapporto ragionevolmente in equilibrio tra la mitizzazione idealistico-romantica del dato soggetto puro e l'istanza illuministico-razionalista della codificazione naturale delle norme e dei valori.

Allora, muovendosi in questa direzione, l'opera d'arte non rappresenta più un testo ma un pretesto che conduce a un atteggiamento estetico, capace, però, di ricadere anche su ciò che non è necessariamente arte e opera d'Arte.

Questa angolazione è capace di alimentare le occasioni di quello che il bambino avverte nei confronti del suo essere al mondo e del suo stesso essere corpo nei primi mesi della sua esistenza. L'opera d'arte, intesa come oggetto, deve sedurre, a prescindere da una sua specifica corrispondenza al bello.

Essa deve suscitare stupore e meraviglia al pari della bellissima poesia di Marino che recita: "È del poeta il fin la meraviglia, chi non saprà stupir vada alla striglia". Si confida in un incontro tra estetica e pedagogia, nonché nell'uso dell'arte come oggetto di conoscenza, per cui parlare di "Arte" implica la necessità di dare una risposta all'interrogativo: Cos'è l'Arte?

A tal proposito risulta esauriente la risposta dell'artista Dino Formaggio, secondo il quale Arte è tutto ciò che nei diversi luoghi e nei diversi tempi gli uomini chiamano "Arte". Risposta che sottolinea, nella sua provocatoria essenzialità, la relatività storica e il valore contingente, contestuale, più o meno intenzionalmente contrattuale di tutto ciò che può occupare lo spazio semantico della parola Arte.

Arte è creazione, capacità di espressione di una linea che è inevitabilmente vicina a un approccio concreto di tipo laboratoriale. Pertanto, una volta consolidato l'assioma secondo cui l'Arte è esperienza creativa, diventa interessante individuare le modalità attraverso cui le varie esperienze artistiche del tempo hanno, in modo originale, proposto il loro modo di fare arte, la loro maniera, per dirla in termini Vasariani.

Ogni tempo ci ha regalato opere che possono essere lette nell'ottica di esperienze laboratoriali, volte a sedurre lo spettatore e a stimolare in lui quel pensiero critico che è alla base di ogni processo educativo. Partendo dalla Preistoria si ragiona sulla competenza da parte dell'uomo, di creare oggetti e utensili che avevano una logica funzionale perché legati a una dimensione temporale in cui non si può parlare ancora di fruizione estetica.

L'ottica che porta alla realizzazione di oggetti e graffiti del periodo della Preistoria è totalmente utilitaristica e funzionale a una dimensione di vita basata sulla sopravvivenza giornaliera.

Nello specifico, l'uomo della Preistoria, esprimendosi, rappresenta il mondo e ha la necessità di sviluppare un codice di simboli utile a trasmettere messaggi legati a determinate attività umane di pura sopravvivenza. Sulle pareti delle grotte si avvicendano potenti scene di animali in movimento, la cui realizzazione è tesa a veicolare la volontà di cacciare tali animali nell'ottica di un augurio, affinché possa auspicare una buona caccia.

La Venere di Villendorf raffigura il senso della provocazione con le sue fattezze anatomiche enfatizzate e la mancanza di un volto che tende ad oggettivare la stessa funzione.

Le Architetture megalitiche sono evidenti espressioni di come l'uomo abiti il mondo, realizzando complessi strutturali di matrice rituale.

Nella fase Mesopotamica, si propose un'Arte che incentrata su contenuti soprattutto collaborative e che attraverso l'innesto di miti e storie, riesce a raccontare un periodo di grande estrinsecazione gerarchica e piramidale.

Orientamento è ciò che si ritrova nell'Antico Egitto.

Il manufatto dello standardo di Ur testimonia lo svolgersi di una guerra nel momento conclusivo, a testimonianza di un linguaggio celebrativo.

Proseguendo nella rassegna, di portata educativa risulta tutta l'Arte Mesopotamica ed Egizia, la cui esistenza ha una ricaduta fortemente celebrativa rispetto a un'epoca di chiara impostazione gerarchica. Basta volgere lo sguardo alle monumentali Piramidi per sentire il potere di un linguaggio fortemente gerarchico.



Alla richiesta di un'esigenza estetica si orienta tutto il panorama dell'Arte Classica e Rinascimentale in cui armonia e compostezza ricalcano le direttive di uno spirito volto alla Bellezza fine a se stessa. Non è un caso che si rimane affascinati dal vigore plastico-volumetrico delle forme anatomiche del Laocoonte, al quale si richiama la forza rappresentativa che passa attraverso i corpi della Sistina del grande Michelangelo.

E ancora, si rimane con immenso stupore dinanzi al vortice corporeo di Apollo e Dafne, scultura Barocca di matrice Berniniana che traccia le righe dell'enfasi figurativa caratterizzante il linguaggio artistico del 600.

Passando dalla teatralità del linguaggio del Seicento, all'equilibrio formale e visivo dell'esperienza scultorea del Settecento, è possibile ravvisare un'inversione di marcia in merito all'esigenza di ricondurre l'attenzione dello spettatore verso una dimensione che ha la fisionomia di un classicismo impregnato di consapevolezza ed eleganza figurativa.

Il riferimento è al vortice stilistico che accarezza le fattezze anatomiche dei due amanti: Amore e Psiche, i quali, lasciando trasportare in un abbraccio che ha il sapore di una delicata favola bella, in cui l'armonia di due corpi si adagia sull'equilibrio formale di un disegno perfetto.

Una perfezione che assume la fisionomia di un linguaggio Neoclassico caratterizzato dal controllo delle emozioni, all'interno di un'esigenza estetica ben impostata sui criteri della compostezza visiva.

Canova, autore di questa meravigliosa opera, ci insegna come l'amore può esplicitarsi passando attraverso il canale di emozioni forti ma al contempo controllate da un equilibrio formale ed estetico.

L'Ottocento è il secolo in cui contenuti come Amore, Patriottismo, Panteismo, si vestono di animazioni visive di elevato spessore rappresentativo.

Nello specifico, il linguaggio romantico passa attraverso il canale della rappresentazione dell'Amore puro, come nel dipinto del Bacio di Hayez, che porta alla totale immersione all'interno della Natura, come nel dipinto del Viandante sui banchi di nebbia di Friedrich, in cui l'uomo si perde nell'infinito assorbendolo nel suo intimo, dell'amore per la libertà che si snoda tra le righe dell'impetuoso dipinto della Libertà che guida il popolo di Gericault, in cui l'artista ci pone dinanzi alla consapevolezza che esiste il desiderio di libertà, un desiderio che assume la fisionomia di una donna dalle fattezze anatomiche perfette.

Il linguaggio Romantico insegna il modo in cui leggere il mondo, scegliendo differenti chiavi interpretative, accomunate dalla volontà di trasmettere messaggi forti su tematiche quali la libertà, l'amore, la Natura.

Passando dalla rassegna romantica a quella Impressionista, ci si stupisce piacevolmente di come l'Arte divenga uno strumento di rappresentazione rispetto a una visione immediata della realtà, strumento che gli Impressionisti chiamano: En Plein Air.

Il manifesto di questa tendenza figurativa è il dipinto Impressione al levar del sole di Monet, che traccia lo sguardo soggettivo dell'artista, immortalando un

preciso istante di uno splendido paesaggio, insegna a sentire la realtà in modo personale utilizzando i colori dell'anima.

Molto più romantico, per alcuni aspetti, risulta il linguaggio espressionista che utilizza il colore come veicolo per trasmettere emozioni.

Il riferimento va al dipinto dell'Urlo di Munch, in cui angoscia e sgomento assumono la fisionomia di un volto senza volto, la cui presenza è spettrale.

Un volto che non avendo forma orienta l'artista nella volontà di trasmettere un dolore oggettivo che esplicita la possibilità di ognuno a identificarsi in esso manifestando angoscia.

In questo caso, l'Arte è strumento attraverso il quale vengono a veicolarsi i sentimenti più intimi e nascosti.

Con riguardo ai sentimenti, esperienza di grande immersione introspettiva è la pittura di V. V. Gogh, che dimostra quanto l'arte del dipingere diventi un'esigenza non più estetica ma vitale strumento di sopravvivenza.

La Notte Stellata prende ciascuno per mano e lo conduce verso l'immensità di una notte piena di stelle, in cui ogni luce è sinonimo di speranza e bellezza.

Van Gogh ci insegna che la vita non sempre ci conduce verso la felicità, e che occorre trovare il modo per sopravvivere a una ingombrante tristezza che potrebbe portare alla morte, se diventa patologica.

La stessa tristezza che assume la fisionomia del cipresso antistante il dipinto, calibrata dal lampo di luce che fuoriesce dalla stesura di un cielo stellato, in cui ogni stella è richiesta di aiuto è Speranza.

Di portata differente risultano le esperienze dell'Avanguardia artistica del Novecento che delineano il modo in cui l'arte assume la fisionomia di uno strumento con il quale gli artisti attestano, in modo forte e deciso, la volontà di rivendicare la propria libertà di pensiero a fronte di una società che tende a condizionare e controllare il pensiero altrui. Ogni esperienza d'avanguardia è dimostrazione di libertà, che può passare attraverso varie formule.

Può, ad esempio, muoversi attraverso la logica del geometrismo che delinea i confini dell'esperienza Cubista.

Da questo punto di vista, Picasso propone una visione distorta della realtà che muove da soluzioni compositive che tendono a destrutturare e scomporre l'immagine per poi ricomporla in modo personale.

La stessa libertà può cavalcare l'onda dei sogni e del subconscio, muovendo i passi di una pittura che conduce fuori dalla realtà e dentro una dimensione intima, come quella onirica.

In questa direzione, si muove Dalí che insegna quale sia la strategia per fuggire da una realtà scomoda e ingombrante e rifugiarsi nei sogni.

Quella dei sogni è una dimensione in cui il proprio io si isola e vive senza costrizioni sociali, in pura libertà come quella del linguaggio Surrealista.

Nel dualismo tra forma e colore, invece, si rifugia l'animo selettivo di Kandinskij che abbandona il figurativo, proiettandosi verso l'Astrattismo nella sua forma più pura.

In tal senso, l'artista ci insegna a proiettarci verso una dimensione che esce inevitabilmente dalla realtà e si immerge nell'astratto, in ciò che non si comprende in quanto è destinato a essere sentito attraverso l'anima.

Seguono le esperienze visive successive, come la Pop Art o la Land Art, in cui si avverte la possibilità di utilizzare messaggi visivi, veicolanti di orientamenti e opinioni di natura collettiva che prendono una piega sociale.

Nello specifico, l'esperienza della Pop Art ricalca il filone della società consumistica, caratterizzata da una tendenza all'omologazione culturale e sociale.

In tal senso, le Serigrafie di Wharol raffiguranti la Coca-Cola, piuttosto che i barattoli di sugo, sono il risvolto di una società che tende a una massificazione pericolosamente potente.

Una linea che volge a uno stile di vita impersonale e sterile.

Wharol dimostra come l'uomo, in quanto animale sociale, tende a estremizzare la sua socialità assumendo comportamenti che sono di tutti e che si muovono in un tutto, talmente pregnante da far perdere di vista l'individualità di ognuno.

L'esperienza della Land Art ha la stessa impostazione, ma pur modificando lo strumento di rappresentazione visiva:

l'opera d'arte non è più oggetto ma corpo.

Il corpo diventa la tela dell'artista, il suo canovaccio visivo, attraverso cui si veicolano messaggi personali di rifiuto o accettazione di un mondo che tende a controllare le menti.

E in ultimo, risulta essenziale l'esperienza dell'artista Abramovic, la quale dimostra come l'arte diventa esperimento sociale volto a monitorare i comportamenti di ognuno.

Le performance dell'Abramovic, nella loro potenza espositiva, sono sintomatiche della consapevolezza che l'uomo assume comportamenti differenti a seconda delle circostanze.

Nello specifico, la performance tenuta a Napoli è stata rivelatrice di come l'uomo quando è in branco si trasforma, e diventa fautore di azioni diversificate spesso violente.

L'artista ci propone l'immagine di un'umanità ormai malata, perché volta al male. Quella stessa umanità che Hannah Arendt aveva definito braccio intenzionalmente inconsapevole e banale. Seguendo tale direzione per un essere umano rappresenta un male l'essere un inconsapevole volontario.

Il breve excursus artistico, consente di orientarci nella dimensione in cui l'Arte possa rappresentare il faro che illumina la strada alla comprensione del mondo in tutte le sue numerose sfaccettature, ma, soprattutto, verso la piena consapevolezza di un'urgente recupero di un'umanità ormai dimenticata e sempre più destrutturata.

La stessa umanità che un tempo richiamava sentimenti di lealtà, bellezza e armonia.

Bibliografia

- Antonacci A., Berni V. (2019). *Le arti dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Caputo M., Piteglio G. (2020). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J. (2018). *Arte, Educazione e Creatività*. A cura di Francesco Cappa F. Milano: Feltrinelli.
- Gottlieb Boumgarten A. (2020). *Estetica*. A cura di Nanni A. Milano: Feltrinelli.
- Romei P. (1995). *Autonomia e Progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zucconi F. (2020). *Didattica dell'arte, riflessioni e percorsi*. Milano: Franco Angeli.

*docente

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVOMarco Chiauzza, Fausto Dominici,
Elio Notarbartolo.**COMITATO SCIENTIFICO**

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

REDAZIONEAnna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquinta, Emiliana Lisanti,
Francesco Belsito.**DIREZIONE E REDAZIONE**

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)

00185 Roma

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Pina Arena, Gabriella Blanchino, Marco Chiauzza, Francesca Chiellino, Maurizio Colangelo, Maria Anna Formisano, Pasquale Gallo, Nunzia Giugliano, Elisa Grandinetti, Rosa Iaquinta, Marina Imperato, Mario Malizia, Anna Maria Pescosolido, Giuseppe Sangeniti, Carla Savaglio, Simona Serra, Mariagrazia Verbicario.

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

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

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

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

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Finito di stampare: Dicembre 2024

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

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

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma