

## **Temi commentati da Scuola 7**

**FEBBRAIO 2023**

### **Settimana del 6 gennaio 2023**

#### **Digitale, sicurezza, competenze civiche e approccio ludico**

1. *Giornata mondiale per la sicurezza in rete. Capire, prevenire e intervenire (Rosa STORNAIUOLO)*
2. *Cultura civica per governare i cambiamenti. Cosa dicono le indagini europee e internazionali (Nilde MALONI)*
3. *Intelligenza Artificiale per potenziare le capacità umane. Nuovi orizzonti per l'insegnamento e l'apprendimento (Immacolata ERCOLINO)*
4. *Edutainment per imparare divertendosi. Una nuova frontiera dell'insegnare (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

### **Settimana del 13 gennaio 2023**

#### **Le sfide di oggi per diventare cittadini domani**

1. *Learning organization e learning from mistakes. Dalla condivisione all'organizzazione che apprende (Renato CANDIA)*
2. *Collegialità e nuovi collettivi studenteschi. Come educare alla partecipazione e alla democrazia (Pietro CALASCIBETTA)*
3. *Bullismo e cyberbullismo. Un programma di azioni nell'ottica preventiva (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Valutare le scuole per renderle più efficaci. Il Sistema "Excellence in learning for all" nella Repubblica irlandese (Chiara EVANGELISTI)*

## 1. Giornata mondiale per la sicurezza in rete. Capire, prevenire e intervenire



**Rosa STORNAIUOLO**

05/02/2023

Anche quest'anno il 7 febbraio si celebra la Giornata mondiale contro il bullismo a scuola. La prima giornata nazionale nel 2017 si è svolta in coincidenza con la Giornata Europea della Sicurezza in Rete indetta dalla Commissione Europea (Safer Internet Day), dove sono state presentate le migliori proposte didattiche elaborate dalle scuole. Sempre più numerosi sono, infatti, i bambini e gli adolescenti vittime di una qualche forma di bullismo, fenomeno difficile da estirpare. Tutte le istituzioni scolastiche italiane sono state chiamate, per questo, a dire "NO" al bullismo, dedicando la giornata ad azioni di sensibilizzazione rivolte non solo agli studenti ma a tutta la comunità.

Noi cercheremo di dare il nostro contributo accendendo i riflettori proprio sulle diverse forme di bullismo e, in una prossima edizione di Scuola7, proponendo anche qualche strategia di intervento pedagogico, soprattutto in ottica preventiva[1].

### **Che cos'è il bullismo**

Secondo Dan Olweus "Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni"[2].

In base a questa definizione, si parla di bullismo quando un bambino/adolescente "è esposto ripetutamente nel tempo alle azioni offensive di una o più persone". Per "offensive" si intendono le azioni con cui "una persona deliberatamente fa del male o causa difficoltà emotive ad un'altra persona, attraverso il contatto fisico, l'abuso verbale o altri mezzi". Sharp e Smith (1994)[3] parlano di "abuso tra pari", ovvero di relazioni sociali tra compagni improntate a ruoli di potere e di controllo. Si può parlare, quindi, di bullismo:

- se vi è asimmetria di potere tra due ragazzi o tra un gruppo e un singolo ragazzo a causa dell'età, della forza, della grandezza, del genere o per la popolarità nel gruppo di coetanei; lo sbilanciamento di potere si può riferire quindi sia alle caratteristiche individuali sia a quelle sociali del bullo e della vittima;
- se l'individuo o il gruppo utilizza la propria superiorità per fini negativi, in maniera intenzionale, prova piacere nell'insultare, nel picchiare o nel cercare di dominare la "vittima" e continua anche quando è evidente che la vittima sta molto male ed è angosciata;
- se le prevaricazioni si ripetono con una certa frequenza, sistematicità, persistenza e la loro quantità provoca nella vittima una perdita di autostima e, quindi, determina oltre a danni fisici anche danni emotivi.

### **Le forme del bullismo**

Sempre secondo Dan Olweus il bullismo può manifestarsi nella forma diretta o indiretta; il bullismo diretto può, a sua volta, essere fisico (colpire con pugni o calci, sottrarre o rovinare oggetti di proprietà) o verbale (deridere, insultare, prendere ripetutamente in giro, ecc.).

La forma indiretta di bullismo prevede azioni quali la diffusione di pettegolezzi fastidiosi o storie offensive, la deliberata esclusione dal gruppo e l'isolamento.

A queste due forme di bullismo si è aggiunto, di recente, il bullismo elettronico, "cyberbullismo", consistente nella diffusione di sms, e-mail, messaggi in chat o sui social network, immagini con contenuti offensivi o non rispettosi della riservatezza delle persone.

Il bullismo è più diffuso tra i maschi che tra le femmine, ma tra quest'ultime è diffusa la forma più grave e, cioè, quella indiretta che lascia ferite emotive anche nella tarda età.

Olweus enfatizza la differenza tra il bullismo e lo scherzo in una situazione di gioco; 'lo scherzo', di solito, avviene tra amici e non provoca un dolore fisico all'altro; al contrario, il bullismo coinvolge persone che non hanno relazioni amichevoli.

Uno scherzo può facilmente trasformarsi in bullismo se si verifica per lungo tempo e, soprattutto, quando il bambino sente che le azioni degli altri non sono intese come un gioco e non restano nei confini accettabili del gioco.

Il bullismo, come fenomeno sociale, interessa non soltanto il bullo e la vittima ma anche altri attori; nello specifico gli osservatori, le figure educative, i genitori.

### **Profilo del bullo**

Il bullo è colui che commette angherie. Anche se provoca sofferenza fisica ed emotiva nella vittima, tuttavia egli stesso è portatore di un profilo psicologico che necessita di intervento pedagogico. Non riesce infatti a relazionarsi in maniera funzionale e se non si interviene in modo appropriato e tempestivo aumenta il rischio che in futuro manifesti comportamenti devianti, faccia uso di sostanze fino ad avere veri e propri problemi con la legge.

Generalmente il bullo può presentare le seguenti caratteristiche:

- bisogno di prevaricare sugli altri;
- incapacità di controllare gli impulsi;
- scarsa capacità di autocontrollo;
- incapacità di accettare regole e limiti;
- opinione di sé esagerata.

Tra coloro che agiscono in modo prepotente ci sono "bulli passivi", semplici gregari dei bulli veri e propri.

### **Chi è la vittima?**

La vittima è il bersaglio delle azioni offensive; il bullo non la sceglie a caso bensì per il fatto che è diversa in qualche modo dagli altri, è più debole e non sarà facilmente aiutata dai compagni perché magari non riesce facilmente a stringere delle amicizie.

La vittima risulta un obiettivo particolarmente semplice a causa della maggior parte dei tratti di personalità; infatti, presenta in genere bassa autostima, scarsa capacità di risoluzione dei problemi, sintomi depressivi, difficoltà emotive, fobie e paure.

Sovente la vittima evita il contatto oculare, sperimenta sentimenti di solitudine, tende ad assentarsi spesso dalla scuola, proprio per evitare il bullo, riportando un basso rendimento scolastico; somatizza la situazione di disagio lamentando mal di testa, mal di pancia, disturbi del sonno, enuresi.

### **Rabbia, vergogna e sensi di colpa**

Le vittime possono sperimentare rabbia per quello che è accaduto, anche perché si sentono incapaci di reagire; rabbia che generalmente viene espressa nei confronti delle persone care come i genitori, i fratelli, le sorelle.

Possono sperimentare vergogna per quello che è accaduto in quanto credono che i compagni di classe li considerino dei fifoni. Si vergognano anche di rivelare quanto accaduto ai genitori per timore di deluderli.

Si sentono in colpa perché convinti di essere in parte responsabili di quanto accade fino ad arrivare a giustificare le azioni del bullo ("*mi chiama tappetto perché lo sono davvero*"). Vivono, infine, costantemente accompagnati dalla paura di essere prevaricati.

La combinazione di rabbia, paura, vergogna e colpa induce la vittima a non raccontare a nessuno ciò che vive e, di conseguenza, a non chiedere aiuto; questo isolamento emozionale origina un generale isolamento della vittima che, se non riceve un adeguato sostegno psicopedagogico, in futuro, potrebbe non essere capace di assumersi delle responsabilità, rivestire un ruolo sociale, stabilire funzionali relazioni interpersonali, avere una soddisfacente vita sessuale. Tra le vittime si possono distinguere le vittime passive da quelle provocatrici.

### **Poi ci sono gli "osservatori"**

Gli studi osservativi di Craig e Pepler (1997)[4], hanno rilevato che l'85% degli episodi di bullismo avviene in presenza di coetanei, i quali possono assumere ruoli diversi all'interno del gruppo, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. Generalmente gli osservatori possono ridere, sorridere, commentare tra loro quanto è accaduto sia positivamente sia negativamente oppure mostrarsi indifferenti.

Queste specifiche reazioni sono percepite dal bullo come un'attenzione dedicata alle sue bravate e, quindi, il suo comportamento si rinforza significativamente. La risata, il sorriso, l'indifferenza

e il non intervento intensificano la solitudine della vittima, il comportamento del bullo e il senso di colpa della vittima.

### **Genitori del bullo e genitori della vittima**

Oggetto di approfondite indagini è stato il rapporto tra clima educativo creato dai genitori e problemi di bullismo e vittimizzazione. Sono chiamati in causa nel comportamento del "bullo" anche un'educazione troppo permissiva, o un'educazione eccessivamente severa, autoritaria e coercitiva. Per la vittima una delle problematiche più rilevanti sembra essere, invece, un atteggiamento iperprotettivo dei genitori e di un nucleo familiare troppo coeso.

I genitori dei bulli generalmente negano il problema, giustificano il comportamento del proprio figlio mostrandosi anzi risentiti perché lo considerano vittima della situazione.

I genitori della vittima, invece, generalmente provano rabbia verso gli altri ragazzi, le loro famiglie e la scuola; paura e ansia per le conseguenze emotive che questi episodi potrebbero avere nel figlio e senso di colpa per l'incapacità di proteggerlo.

Entrambi devono essere supportati.

### **Cyberbullismo**

La rivoluzione informatica ha aperto numerose strade allo scambio di idee e di esperienze; l'altra faccia della medaglia è però rappresentata dai rischi legati ad un uso improprio delle nuove tecnologie: tra questi c'è il cyberbullismo o bullismo elettronico.

È così che si evince anche dall'art. 1 della Legge 29 maggio 2017, n. 71 e dalle successive "Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo" emanate nel 2017 in continuità con quelle dell'aprile 2015.

Si tratta di una forma di prepotenza virtuale attuata attraverso l'uso di internet e delle tecnologie digitali e può essere definito come la traduzione on line del bullismo; infatti è una tipologia di prevaricazione on line reiterata nel tempo, perpetrata da una persona o da un gruppo di persone più potenti nei confronti di una vittima. Il cyberbullismo è, pertanto, un «danno ripetuto e intenzionale causato da azioni di bullismo attuate attraverso l'utilizzo di computer, cellulari e altri mezzi elettronici»; avviene più frequentemente in siti visitati da un grande numero di adolescenti. Per i giovani che stanno crescendo a contatto con le nuove tecnologie, la distinzione tra vita online e vita offline è davvero minima.

### **Quando la violenza viaggia nella rete**

Le attività che i ragazzi svolgono online o attraverso i media tecnologici hanno quindi spesso conseguenze anche nella loro vita reale. Allo stesso modo, le vite online influenzano anche il modo di comportarsi dei ragazzi offline e questo elemento ha diverse ricadute che devono essere prese in considerazione per comprendere a fondo il cyberbullismo.

I ragazzi realizzano atti di cyberbullismo con la diffusione di pettegolezzi attraverso messaggi sui cellulari, mail, social network; postando o inoltrando informazioni, immagini o video imbarazzanti (incluse quelle false); rubando l'identità e il profilo di altri, o costruendone di falsi, al fine di mettere in imbarazzo o danneggiare la reputazione della vittima; insultando o deridendo la vittima attraverso messaggi sul cellulare, mail, social network, blog o altri media; facendo minacce fisiche alla vittima attraverso un qualsiasi media.

### **Le principali caratteristiche del cyberbullismo**

Queste aggressioni possono far seguito a episodi di bullismo o limitarsi alla dimensione virtuale. Si può parlare di cyberbullismo quando coesistono alcune caratteristiche:

- *pervasività ed accessibilità*: il cyberbullo può raggiungere la sua vittima in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo;
- *persistenza del fenomeno*: il materiale diffamatorio pubblicato su internet può rimanere disponibile online anche per molto tempo;
- *manca di feedback emotivo*: il cyberbullo, non vedendo le reazioni della vittima ai suoi comportamenti, non è mai totalmente consapevole del danno che arreca; questo lo rende più disinibito e abbassa i livelli di autocontrollo;
- *moltiplicazione di cyberbulli*: la natura online del cyberbullismo permette che siano molti quelli che diventano cyberbulli, anche solo condividendo o promuovendo l'episodio di cyber bullismo che finisce per replicarsi in maniera vertiginosa.

### **Cyberstalking” e il “sexting”**

Accanto al cyberbullismo, vanno considerati come fenomeni da contrastare anche il “cyberstalking” e il “sexting”.

Lo stalking comprende atteggiamenti tenuti da un individuo che affliggono un'altra persona, perseguitandola, generandole stati di paura e ansia, arrivando persino a compromettere lo svolgimento della normale vita quotidiana. Lo stesso comportamento perpetrato on line è definito “cyberstalking”.

Il termine “sexting” deriva dall'unione delle parole inglesi “sex” (sesso) e “texting” (pubblicare testo). Si può definire, pertanto, “sexting” l'invio e/o la ricezione e/o la condivisione di testi, video o immagini sessualmente esplicite/inerenti la sessualità. Spesso sono realizzate con il telefonino e vengono diffuse attraverso il telefonino stesso o attraverso siti, e-mail, chat.

Si tratta di una preoccupante moda, diffusa tra gli adolescenti, di inviare messaggi via smartphone ed Internet corredati da immagini a sfondo sessuale.

---

[1] Per un approfondimento vedi: R. Stornaiuolo, “Bullismo e cyberbullismo” in Spinosi, Cerini, Loiero, *Manuale per la scuola primaria*, pp. 241-250; e in Spinosi, Dutto, Maloni, *Manuale per la scuola secondaria*, pp. 401-410. Entrambi i volumi sono editi dalla Tecnodid.

[2] Olweus, D. (1993), *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford-Cambridge, Blackwell, tr. it. *Il bullismo*, Firenze, Giunti, 1995.

[3] Sharp, S., Smith, P.K. (eds.) (1994), *Tackling Bullying in Your School. A Practical Handbook for Teachers*, London, Routledge, tr. it. *Bulli e vittime nella scuola*, Trento, Erikson edizioni, 1995.

[4] Craig, W., Pepler, D. (1997), *Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard*, in «Canadian Journal of School Psychology», 2, pp. 41-60.

## 2. Cultura civica per governare i cambiamenti. Cosa dicono le indagini europee e internazionali



**Nilde MALONI**

05/02/2023

È ormai nel linguaggio comune considerare quello che stiamo vivendo come un periodo di "transizioni" rapide, da quella climatica a quella energetica, a quella digitale. Da qui la richiesta legittima di avere cittadini *competenti e resilienti*, per governare i cambiamenti in atto, che abbiano un corredo di saperi da aggiornare costantemente.

### **La competenza civica a supporto delle competenze settoriali**

Quanto passa, però, attraverso questo patrimonio lessicale, la consapevolezza che la fluidità dei contesti mette a repentaglio non solo il rapporto tra l'individuo e la comprensione della realtà, ma anche quello tra l'individuo e la sua comunità? E ancora: di quale comunità siamo cittadini? di quella nazionale, di quella europea, di quella del blocco occidentale, di quella globale, di tutte queste insieme? Ad essere chiamata in causa è dunque una competenza trasversale prima di tutte le altre: la competenza civica per il suo contributo alla definizione dell'identità, perché sappiamo che qualsiasi competenza è rilevabile in riferimento ad un ambiente di apprendimento e a un contesto. Se l'accrescimento delle competenze specifiche dei settori disciplinari non venisse accompagnato da un consolidamento della competenza civica, ci troveremo di fronte ad un divario incolmabile non solo in termini di conoscenze e abilità ma anche di diritti umani e sociali, compromettendone l'universalità.

### **Un insegnamento cross curricolare**

Potremmo pensare alla competenza civica come a una sorta di "io penso" kantiano. Se *l'io penso* deve poter accompagnare ogni rappresentazione per dare unità alla conoscenza, così la competenza civica dovrebbe dare unità, direzione, senso e legittimità d'uso alle altre competenze. È ampiamente giustificata, dunque, l'attenzione per l'educazione civica e la presa in carico da parte dei sistemi educativi europei dell'insegnamento "formale" di una materia che non può essere considerata una disciplina a sé stante, che è per sua natura cross curricolare, che ha comunque dei contenuti di conoscenza privilegiati ma che si integra in qualsiasi ambito disciplinare.

### **Gli esiti deludenti**

Eppure la "preoccupata" Risoluzione del Parlamento Europeo *sull'attuazione di misure per l'insegnamento dell'educazione civica* del 2022 (Cfr. Scuola7 n. 292/2022), rivolta alla Commissione Europea e al Consiglio, ribadisce che lo sforzo prodotto a livello istituzionale non ha avuto i risultati attesi.

Le recenti emergenze nazionali, da quelle sanitarie a quelle energetiche e belliche, hanno fatto riemergere, infatti, risposte nazionalistiche ed antisolidaristiche, che rendono più urgente l'esigenza di monitorare se c'è stato nei giovani un aumento delle conoscenze e della comprensione di concetti e problematiche nell'ambito dell'educazione civica e di rilevare le loro opinioni, le attitudini e i comportamenti, e come queste si siano modificate.

### **Verso un quadro comune a livello europeo**

L'obiettivo dichiarato nella Risoluzione di creare entro il 2030 un Quadro Comune di Riferimento per le competenze in materia di educazione civica appare ancora una volta un tentativo di dare target uniformi ai sistemi educativi europei, pur sapendo di agire su coordinate di riferimento che tengono insieme i valori della democrazia e dei diritti umani, declinati in politiche nazionali anche profondamente differenti all'interno dell'UE. È utile allora richiamare alcune definizioni che sono dei punti fermi nella costruzione della competenza civica o in materia di cittadinanza,

riprese dalla Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza democratica e l'Educazione ai Diritti Umani (2010).

### **Educazione alla "cittadinanza democratica" e ai "diritti umani"**

Il percorso per educare alla cittadinanza e ai diritti umani è quello verso una formazione che crea consapevolezza. L'attenzione è rivolta alle pratiche e alle attività maggiormente efficaci per dotare gli studenti di conoscenze, abilità e competenze, per sviluppare le loro attitudini e migliorare i loro comportamenti. L'obiettivo di "cittadinanza democratica" è quello di renderli capaci (to empower them) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto. L'obiettivo di "educazione ai diritti umani" è quello di renderli capaci (to empower them) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

### **Whole school approach**

L'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani deve diventare oggetto di *educazione permanente*. È un punto importante richiamato dal Consiglio d'Europa nella stessa Carta. Non è, quindi, responsabilità dell'istruzione formale, quella che accompagna lo studente dalla scuola dell'infanzia fino all'università, ma anche dell'educazione non formale, quella che ha luogo fuori dal curriculum scolastico, fino a quella informale, in cui ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e dall'esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni d'incontro, biblioteche, mass media, lavoro, gioco). Da qui la necessità di un approccio che viene definito whole school approach, per evidenziare che nessun insegnamento richiede maggiore coerenza a livello di metodologie e di "ambienti di apprendimento" dell'insegnamento dell'educazione civica. Il che equivale a dire che o l'insegnamento dell'educazione civica avviene in un ambiente realmente democratico in cui i diritti umani sono riconosciuti o l'apprendimento e la costruzione della competenza civica e di cittadinanza non avviene.

### **Competenza in materia di cittadinanza**

Sempre il Consiglio d'Europa nel 2018 ha pubblicato il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia[1], dove questa competenza viene definita come *capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali*.

E ancora nel 2018 la Commissione Europea licenzia il nuovo EQF[2], in cui la definizione della sesta competenza chiave è la seguente: *la competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità*.

In tutti questi passi è evidente il valore aggiunto (insieme alla responsabilità) della scuola nella formazione di questa competenza chiave, che sicuramente richiede una preparazione specifica degli insegnanti, ma anche la collaborazione di una rete di attori sociali nella comunità.

### **Una indagine europea**

Quali motivi sono dunque alla base delle difficoltà più evidenti a produrre evidenze di questo insegnamento nei comportamenti dei giovani? Alcune risposte ci vengono fornite da indagini europee e internazionali sia sull'insegnamento dell'educazione civica sia sulla cultura civica dei giovani.

È ormai procedura consolidata della Commissione Europea predisporre le proposte di Raccomandazione al Consiglio Europeo e al Parlamento sulla base di riflessioni, agite sui dati forniti dal proprio Ufficio Statistico (Eurostat). Questi stessi dati, nel caso specifico dei temi d'interesse dei sistemi educativi, vengono proposti nei Quaderni tematici della Rete Eurydice. L'ultimo Quaderno (2018) sull'insegnamento dell'Educazione Civica poggia su dati riferiti al 2017[3], precedenti dunque sia alla pandemia da Covid-19 sia al conflitto russo-ucraino, quindi sicuramente inadeguati a rappresentare lo stato dell'arte attuale, ma capaci di suggerire qualche correttivo alla normativa in atto fino a quel momento o ancora da promulgare come nel caso dell'Italia (vedi legge 92/2019). L'indagine dava conto di come i diversi sistemi europei

realizzassero l'insegnamento concentrandosi prevalentemente su tre aspetti: il curricolo (materia autonoma, materia trasversale, materia integrata con alcune discipline), la didattica e la valutazione.

Nel merito, le ricerche effettuate suggeriscono che nessuno degli specifici aspetti curricolari sembra garantire un migliore esito all'atto della valutazione della competenza civica e che a fare la prima macro differenza è spesso la scelta delle istituzioni scolastiche autonome di rafforzare la scelta di metodologie attive di insegnamento e di aumentare la cura degli ambienti di apprendimento. Alla formazione specifica (iniziale e in servizio) degli insegnanti e al supporto offerto nelle politiche nazionali era dedicato un apposito spazio del Quaderno, con lo scopo evidente di fornire ulteriori indicatori per le rilevazioni successive.

### Una indagine internazionale

La più recente *Indagine ICCS 2022*[4] (*International Civic and Citizenship Education Study*) della IEA ha proposto i suoi quesiti ai giovani studenti della secondaria di primo grado di circa 30 Paesi del mondo, Italia compresa, con lo scopo di identificare ed esaminare i modi in cui i giovani vengono preparati a svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche.

Le domande hanno riguardato soprattutto i temi che maggiormente possono mettere in crisi e sfidare le nozioni di cittadinanza spesso collegate quasi esclusivamente all'appartenenza ad una comunità nazionale. Il focus è su temi pregnanti quali l'aumento delle *diversità* per etnia, religione, genere, l'orientamento sessuale e la disabilità; l'attenzione alle *questioni climatiche e ambientali*; il rapporto con le *tecnologie digitali* e la consapevolezza del peso delle competenze digitali per l'esercizio della cittadinanza; il rapporto con le *istituzioni politiche*. Interessanti sono gli item rivolti agli insegnanti e ai capi di istituto con l'intento evidente di far emergere le "percezioni critiche" di un insegnamento così complesso e, contestualmente, rilevare il livello di auto percezione degli insegnanti e dei dirigenti come cittadini attivi.

### Una mappatura dell'Educazione civica in Europa

L'agenzia federale tedesca per l'educazione civica (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb) ha sostenuto un progetto volto a identificare gli attori dell'educazione civica nel settore dell'educazione non formale e informale in ventuno paesi europei entro la fine del 2022. Il risultato è una mappa online che consente di visualizzare le connessioni, le sfide comuni, le opportunità di condividere conoscenze, esperienze e di collaborare. Il progetto "The Civics Innovation Hub" riveste, proprio per i problemi prima evidenziati, una notevole importanza per tutti gli educatori in cerca di "opportunità per crescere, imparare, scambiare informazioni e mettersi in discussione".

Il sito "The Civics"[5] raccoglie già i rapporti dei ricercatori di Europa Civica su aspetti allarmanti in alcune aree periferiche del nostro continente, definite "deserti civili". Qui il primo obiettivo è la ricostruzione della coesione civica.

Il problema è dunque capire come si può fornire sostegno ai cittadini europei che ora hanno più bisogno di una serie di competenze civiche, perché sono più aspri i conflitti sociali, più incerto e complesso il futuro se ad essere messe in discussione sono le stesse regole della democrazia.

La mappatura degli "educatori civici" serve quindi a individuare quali siano gli argomenti con cui lavorano, su quali gruppi della società si concentrano e se e come riescono a collaborare con gli altri. I rapporti sia nazionali che comparativi saranno poi pubblicati, mettendo a disposizione dati importantissimi (speriamo) per i decisori politici.

---

[1] Consiglio d'Europa, [Quadro](#) di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia, Fondazione Intercultura Onlus, vol. 1.

[2] [Raccomandazione](#) del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

[3] [Eurydice Europa](#), Citizenship education at school in europe – 2017 edition

[4] [ICCS](#) indaga sui modi in cui i giovani sono disposti ad assumere il loro ruolo di cittadini in un mondo in cui i contesti della democrazia e della partecipazione civica continuano a cambiare. Lo studio è stato implementato per la prima volta nel 2009 con un ciclo di follow-up nel 2016 e uno nel 2022.

[5] Empowering citizens & civics educators. THE CIVICS sostiene sia i cittadini che gli educatori civici ad affrontare le sfide del nostro tempo, come le minacce alla democrazia, le cause e gli effetti del cambiamento climatico, la crescente polarizzazione e le divisioni sociali. L'obiettivo è quello di rafforzare le competenze democratiche, l'auto-efficacia e la resilienza dei cittadini in tutta Europa (<https://thecivics.eu/>).

### 3. Intelligenza Artificiale per potenziare le capacità umane. Nuovi orizzonti per l'insegnamento e l'apprendimento



**Immacolata ERCOLINO**

05/02/2023

*L'intelligenza artificiale ha il potenziale per portare enormi benefici e cambiamenti nell'istruzione, ma solo se usiamo la nostra intelligenza umana per progettare le migliori soluzioni ai problemi più impellenti in ambito educativo (Rose Luckin)[1].*

Quotidianamente interagiamo con assistenti virtuali sia vocali che chatbot, dettiamo messaggi al nostro cellulare che automaticamente e istantaneamente li trascrive e può anche tradurli in oltre 75 lingue. Pur essendo consapevoli delle conseguenze sulla privacy del riconoscimento facciale, pubblichiamo foto sui social. Talvolta capita che per accedere ad alcuni servizi su internet, ci viene suggerito, ad esempio, di riconoscere in alcune foto di bus e discriminarle rispetto a macchine e a ciclisti.

#### **Un mondo che cambia velocemente**

Modelli di machine learning sottendono a queste ultime operazioni e sono attività svolte dalla macchina che apprende addestrandosi in maniera automatica attingendo ad una gran quantità di dati e contestualmente impara dai suoi errori. La grande disponibilità di dati (Big Data), conseguenza dell'aumento della potenza di calcolo e dell'evoluzione degli algoritmi, ha reso l'intelligenza artificiale (IA) una delle tecnologie centrali del XXI secolo. Internet delle cose, (IoT), Big Data, sensori, robotica e machine learning ci consentono di comandare l'accensione e lo spegnimento di alcuni elettrodomestici oppure del riscaldamento, del sistema di allarme o del sistema delle videocamere eccetera e tutto questo avviene per la presenza sul nostro smartphone di sensori connessi ad Internet.

Come il motore a vapore o l'elettricità nel passato, l'IA sta trasformando la nostra società, la nostra industria e il nostro mondo che attraversa la rivoluzione 4.0. Investire nell'istruzione e nello sviluppo delle competenze necessarie a governarla appare urgente.

#### **Che cos'è l'intelligenza artificiale? Come agisce?**

Per "intelligenza artificiale" si intende l'abilità di una macchina che utilizzando un insieme di tecnologie differenti riesce a percepire, comprendere, agire e apprendere con livelli di intelligenza simili a quelli umani ed al contempo è in grado di imparare dai propri errori.

Il computer riceve i dati, li raccoglie attraverso sensori, li legge, li elabora e mostra un comportamento intelligente analizzando il proprio ambiente e compiendo azioni, con un certo grado di autonomia, per raggiungere obiettivi specifici.

#### **Origine dell'I.A.**

I primi approcci all'Intelligenza artificiale hanno inizio negli anni '50 ad opera di Alan Turing, coraggioso e brillante genio matematico, che era già riuscito precedentemente a decriptare con la macchina Enigma i codici dell'aviazione tedesca, per cui potrebbe essere definito il primo hacker della storia, favorendo così la vittoria degli inglesi contro i tedeschi nella Seconda guerra mondiale. Nel 1952 venne processato per il reato di omosessualità allora vigente nel Regno Unito. Turing dovette optare tra la prigione e la castrazione chimica e scelse quest'ultima soluzione. Due anni dopo, il 7 giugno 1954, all'età di 41 anni, morì avvelenato dal cianuro, con una modalità che le autorità descrissero come suicidio. La sua vita fu complessa e ancor più la sua morte misteriosa (accanto al cadavere fu trovata una mela morsicata avvelenata al cianuro). Ci farebbe piacere pensare che il logo Apple fosse interpretato come un omaggio ad Alan Turing, papà del computer e testimone di un periodo oscuro della nostra società, a cui neanche le scuse della Regina d'Inghilterra Elisabetta II, avvenute tardivamente (appena nel 2013)[2] hanno restituito dignità.

## Dalla "macchina universale" al computer

La figura di Turing è quella di un genio scomodo e dovrebbe far parte del curriculum di tutti gli studenti che frequentano l'ultimo anno delle scuole secondarie superiori. La sua storia ha una forte valenza interdisciplinare, dalla filosofia alla psicologia all'informatica all'educazione civica (SDG goal 10), dall'etica alla storia, alle lingue. In effetti dobbiamo a lui la "macchina universale" che è il precursore dei computer che usiamo abitualmente. L'IA ha inizio con la pubblicazione dell'articolo "The imitation game" o "Test di Turing" (un criterio per determinare se una macchina è in grado di esibire un comportamento intelligente) pubblicato sulla rivista Mind[3] dal titolo "Computing Machinery and Intelligence", in cui propone una domanda: "Le macchine possono pensare?". Turing introduce l'IA in questo suo articolo nel 1950 (pur non citandola mai), infatti la definizione di "Intelligenza Artificiale" risale a John McCarthy, assistente universitario di matematica, che sei anni dopo nel 1956 voleva differenziare questo campo di ricerca dalla cibernetica.

Turing sperimentò "The Imitation Game", un test immaginario tra un uomo, una donna e una macchina. Non si sapeva chi fosse umano e chi la macchina (C era una macchina che interrogava in maniera pertinente l'uomo e la donna). Affinché non si potesse disporre di alcun indizio (come l'analisi della grafia o della voce), le risposte alle domande di C venivano scritte. La "macchina di Turing" era, quindi, una macchina in grado di esprimere idee e di concatenare i concetti in sequenza che poteva rispondere quindi come un essere umano.

## Machine learning

Oggi in classe possiamo avvicinare gli alunni alla comprensione dei meccanismi che sottendono le fasi di addestramento delle macchine con l'odierno machine learning (è molto diffuso oggi l'utilizzo in classe di un'applicazione in grado di raccogliere e classificare dati; una volta addestrata la macchina mediante diversi input (sottoforma di testo, immagini, numeri e suoni), essa può essere testata al fine di valutare l'effettivo riconoscimento, ad esempio, di immagini di cani e gatti e tale riconoscimento viene espresso attraverso una percentuale. L'apprendimento automatico (machine learning)[4] è alla base anche del funzionamento di assistenti virtuali (Progetto Compas) dati in ausilio a magistrati americani per giudicare la colpevolezza degli imputati in caso di recidiva. È interessante notare che nell'algoritmo potevano facilmente insinuarsi pregiudizi (bias) discriminanti, ad esempio, nei confronti delle persone appartenenti a minoranze etniche.

## Perché insegnare l'IA in classe?

Alle scuole spetta il compito di facilitare l'apprendimento dell'IA verticalmente in tutti i livelli d'istruzione. I concetti centrali dell'IA non consistono in un corso isolato, ma coinvolgono numerosissime discipline: dalla storia alla filosofia, dalla matematica alla statistica, dalle scienze alle neuroscienze, dall'informatica all'educazione civica, dalla musica all'arte all'economia ai sistemi di sicurezza. L'IA ha un alto indice di interdisciplinarietà. Molte scuole e insegnanti stanno lavorando da tempo per integrare il pensiero computazionale nei programmi scolastici. Anche se questa sfida complicherà l'insegnamento delle tecnologie in classe, tuttavia è necessario affrontarla.

Gli studenti hanno bisogno di acquisire le competenze adeguate per essere competitivi nel mondo del lavoro ed ampliare le loro opportunità di carriera che inevitabilmente si trasformeranno nei prossimi anni in quanto oggi l'IA sta già trasformando il mondo del lavoro. Sappiamo bene che *"Il 65% dei bambini di oggi faranno dei lavori che ancora non esistono..."*[5]. La prof.ssa Luckin (University College London)[6] individua tre necessità educative principali:

- un cittadino partecipe della società in cui vive dovrebbe essere in grado di discutere sugli aspetti etici dell'intelligenza artificiale, su ciò che dovrebbe o non dovrebbe fare un algoritmo IA;
- un cittadino dovrebbe essere in grado di comprendere le basi del funzionamento dell'IA, così da utilizzare consapevolmente i sistemi e le piattaforme commerciali che lo circondano, avendo anche la capacità di riconoscere rischi e potenzialità di questi strumenti;

- uno studente dovrebbe essere in grado di progettare semplici sistemi IA, perché tra gli studenti di oggi abbiamo i futuri progettisti di algoritmi IA.

### PNRR – Piano scuola 4.0

Una delle priorità del Piano europeo di azione per l'educazione digitale 2021-2027 è, come si legge nella figura, "Aspetti Etici dell'intelligenza artificiale" di cui si auspica sperimentazione nazionale nelle scuole. Allo scopo di rendere competenti gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado si potrebbero realizzare progetti di Intelligenza Artificiale in percorsi di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento).

*Tabella 1 – Raccordo fra le azioni del Piano europeo e le misure nazionali*

*Priorità strategica 1: promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale*

<b>PRIORITÀ PIANO EUROPEO DI AZIONE PER L'EDUCAZIONE DIGITALE 2021-2027</b>	<b>MISURE 2021-2025</b>
Strategie digitali nazionali	PNSD e Piano «Scuola 4.0»
Connettività ad altissima capacità	Potenziamento Connettività (REACT-EU per cablaggio e reti) – Completamento Piano banda ultra larga (PNRR)
Contenuti e metodologie didattiche innovative. Piattaforma europea di scambio per condivisione risorse on line certificate	PNRR «Didattica digitale integrata» – Azioni STEM – Reti nazionali per le metodologie didattiche innovative – Polo nazionale e scuole polo territoriali – Piattaforma «Scuola Futura»
Progetti Erasmus+ per la trasformazione digitale	Transizione digitale è priorità nei programmi annuali nazionali di Erasmus+ – Rafforzamento delle mobilità sul digitale con i fondi PNRR
Aspetti etici dell'intelligenza artificiale	Sperimentazioni nazionali sull'insegnamento dell'IA nelle scuole

### Europa pronta per l'era digitale

Buona parte delle innovazioni legate all'intelligenza artificiale, come la commercializzazione delle relative tecnologie, si verificano fuori dall'Europa. Comprendendo come questa tecnologia viene implementata in diverse parti del mondo si potrà trovare una via europea propria per garantire una corretta regolamentazione dell'IA e per renderla utile all'uomo.

Il 23 Giugno 2022 l'Europa vince la battaglia contro Google Analytics per o dati trasferiti negli Usa senza adeguate garanzie (EU GDPR). Il 5 luglio 2022 viene approvata la Legge europea sui servizi digitali (EU Digital Services Act). la Commissione accoglie con favore l'accordo politico sulle norme che garantiscono un ambiente online sicuro e responsabile.

Il Digital Services Act garantirà che l'ambiente online rimanga uno spazio sicuro, salvaguardando la libertà di espressione e le opportunità per le imprese digitali ed integrerà l'accordo politico sul Digital Markets Act volto a garantire misure di sicurezza per i cittadini europei, quali Nuove norme per la tutela dei minori e limiti all'utilizzo dei dati personali sensibili per pubblicità mirata. Sia la Commissione Europea all'interno del piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) sia la Strategia italiana per l'Intelligenza Artificiale[7], pubblicata dal Ministero dello Sviluppo economico, convergono nell'affermare la necessità di implementare l'Intelligenza Artificiale in ambito scolastico: "C'è bisogno di riprogettare il curriculum delle scuole affinché includa gli apprendimenti nel campo dell'Intelligenza Artificiale e dei dati, e di prevedere investimenti per favorire l'aggiornamento delle competenze di studenti e corpo docente".

### Gli aspetti etici dell'IA

Il fatto che la scuola punti a lavorare sugli aspetti etici sottolinea ancor di più la scelta europea di sviluppare il pensiero critico dei giovani. La via Europea all'utilizzo dell'IA tende dunque a non violare la nostra privacy o i nostri diritti fondamentali bensì a sviluppare un approccio umano-centrico che miri ad una produzione legislativa efficace in maniera corretta, osservando cioè i valori europei e sviluppando collaborazioni con paesi che la pensano allo stesso modo attraverso organizzazioni internazionali come l'OCSE.

Il Gruppo Parlamentare OCSE su IA è una novità mondiale: il Parlamento Europeo si è dotato di un Centro per l'intelligenza artificiale (C4AI), una piattaforma per i membri e gli esperti OCSE per discutere e scambiare informazioni sull'IA, un centro di apprendimento legislativo, che informa e coinvolge i legislatori per raggiungere i più alti standard di politica in materia di IA.

La collaborazione in cui le tecnologie digitali incontrano la sensibilità umana, dove gli algoritmi incontrano l'etica e i valori e tendono a costruire un ecosistema in cui si possa ottenere il meglio dalla tecnologia affrontandone le contraddizioni, cerca dunque condizioni di equilibrio tali da non compromettere la privacy per il raggiungimento della sicurezza e dell'affidabilità, attraverso la lente dei valori europei.

Tuttavia non possiamo non rilevare una criticità: mentre l'Europa focalizza la sua attenzione sulla dimensione etica che si fonda sui valori umani e sul rispetto della persona, le altre nazioni, in particolare la Cina, si preoccupano di velocizzare le azioni.

### **Valutazione: quale futuro?**

Una recente ricerca dell'OCSE guidata dal senior Analyst Stuart W. Elliot (che dirige il progetto "AI and the Future of Skills" ed è autore del rapporto CERI 2017 su *Computers and the Future of Skill Demand*) ha riconsiderato gli esiti della Survey of Adult Skills (PIAAC) con lo scopo di valutare il livello di competenza dell'IA in literacy (alfabetizzazione) e numeracy (matematica e logica). Lo studio indica che le competenze tecniche dei computer possono operare al livello 3 di PIAAC in literacy e numeracy. L'analisi è stata condotta nei paesi OCSE dove l'IA è già superiore alle competenze testate da PIAAC per l'89% degli adulti mentre solo l'11% degli adulti supera il livello realizzato dall'IA. Questi dati preoccupanti possono avere un vasto impatto sociale conseguente alla diffusione dell'IA nel settore produttivo e in quello dei servizi. In seguito alla diffusione dell'IA si sta sviluppando in tutto il mondo l'AIEd che è l'acronimo di Artificial Intelligence in Education per promuovere lo studio dell'IA nell'Educazione e lo sviluppo di ambienti di apprendimento flessibili, inclusivi, personalizzati e soprattutto efficaci. Probabilmente, quando i costi relativi diventeranno compatibili con una loro ampia diffusione, l'AIEd potrà analizzare e valutare in futuro gli strumenti di apprendimento "immersivo" fondati sulla realtà virtuale largamente utilizzati sia nel contesto d'aula che nello studio a casa sia per l'apprendimento per l'intero arco della vita che saranno oggetto di studio e di ricerca.

---

[1] Vedi "[Education](#) for a Changing World: the implications of AI for Education".

[2] Vedi articolo "[Sole24ore](#)": "La regina Elisabetta grazia il genio della matematica Alan Turing

[3] Vedi [articolo](#) "Computing Machinery and Intelligence", pubblicato il 1° ottobre 1950.

[4] [M. Tedre et alii](#). *Teaching Machine Learning in K 12 Classroom: Pedagogical and Technological Trajectories for Artificial Intelligence Education*, August 13, 2021.

[5] A. Longo, G. Scorza, *Intelligenza artificiale. L'impatto sulle nostre vite, diritti e libertà*, Mondadori 2020.

[6] R. Luckin, K. George, M. Cukurova, *AI for school teachers* CRC Press Google Scholar, CRC Press, 2022. – R. Luckin, W Holmes, M. Griffiths, & L.B. Forcier, 2016 R. *Intelligence unleashed, An argument for AI in education*. Pearson Education, London-Google Scholar, (2016).

[7] Vedi: Ministero dello sviluppo economico, "Proposte per una Strategia italiana per [l'intelligenza artificiale](#)" (Elaborata dal Gruppo di Esperti MISE sull'intelligenza artificiale).

#### 4. Edutainment per imparare divertendosi. Una nuova frontiera dell'insegnare



**Bruno Lorenzo CASTROVINCI**

05/02/2023

Ci sono scuole e scuole. Alcune sono vocate al rigore educativo, alle lezioni frontali, ad un modello di trasmissione del sapere che ha origini secolari e che, ancora oggi, sembra mantenere la sua efficacia soprattutto in determinati contesti e per determinate discipline.

Ci sono, poi, le scuole che si rinnovano continuamente, con un processo che parte dal basso e che coinvolge non solo la didattica e la sua strumentazione, ma anche gli spazi e gli arredi. Si parla sempre più di aule virtuali che espandono lo spazio fisico e il tempo. L'accessibilità, da qualunque luogo e in qualsiasi orario, diventa la cifra distintiva dei nuovi ambienti di apprendimento, sempre più integrati e adatti alle attuali esigenze degli studenti e della società in continua trasformazione.

#### **Cambio di paradigma**

Tuttavia, anche se la pandemia, di fatto, ha consentito a molti docenti di familiarizzare con i nuovi e potenti strumenti digitali, in realtà, la così tanto attesa rivoluzione digitale non si è mai compiuta del tutto. Finita l'emergenza, molte scuole sono tornate ai precedenti modelli didattici. Ora, il PNRR, con le risorse stanziare per l'attuazione del piano scuola 4.0, sta aprendo nuovi scenari. Le scuole sono chiamate a rivedere i propri contesti. Il rinnovamento degli arredi, già avviato da alcuni anni, ora trova altre risorse utili per concepire aule diverse dove è facile rinnovare la didattica e realizzare nuovi modi di fare scuola.

Ci sono però molti insegnanti che hanno anticipato questo processo. Sono quelli che hanno fin da subito tenuto conto dei progressi delle neuroscienze, della componente emotiva dell'intelligenza, della valenza motivazionale. Sono aspetti fondamentali dei processi di apprendimento che favoriscono lo sviluppo cognitivo. Si passa così dal paradigma dell'insegnamento come trasferimento di conoscenze, a quello dell'apprendimento in cui il soggetto è parte attiva del suo sviluppo. L'"imparare divertendosi" diventa una nuova frontiera dell'insegnare, poco esplorata nella didattica tradizionale, testimone di una scuola dove si ascoltava, si studiava, si facevano compiti a casa e poi si veniva interrogati; una scuola che non offriva spesso, quindi, spazi per forme di apprendimento di tipo ludico.

#### **Leggerezza e serietà**

La scuola di un tempo, severa e rigida, era, infatti, caratterizzata dal rigore educativo, dall'impegno degli alunni, molti dei quali alla ricerca di quella ascesa sociale che potesse garantire loro un futuro migliore rispetto alle condizioni familiari d'origine.

Ma può la scuola di oggi essere divertente e, nello stesso tempo, severa e seria? Un ragazzo che utilizza i videogiochi nelle attività didattiche sta perdendo solo tempo? Può uno spettacolo o una gita diventare un momento significativo per l'apprendimento? Un parco dei divertimenti può essere un nuovo ambiente in cui si enfatizzano i percorsi necessari per le discipline STEAM[1]? Oggi si si parla con più insistenza dell'intrattenimento educativo, di parla di *Edutainment*.

#### **L'intrattenimento educativo**

L'Edutainment è una forma di intrattenimento educativo finalizzata sia a educare sia a divertire. È un neologismo coniato, negli anni 90, da Bob Heyman, documentarista del *National Geographic*, per indicare la possibilità e la necessità di insegnare e imparare divertendosi in gruppo. L'espressione è un'unione delle parole *education* (educazione) ed *entertainment* (intrattenimento).

Inizialmente l'idea è stata utilizzata per definire quelle forme di comunicazione giocose e spensierate anche finalizzate all'insegnamento. Con il tempo tale concetto si è allargato, andando ad includere tutto ciò che può essere comunicato in modo leggero, ma efficace.

È questa una forma di apprendimento che offre indubbi vantaggi per gli studenti: aumenta la motivazione, crea maggiore coinvolgimento e concentrazione, favorisce la comprensione di concetti teorici, crea autonomia nelle fasi di apprendimento, stimola la creatività.

Per gli insegnanti l'Edutainment fornisce nuovi strumenti tecnologici che aiutano a creare attività più motivanti e rendono il processo di insegnamento più interattivo. Esso, quindi, solitamente ha il compito di educare e di far socializzare gli alunni.

### **Giocare per capire il mondo**

L'introduzione dell'Edutainment a scuola può risultare utile per rispondere a certe sensibilità tipiche della società contemporanea. Per esempio, il meccanismo della metamorfosi della propria identità, tipico di tutti i giochi, può favorire il decentramento identitario, fondamentale nell'educazione interculturale. La via ludica all'apprendimento non deve, pertanto, essere finalizzata solo alla conoscenza di nuove nozioni o discipline, ma deve rappresentare un modo efficace di concepire e comprendere il mondo: il gioco ricopre proprio questa funzione. Attraverso il gioco i ragazzi scoprono la realtà che li circonda, sperimentano nuove abilità, sono pronti per immergersi in una società in continuo movimento.

Le attività che possono essere progettate e realizzate sono molteplici, come sono tante anche le iniziative finalizzate a realizzare momenti di intrattenimento teatrale o cinematografico. Qui si utilizzano contenuti scientifici come mezzo per trasmettere non solo nozioni, teoremi o principi, ma soprattutto contenuti trasversali che spaziano dalla prevenzione della violenza di genere ai problemi di bullismo e cyber bullismo o all'educazione alimentare.

### **"Le magie della chimica"**

Una esperienza interessante è quella in cui in uno spettacolo, dal titolo "Le magie della chimica"[2], si dimostrano sperimentalmente alcuni fenomeni e reazioni chimiche e, contemporaneamente, si trattano temi filosofici quali l'amicizia, l'amore e la violenza di genere. Dalla chemiluminescenza del luminol, nell'oscurità del palcoscenico prendono vita esperimenti che sembrano frutto di una magia, un'alchimia di altri tempi. Ma è il mago/scienziato a sottolineare che non si tratta di *magia* bensì di *chimica*.

Lontana dai modelli astratti la chimica prende, quindi, vita, emoziona, affascina e attrae a sé. Allo stesso modo altre discipline STEAM, con altri temi, trovano nell'intrattenimento un nuovo modo per essere valorizzate. Dunque: *"il buon insegnamento è per un quarto preparazione e tre quarti teatro"*. Si attribuisce questa massima a Galileo Galilei, ma ci viene ricordata dal fisico giocoliere Federico Benuzzi nei suoi spettacoli realizzati nelle scuole italiane: i principi della fisica e della matematica trovano nelle acrobazie della giocoleria una nuova dimensione.

### **Role playing e spettacolo**

Role playing e spettacolo, dunque, rappresentano un gioco dove studenti e docenti assumono un ruolo ben preciso nella recitazione di un fatto storico accaduto, nella simulazione di un esperimento scientifico, nella riproposizione di una situazione precisa e significativa non solo del passato, ma anche del presente. Il Role Playing formativo, pertanto, è il gioco di ruolo a fini didattici, che si situa a metà tra la recitazione teatrale, l'approccio psicologico terapeutico di gruppo e le attività di problem solving.

Si tratta di mettere in scena una storia come si fa regolarmente in un laboratorio teatrale ma, a differenza di quest'ultimo, si dà più spazio alla spontaneità, senza badare troppo a specifiche capacità tecniche come la dizione e il movimento scenico. Generalmente nel Role Playing formativo non è previsto un copione al quale ciascun attore deve attenersi fedelmente, mentre il pubblico è rappresentato dagli studenti che non prendono parte alla scena.

### **Il regista e il formatore**

In tutto questo il docente ricopre il ruolo di formatore o regista ma non necessariamente: anche questi ruoli possono essere assegnati agli alunni o a esperti esterni e, nel caso di piccole produzioni cinematografiche, anche ad associazioni culturali o a società di produzione.

La scenografia, in genere, è meno accurata di quanto possa esserlo in una rappresentazione teatrale di laboratorio. È vero, però, che questa metodologia didattica conferisce una decisiva importanza al "dietro-le-quinte", alla rielaborazione successiva, alla rappresentazione teatrale o alle riprese cinematografiche.

Il cinema dunque, come attività di edutainment, arriva sui banchi di scuola. Ciò grazie anche alle azioni e alle risorse messe in atto dal Ministero della Cultura e finalizzate proprio alla promozione del linguaggio cinematografico, della storia e dell'estetica del cinema, della produzione di documentari, cortometraggi o mediometraggi. Tutto ciò entra a pieno titolo nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole di ogni ordine e grado.

Va ricordato, inoltre, che la realizzazione di attività di educazione all'immagine e al linguaggio cinematografico rientra tra gli obiettivi formativi prioritari elencati nel comma 7 della legge 107 del 2015.

### **Tecnologia videoludica**

La storia dell'informatica insegna che lo sviluppo della stessa è indiscutibilmente legato alle attività videoludiche, dai primi videogiochi Pong e Pac-Man fino a Mario Bross e agli strategici attuali. La componentistica hardware e software si è sviluppata sempre più al fine di rendere l'esperienza di gioco sempre più realistica fino ad arrivare alla simulazione di una vera e propria realtà virtuale e aumentata.

Anche lo sviluppo delle tecnologie didattiche trae origine dai video giochi, basti pensare ai controlli interattivi con l'utilizzo del corpo umano libero applicati ai monitor touch screen e precedentemente ai proiettori interattivi multimediali.

In questo campo molti videogiochi possono essere utilizzati nella didattica. Alcuni sono stati sviluppati per tale scopo, altri invece sono adattamenti di titoli esistenti e altri ancora invece sono nati per attività videoludiche, ma hanno trovato la loro fortuna nella didattica. Per esempio "Minecraft" che oggi usufruisce dei potenti mezzi dei visori della realtà virtuale.

Anche nella scuola dell'infanzia ritroviamo i proiettori interattivi a pavimento, i tavoli interattivi e le aule immersive. Sono strumenti che integrano il reale con il virtuale e ampliano i "campi di esperienza" degli alunni. Ma questi strumenti possono essere utilizzati efficacemente anche negli altri ordini di scuola, insieme ai nuovi dispositivi di input e output che danno accesso agli applicativi e alle esperienze nella realtà aumentata.

### **Gli sport elettronici**

Non possono essere ignorati i campionati di eSports, conosciuti anche come Gaming competitivo e che consistono in una forma di competizione elettronica organizzata che avviene tramite e grazie ai videogiochi. Il prefisso "e" sta per "electronic" e sottolinea il carattere digitale di questo nuovo fenomeno. Negli ultimi anni gli eSports si sono evoluti e hanno iniziato a coinvolgere numerosi e diversi attori, affermandosi come fenomeno educativo internazionale tramite l'organizzazione di campionati e/o tornei. Gli eSports richiedono un'elevata capacità di pensiero critico, comunicazione, collaborazione e creatività da parte degli studenti per raggiungere ed ottenere il massimo dalla competizione elettronica.

Da tutto questo è stato sviluppato il progetto Lega Scolastica eSport, il primo campionato per videogiochi competitivi rivolto alle scuole secondarie di II grado.

### **Outdoor Learning**

Va inoltre ricordato che dall'emergenza sanitaria è scaturita anche la rivalutazione delle esperienze didattiche outdoor, non solo delle aule all'aperto ma, riprendendo tutti i temi cari alla pedagogia di Zavalloni[3], di una scuola creativa, aperta all'ecologia, alle lingue locali, alla multiculturalità, di una scuola immersa nel verde, in contesti naturalistici o in ambienti antropizzati di pregio. È qui che, camminando in libertà, ogni alunno può interagire con il compagno o con il suo insegnante, può porsi mille domande e scoprire mille risposte. È qui che il processo di apprendimento si fa significativo e, se sapientemente preparato e orientato, anche facilitatore delle discipline STEAM.

### **Parchi dei divertimenti**

L'Outdoor Education sicuramente diverte ed entusiasma per la riscoperta della libertà di muoversi e interagire con il mondo circostante. Tuttavia è nei Parchi giochi di divertimento che si raggiunge un livello di coinvolgimento emotivo molto alto. Nei Parchi giochi le singole attrazioni possono essere utilizzate per vivere ed apprendere in prima persona fenomeni fisici legati anche alla cinematica e ai cinematismi e non solo.

È una concezione diversa dei tradizionali viaggi d'istruzione. Anche i grandi parchi europei e italiani (Eurodisneyland, Gardaland e Mirabilandia) con i tanti giochi attrezzati costituiscono i

luoghi ideali non solo per divertirsi, ma anche per socializzare e apprendere in contesti sicuri nel rispetto delle regole. Sono contesti in cui il rapporto studente-docente matura naturalmente e favorisce comportamenti virtuosi anche quando si ritorna in classe.

Ben vengano, quindi, le buone pratiche di Edutainment: occasioni preziose per apprendere meglio, per vivere bene con gli altri e con la natura.

---

[1] Acronico di *Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*.

[2] L'iniziativa è stata realizzata dall'Istituto Tecnico Tecnologico Ettore Majorana di Milazzo in provincia di Messina.

[3] Gianfranco Zavalloni, pedagogo romagnolo. Le sue idee sono state ben sintetizzate nel libro "La pedagogia della lumaca". In Italia, è stato l'apripista del cosiddetto movimento per una "slow school" e a lui si deve l'elaborazione del Manifesto dei diritti naturali di bimbe e bimbi.

**Settimana del 13 gennaio 2023**

**Le sfide di oggi per diventare cittadini domani**

**1. Learning organization e learning from mistakes. Dalla condivisione all'organizzazione che apprende**



**Renato CANDIA**

12/02/2023

Nei vent'anni che ci separano dall'inizio di questo millennio, la scuola italiana ha progressivamente preso possesso della propria autonomia, prima confidando su norme e regolamenti generali, successivamente dando a questi stessi pratica ed esercizio. Abbiamo visto in questi anni il ruolo diverso che hanno assunto gli *Stakeholders*, come pure i mutati rapporti con gli Enti territoriali; abbiamo assistito al cambiamento nella gestione amministrativa e contabile delle scuole; abbiamo imparato a realizzare curricula e tante tipologie di progetti; sono nate nuove figure professionali e le reti di scuole; abbiamo imparato a costruire una didattica più inclusiva e laboratoriale; siamo più sensibili alla valutazione formativa e alla costruzione di ambienti di apprendimento; sono nati i Piani educativi personalizzati e tanto altro ancora. Tutto ciò ha permesso al sistema scuola di rimanere attivamente dentro il proprio tempo sociale, dando risposte (o almeno cercando di darle) alle complesse dinamiche di un presente in perenne stato di mutazione.

**I problemi endemici che si frappongono al miglioramento**

Non sempre questo processo è stato semplice. Persistono infatti questioni endemiche che rischiano frequentemente di complicare l'organizzazione stessa delle scuole, le quali sono ben consapevoli degli aspetti prioritari e cruciali di cui si devono occupare (come le didattiche). Molto spesso devono però fare i conti con la mancanza di alcuni supporti e di quelle azioni di accompagnamento che invece sono necessarie per rinforzare e consolidare i processi. Nel sistema scuola, per fare un esempio, si ripropone frequentemente la questione del *turn-over* del personale docente e amministrativo e, anche se forse meno frequentemente, quella del *turn-over* della dirigenza scolastica.

Al di là di ogni legittima ragione contrattuale, il cuore della questione risiede spesso nella apparente involontarietà di alcuni fenomeni che mettono a rischio le stesse finalità di ogni istituzione scolastica. Si pensi al personale precario, a volte impegnato su più sedi e alla frammentazione degli stessi incarichi; si pensi alle Istituzioni scolastiche con tanti plessi disseminati su territori geograficamente e/o socialmente disagiati; oppure alle classi sovraffollate per le quali il fabbisogno di piani e insegnamenti personalizzati si scontra proprio con il numero elevato di studenti. Bisogna fare i conti con i cambiamenti nelle relazioni personali e istituzionali, anche come conseguenza della cultura digitale e del flusso enorme di informazioni (infodemia) che oggi rende anche difficile orientarsi nelle scelte. Sono in buona sostanza proprio queste le ragioni che ostacolano la coerenza interna nella gestione della scuola e la costruzione di una buona offerta formativa.

**La difficile strada della condivisione**

Pur nella consapevolezza dei problemi endemici del nostro sistema d'istruzione, un punto fermo da cui partire per porsi nell'ottica del miglioramento è, comunque, quello della condivisione delle responsabilità di tutti i soggetti direttamente coinvolti nella gestione dei processi di apprendimento e nella promozione delle finalità educative (Dirigente, docenti, personale amministrativo e collaboratori).

Il personale scolastico è un corpo multiplo, è un insieme di aspettative, un coacervo di pensieri, una rete di esperienze non necessariamente armonizzate, anzi, a volte già dense di zone di conflitto. Nel quotidiano di un'istituzione scolastica convivono (non sempre pacificamente)

emozione e logica, personalismo e professionalità, entusiasmo e stanchezza, ottimismo e rassegnazione, impegno e fretta di tornare a casa. Il Dirigente scolastico, che orienta le dinamiche organizzative, deve poter considerare le tante forme di convivenza e la varietà delle prospettive, cercando fin da subito una sintesi verso cui ricondurle, spostando le singole attenzioni e cercando di finalizzarle verso un progetto condiviso e verso una *mission* comune.

### **Un paradigma identitario**

Si tratta di promuovere un paradigma identitario dell'Istituzione scolastica dentro il quale le diverse individualità convergano: ciascuna con il proprio bagaglio di competenze professionali, di esperienze emotive e di voglia di mettersi più o meno in gioco.

La relazione educativa docente-studente (e per reciprocità studente-docente) non può esimersi per sua natura da componenti affettivo-emotive, senza le quali l'apprendimento si ridurrebbe a una pura trasmissione di saperi. Gli studenti comunicano tra loro e con i loro docenti, i docenti comunicano tra loro e con gli staff organizzativi, col Dirigente e con i suoi collaboratori, con il personale amministrativo, con i collaboratori scolastici, con le famiglie, in una dinamica complessiva di scambio e reciprocità, a seconda delle situazioni che si costruiscono nei diversi contesi, in una rete complessa di individualità.

### **La scuola come Learning organization**

Questa prospettiva, di cui il sistema scolastico ha cominciato da diversi anni a prendere opportuna coscienza, richiede riflessioni, modelli e buone pratiche di riferimento. L'OCSE, per esempio, ha pubblicato nel 2016 un rapporto dal titolo "*Che cosa rende una scuola un'organizzazione che apprende?*"[1]. In esso viene proposto un modello organizzativo a più dimensioni che gli autori identificano sostanzialmente in sette punti:

- sviluppo e condivisione di una *vision* centrata sull'apprendimento di ogni studente;
- creazione e sostegno delle opportunità di formazione continua per tutto lo staff;
- promozione di *team* di apprendimento e collaborazione all'interno dello staff;
- creazione di una cultura della domanda, dell'innovazione e della ricerca;
- creazione di un sistema di raccolta e scambio di conoscenza e apprendimento;
- apprendimento e scambio con l'ambiente esterno;
- sviluppo di una leadership condivisa per l'apprendimento.

### **Condividere una visione comune**

La proposta OCSE tende a costituire un modello organizzativo nel quale le parti possano avere una visione più ampia del sistema entro cui si trovano a operare, superando i vincoli dettati (ma più spesso autoimposti) dal solo ruolo che il singolo professionista ricopre nel sistema stesso. Condividere una visione comune significa trovare ragioni etiche del proprio mestiere e servirsene per migliorare il benessere comune. Ma significa anche condividere coerenza nelle scelte didattico-educative, nei rapporti con studenti e genitori, nel manifestare, incoraggiare e promuovere domande e fabbisogni, nel dare attenzione alla comunicazione interna ed esterna attraverso modi e tempi utili a costruire relazioni, nel considerare la documentazione prodotta dalla scuola come strumento identitario e non burocraticamente prescrittivo, sia che riguardi regole organizzative e/o di pianificazione, sia che riguardi pratiche didattiche. Per fare qualche esempio basti pensare ad una programmazione didattica di Istituto che faccia riferimento alle metodologie dell'apprendimento cooperativo, o alla realizzazione di compiti di realtà, che possa coinvolgere a vario titolo tutte le classi e non soltanto quelle che, per ragioni più diverse, sembrano prestarsi ad una migliore efficacia di risultati; oppure si può pensare alla gestione alla progettazione che non sia delegata esclusivamente alle figure di sistema e agli uffici di segreteria ma che, nelle sue diverse fasi, coinvolga, a vario titolo, le componenti della comunità professionale.

La *scuola come organizzazione che apprende* attua in sostanza un modello di *leadership condivisa* dove l'esercizio del proprio ruolo diventa relazione motivata e responsabile, superando le tentazioni e i limiti dell'autoreferenzialità. Rappresenta un'idea di scuola nella quale le frammentazioni, le criticità, quell'involontario, ma spesso frequente, dover ricominciare ogni volta da capo, possano venire riassorbiti dall'istituzione che si fa sistema, per cui la visione identitaria della singola istituzione considera e accoglie le proprie precarietà che diventano punto di partenza per scelte più adeguate[2].

## Il robot Genghis e la metafora del cervello

I presupposti teorici del modello *Learning organization* non nascono dalle ricerche sul sistema scuola. Gareth Morgan[3], per esempio, definisce la *Learning Organization* come un modello auto-regolativo utilizzando la metafora del cervello che processa informazioni. Morgan definisce la metafora del cervello come messa in sequenza di un sistema informativo, collegato ad un sistema comunicativo che si completa in un sistema decisionale. L'autore, per spiegare meglio l'accostamento, racconta l'esempio del robot *Genghis*, realizzato da Rodney Brooks, un ricercatore del MIT. Si tratta di uno scarafaggio meccanico, ogni sua zampa è dotata di un sensore in grado di percepire l'ostacolo e conseguentemente di far compiere alla singola zampa l'azione appropriata per superarlo: il corpo dello scarafaggio-automa non è un cervello centrale ma un insieme di strumenti di semplice connessione tra le informazioni pervenute dai sensori delle zampe, in grado perciò di trasmettere in modo coordinato l'informazione dell'ostacolo percepito da una delle zampe alle altre cinque zampe che potranno azionarsi coerentemente a quell'informazione. Ciascuna zampa è quindi autonoma, percepisce l'informazione-ostacolo che trasmette attraverso i connettori situati nel corpo e decide l'azione che deve compiere per affrontare a sua volta l'ostacolo (allo stesso modo le altre cinque zampe, una volta raggiunte dall'informazione). Le zampe sono dunque unità autonome, non devono rispondere a un sistema integrato di coordinamento. La fluidità di movimento di *Genghis* deriva dalla reciprocità degli impulsi informativi che le zampe scambiano tra loro.

Il robot *Genghis*, rispetto agli attuali risultati della ricerca, rappresenta un prototipo elementare, tuttavia ancora molto efficace per "comprendere come l'azione intelligente possa essere il risultato di processi quasi autonomi collegati da un insieme limitatissimo di regole chiave"[4].

## Mettere gli errori a sistema

La *Learning organization*, dunque, si fonda sulla condivisione e sullo scambio di conoscenze e responsabilità. Certamente, può succedere che un processo non riesca a centrare l'obiettivo, si può, quindi, "sbagliare". Ma, qui, anziché ripartire da capo, l'errore può essere ricondotto a sistema, diventando conseguentemente una opportunità.

Una importante discussione sulle strategie attorno a questi temi è stata al centro dell'evento online "*Learn from Mistakes, l'errore come occasione di apprendimento nelle organizzazioni*", del 31 gennaio scorso, promosso da Niuko[5] nell'ambito del progetto *Maps for Future*. Un'organizzazione che apprende deve sapere che comunicazione, informazione, decisione hanno a che fare, per esempio con il carattere oppositivo dei propri interlocutori e soprattutto con l'imprevedibilità di fini eterogenei. Ricordiamo, per esempio, che fu una comunicazione istituzionale involontaria e maldestra che accelerò la definitiva caduta del muro di Berlino[6]. Ma è anche vero che è proprio la comune tensione verso il nuovo e verso la ricerca, che rende un'Organizzazione che apprende capace di ricondurre le emergenze, il routinario e il precario a diventare parti di un sistema che le ricomprenda responsabilmente: "chi non innova non fa errori, ma sbaglia". È questo il presupposto da cui è partito l'evento *Maps for Future* del 31 gennaio scorso.

La reciprocità richiesta agli studenti nei confronti della proposta formativa che li riguarda dovrebbe avere la medesima natura di quella che unisce i professionisti dell'istituzione scolastica nel momento in cui la propongono, la monitorano o l'aggiornano, nel pensarla, cioè, costantemente come occasione di miglioramento e presupposto per acquisire una visione comune e condivisa della società.

[1] Marco Kool – Louise Stoll, *What Makes a School a Learning Organization?* n.137 OECD University College London, 2016.

[2] È interessante (e importante) evidenziare, tra l'altro, come lo stesso ambiente INDIRE stia considerando da qualche tempo il sistema della *Learning Organization* OCSE di Kool e Stoll, dedicando ad esso proprio quest'anno, uno degli armadi del progetto *Biblioteca dell'Innovazione*, per promuovere la raccolta di pratiche organizzative orientate verso questa materia.

[3] Gareth Morgan, *Images – Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli Milano, 1989 (1°ed.).

[4] Gareth Morgan, *cit.*, p. 107.

[5] Cfr.: <https://mapsforfuture.niuko.it>.

[6] Cfr.: Massimiano Bucchi, *Sbagliare da professionisti – Storie di errori e fallimenti memorabili*, Rizzoli, Milano, 2018.

## 2. Collegialità e nuovi collettivi studenteschi. Come educare alla partecipazione e alla democrazia



**Pietro CALASCIBETTA**

12/02/2023

Non manca certamente nel nostro sistema d'istruzione una vasta normativa che assegna alla scuola un ruolo centrale nella formazione alla democrazia partecipativa. Tuttavia, l'astensionismo crescente e il disinteresse, soprattutto tra i giovani, che rileviamo, per esempio, in ogni tornata elettorale, pone l'obbligo di riflettere su che cosa non abbia funzionato nel tradurre le norme in pratica didattica e che cosa si possa fare ora per rendere più efficace tale azione prima che sia troppo tardi. Riuscire a riconoscere i nostri punti deboli ci aiuta a individuare le possibili soluzioni.

### **La democrazia è partecipazione attiva**

Il nodo centrale di una formazione alla cittadinanza per fare delle scuole dei «cantieri di democrazia»[1] non sta solo nel conoscere la Costituzione con i principi e i valori in essa contenuti, ma nel sapere come fare ad applicarli nella vita reale di tutti i giorni. Non basta averne «l'idea», serve soprattutto «l'arte di governare». L'unico modo per imparare una competenza è esercitarla concretamente: le competenze si costruiscono con l'esperienza del fare e con la riflessione sul come si è fatto. La democrazia è, innanzitutto, partecipazione attiva, la si impara esercitandola e riflettendo sui processi messi in atto.

### **Gli organi collegiali: un'occasione mancata**

L'introduzione nel 1974 degli organi collegiali poteva essere l'occasione per fare della comunità scolastica un vero e proprio laboratorio dove esercitare la pratica della partecipazione attiva alla vita di una comunità. Sarebbero dovuti diventare i contesti privilegiati per costruire e "allenare" le competenze di cittadinanza democratica e di formazione civica sia negli studenti, sia negli adulti. Nonostante le possibilità offerte dall'autonomia, non si è colta tale funzione formativa. Ci sono state probabilmente omissioni e superficialità. Per esempio, nel corso degli anni non ci si è preoccupati di sostenere e formare almeno i rappresentanti eletti. Ciò era stato previsto, seppure a livello teorico, per le Consulte provinciali degli studenti, dove era prevista la presenza di un docente referente[2] con una funzione educativa oltre che tecnica[3].

### **Tanti anni di *laissez faire***

Le assemblee, il lavoro dei rappresentanti, la stessa esistenza di un Comitato studentesco[4] sono stati spesso visti, da alcuni docenti (ma anche da alcuni studenti), come perdite di tempo e intralci allo svolgimento del programma, al massimo come atti dovuti o come attività extrascolastiche opzionali. In alcune situazioni alcuni insegnanti hanno continuato, durante le assemblee, a fare lezione con la motivazione di voler rispettare la libertà degli studenti non interessati. Tale svalutazione delle attività collegiali può avere rappresentato uno dei motivi (ma non il solo naturalmente) della disaffezione agli organismi collegiali.

### **Non c'è democrazia senza partecipazione**

Vi è un'altra causa altrettanto importante che ha innescato questa dinamica che mortifica la democrazia rappresentativa. A volte, da genitori e studenti la rappresentanza negli organismi di istituto è stata percepita come la forma più immediata per conoscere le decisioni della scuola o più specificatamente dei docenti. È mancata, in questi casi, la consapevolezza che il contributo di genitori e studenti sia quello invece di fare proposte e di esprimere bisogni, sempre nel rispetto dei propri ruoli, e non quello formale di "ratificare" gli atti del collegio. Tale contributo è quello che può aiutare la scuola a rendere il PTOF sempre più aderente alle necessità della comunità scolastica e ai bisogni formativi degli studenti e del territorio. L'offerta formativa non è solo del collegio, che come organo tecnico la redige, ma è dell'intera comunità.

Va ricordato che l'introduzione degli organi collegiali nel nostro ordinamento scolastico non è stata una scelta di opportunità politica, ma l'attuazione del principio costituzionale di partecipazione e, con l'autonomia scolastica, l'attuazione del principio di sussidiarietà (declinato poi nell'art. 118 Cost.).

Spesso non si ha consapevolezza che solo la partecipazione garantisce "*l'efficacia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*" come dichiara esplicitamente lo stesso art. 16 del DPR 275/1999, e permette alle scuole di raggiungere più facilmente i propri obiettivi.

### **Tanti luoghi per decidere insieme**

La normativa stabilisce che il dirigente debba, per esempio, tenere conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori dei genitori e, nella scuola secondaria di secondo grado, degli studenti per formulare gli indirizzi da dare al collegio per la predisposizione del PTOF[5]. Generalmente, infatti, vengono istituite commissioni miste sulle diverse tematiche che vanno poi a comporre l'offerta formativa; per esempio, sappiamo bene quanto sia centrale e strategica la costruzione condivisa del Piano di inclusione (art. 9. D.lgs. 66/2017) per affrontare l'abbandono e la dispersione. Il contributo dei genitori e degli studenti è altrettanto importante per la redazione del Regolamento di Istituto e del Patto educativo di corresponsabilità: sono documenti espressione del modello educativo in cui si identifica la comunità intera[6]. La stessa stesura del Rapporto di Autovalutazione, a guardar bene la normativa, presuppone il coinvolgimento diretto di studenti e genitori e non si esaurisce certo nella consultazione delle piattaforme ministeriali. Il contributo alla stesura dei documenti programmatici e alla valutazione degli esiti conferisce alla partecipazione un valore sostanziale per l'attuazione dello stesso dettato costituzionale.

Vi sono poi le presenze di studenti anche in diversi organismi di garanzia e di consultazione a livello di istituto e di territorio[7].

### **I nuovi collettivi studenteschi**

Nel tempo, malgrado le indicazioni normative, il rapporto tra i rappresentanti e la base non è migliorato. Resta tuttavia nei giovani il desiderio di farsi carico dei bisogni e delle problematiche della comunità scolastica, di occuparsi dei fatti sociali e di confrontarsi con i coetanei. Tale spinta ha trovato, specialmente tra gli studenti del secondo ciclo, altre strade per esprimersi e con modalità non sempre in sintonia con la democrazia rappresentativa. Da qui l'equivoco che le questioni importanti si possano risolvere meglio se ad occuparsene sono solo gli studenti interessati e che questi abbiano anche il diritto di decidere per tutti. Un po' come accade nella società quando tutto è delegato alle segreterie dei partiti.

Non a caso, i collettivi spontanei sono sorti per iniziativa degli studenti più sensibili ai temi sociali e politici. Essi hanno formato gruppi omogenei per obiettivi e per idee che spesso si dichiarano autonomi e autorganizzati. Il rischio che possono incontrare è quello di chiudersi in sé stessi, di contrapporsi ad altri gruppi e pure agli stessi organismi rappresentativi. La differenza è che negli organismi rappresentativi c'è la fatica del confronto tra idee e mozioni diverse. Il confronto è la base della partecipazione attiva e responsabile.

### **Quale rapporto tra collettivi e democrazia partecipata?**

Il desiderio di partecipazione (seppure non generalizzato) potrebbe costituire una preziosa occasione per costruire percorsi di formazione etico-politica per tutti gli studenti della scuola. Sarebbe più facile se i collettivi venissero riconosciuti formalmente nel Regolamento dal Comitato studentesco e dal Consiglio di istituto. Si attiverebbe così una dialettica virtuosa tra ambiti di partecipazione diversi ma riconosciuti ufficialmente come parte della comunità.

Anche la possibilità di fare di un gruppo un'associazione studentesca[8] di istituto può permettere di ricondurre, di fatto, un gruppo spontaneo nell'alveo delle procedure di rappresentanza sensibilizzando gli studenti ad utilizzare gli strumenti di partecipazione democratica previsti dalle norme e permettendo ai docenti e al Dirigente di tenere il punto sul rispetto della legalità senza violare il desiderio di autonomia degli adolescenti.

Uno sciopero o un'occupazione decisa secondo le procedure della democrazia rappresentativa ha un significato molto diverso da quello deciso autonomamente da un gruppo spontaneo. Un'azione non permessa dalle norme può diventare, in quel contesto, un'occasione di formazione e di confronto tra gli studenti e gli educatori e non un problema di ordine pubblico. Il mancato sostegno all'attività degli organismi collegiali (in attesa di una riforma quasi chimerica) ha offerto

e potrebbe continuare ad offrire un involontario *endorsement* al populismo di qualsiasi colore. Potrebbe contestualmente mettere a rischio il concetto di democrazia rappresentativa (che si costruisce a scuola) e potrebbe indirettamente favorire anche l'assenteismo elettorale.

### **Educazione civica e organi collegiali: una sinergia auspicabile**

In attesa, e indipendentemente, da una qualsivoglia demiurgica riforma degli organi collegiali, si può ripartire dallo spazio aperto dall'insegnamento obbligatorio dell'Educazione civica.

La partecipazione agli organi collegiali dovrebbe diventare qualcosa di diverso dall'esercizio di un diritto formale. Si potrebbe iniziare proprio da una riflessione sulla partecipazione di studenti e famiglie alla progettazione di istituto, alla stesura del PTOF e del RAV coerentemente con quanto enunciato dagli obiettivi dell'Agenda 2030. Si può partire da un compito di realtà, suggerito dalla stessa normativa per rendere studenti e genitori co-protagonisti del miglioramento della qualità della scuola. Si può articolare un progetto di Educazione civica in modo tale che le attività di confronto tra studenti durante le assemblee e negli organismi di istituto siano collegate con le iniziative e le attività didattiche curricolari di classe e di istituto.

Utile sarebbe elaborare un vero e proprio progetto trasversale, chiamando in causa una figura professionale (esempio, funzione strumentale dedicata), e coinvolgendo pure le famiglie nella progettazione e nell'attuazione.

### **Ripartire dai fondamentali**

Gli studenti nel biennio della scuola secondaria di secondo grado possono essere coinvolti in attività per lo sviluppo delle competenze di base e trasversali, che sono alla base per un buon funzionamento della collegialità. Per esempio: imparare le regole della partecipazione alle assemblee di classe; imparare a coordinarle; individuare le azioni per affrontare le elezioni dei rappresentanti; esercitarsi sulle regole per una buona comunicazione; conoscere gli strumenti per raccogliere i bisogni dei compagni di classe e della scuola; individuare le strategie decisionali e di mediazione; capire cosa significa, cosa comporta e come dare e ricevere "deleghe"; prendere coscienza delle responsabilità e degli obblighi che comportano l'assegnazione e l'accettazione di un incarico, e molto altro.

Anche gli studenti della scuola secondaria di primo grado, attraverso attività guidate, potrebbero essere chiamati ad esprimere il proprio parere su alcune scelte della scuola. È un modo efficace per prendere coscienza dell'importanza della partecipazione e capire come ogni persona possa contribuire ad affrontare e risolvere i problemi.

Tante sono le esperienze e i progetti che molte scuole hanno realizzato[9]. Basterebbe ripartire da lì.

[1] Angela Gadducci, "L'apparente indifferenza della Generazione Z. Una scuola di partecipazione democratica", in Scuola7 n. 300 18/09/2022.

[2] «Linee Guida Nazionali per i Regolamenti delle Consulte Provinciali degli Studenti.» Capo I Principi fondamentali, art. 1.

[3] «Nel suo ruolo di educatore [...] il docente referente ha il compito di sostenere la più ampia partecipazione [...] favorendo un consapevole e responsabile esercizio di democrazia diretta e di cittadinanza attiva da parte dei rappresentanti eletti.» Così scrive nel 2008 l'allora responsabile della Direzione Generale dello Studente del MIUR.

[4] Il Comitato studentesco è previsto dall'art. 13 comma 4 del D.lgs n.297/94 e dall' art. 4 comma 4 e 5 del DPR n. 567/1996 con diverse funzioni particolarmente importanti per la partecipazione degli studenti alla vita sociale e culturale del proprio istituto.

[5] Art. 3 comma 5 del DPR 275/99 come modificato dalla Legge n. 107/2015 all'art. 1 comma 14.

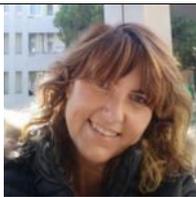
[6] L'art. 2 comma 5 del DPR n. 249/1998 e s.m.i. prevede espressamente la possibilità di svolgere una consultazione di tutti gli studenti e dei genitori anche su loro richiesta.

[7] Nell'organo di garanzia di istituto, in quello provinciale e regionale, nelle Consulte Provinciali degli studenti, nelle Commissioni territoriali per l'alternanza scuola-lavoro ecc. per arrivare fino agli organismi nazionali in una ragnatela di organismi e di conseguenti apparati che si possono visualizzare in un apposito [sito](#).

[8] Le libere associazioni studentesche sono previste dal comma 1bis dell'art. 5 del DPR n. 567/1996. "Alle associazioni studentesche si applicano le norme del codice civile sulle associazioni non riconosciute. L'associazione studentesca può costituirsi mediante deposito gratuito agli atti dell'Istituto del testo originale degli accordi di cui all'articolo 36 del codice civile. La rappresentanza dell'associazione è conferita ad uno studente maggiorenne".

[9] Esperienze ormai consolidate sono quelle di "Scuola Città Pestalozzi" di Firenze o dell'Istituto sperimentale "Rinascita A. Livi" di Milano.

### 3. Bullismo e cyberbullismo. Un programma di azioni nell'ottica preventiva



**Rosa STORNAIUOLO**

12/02/2023

Il 30 gennaio scorso il Ministro dell'istruzione e del merito ha inviato alle scuole una nota (prot. n. 357) per annunciare un evento in diretta streaming per celebrare i 20 anni del *Safer Internet Day* (SID). È dal 2012 che la Direzione Generale per lo Studente coordina il "*Safer Internet Centre Generazioni Connesse*", realizzato in collaborazione con autorevoli partner istituzionali e privati, tramite il quale trovano spazio diverse attività co-finanziate dalla Commissione europea. Garantire la sicurezza in rete è fondamentale per prevenire soprattutto le azioni di bullismo e cyberbullismo a scuola. Nel numero 319 di Scuola7 abbiamo voluto dare un contributo su questo delicatissimo tema accendendo i riflettori sulle diverse forme di bullismo, ora vogliamo proporre alcune strategie di intervento pedagogico, soprattutto nell'ottica della prevenzione.

#### **Un approccio scolastico tempestivo ed efficace**

I "bulli" persistenti sono a rischio di comportamenti devianti e di pratiche antisociali; le "vittime" rischiano quadri patologici con sintomatologie anche di tipo depressivo. È necessario, per questo, che a scuola ci siano azioni tempestive che affrontino i problemi con determinazione ed efficacia, sia a livello di prevenzione che di contrasto. La scuola dell'infanzia è finestra cronologica privilegiata per l'osservazione dei comportamenti disfunzionali e per la relativa gestione pedagogica.

Considerata la complessità del fenomeno, possiamo far conto su diversi filoni di esperienze e su approcci differenti realizzate sia in Italia sia all'estero.

#### **Un manifesto da condividere**

Un interessante piano d'intervento è quello proposto da Dan Olweus[1] che ha formalizzato in un manifesto, da condividere con l'intera comunità educante, una vera e propria politica antibullismo. Il manifesto presuppone un piano di incontri dedicati a livello d'istituto, di classe e di singolo alunno.

*Incontri a livello d'istituto* – Si deve partire dal prerequisito generale della consapevolezza e del coinvolgimento da parte degli adulti. L'intervento prevede le seguenti azioni:

- una inchiesta mediante questionario;
- una giornata dibattito con il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche (insegnanti, alunni, genitori);
- alcuni incontri tra insegnanti e genitori, contatti telefonici;
- una particolare supervisione durante la ricreazione e durante la pausa per il pranzo;
- l'eventuale riorganizzazione degli spazi gioco.

*Incontri a livello di classe* – Si articola in tre momenti.

- elaborazione di un sistema di regole contro le prepotenze;
- incontri di classe tra ragazzi per discutere le difficoltà o i problemi personali vissuti;
- attivazione di occasioni di apprendimento cooperativo.

*Incontri a livello di singolo alunno* – Prevede quattro azioni:

- colloqui approfonditi con i bulli e con le vittime;
- colloqui approfonditi con i genitori dei bambini implicati in episodi di prepotenze;
- promozione di forme di aiuto da parte dei ragazzi neutrali;
- discussioni tra genitori delle vittime e dei bulli.

## Suggerimenti per una politica antibullismo

Un altro interessante piano di azione è quello elaborato da Sharp e Smith[2] che prevede sistematici interventi a livello di classe e di singolo alunno oltre alla definizione di una politica antibullismo a partire da idee e suggerimenti forniti da tutte le componenti della scuola.

Sono proposte alcune attività in classe di *role playing* e drammatizzazione, in modo da sollecitare il bullo e la vittima ad assumere comportamenti non disfunzionali e gli osservatori ad intervenire per limitare il fenomeno. Si propongono anche riflessioni e confronti mediante specifici stimoli letterari[3] e video[4] che insegnano a cavarsela nelle situazioni difficili che possono capitare quotidianamente e non solo a scuola; suggerimenti, consigli e riflessioni per non essere né vittime di chi vuole fare del male, né prepotenti.

Il piano di intervento di Sharp e Smith propone soprattutto quattro percorsi diversi tra di loro, ma che dovrebbero garantire buoni risultati. Sono:

- Circoli di qualità;
- Metodo dell'interesse condiviso;
- Approccio senza accusa;
- Training dell'assertività.

## Circoli di qualità e interesse condiviso

I *Circoli di qualità* sono dei momenti attentamente programmati in cui si stimolano gli studenti disposti in cerchio a trovare soluzioni ai problemi interpersonali. Il *Metodo dell'interesse condiviso* (ideato da A. Pikas[5]) richiede invece un copione ben stabilito, da rispettare rigorosamente, soprattutto negli incontri che si svolgono con bullo e vittima, in cui vengono proposte pochissime domande. Si articola in tre momenti:

- chiacchierate individuali con ogni alunno;
- colloqui successivi con ogni alunno;
- incontro di gruppo.

## Approccio senza accusa

L'*Approccio senza accusa* è un modello ideato di Barbara Maines e George Robinson e si articola in sette step.

- Avere un primo colloquio con la vittima, scoprire chi è coinvolto, conoscere i suoi sentimenti. Il bullo non sarà né incolpato né punito, quindi non deve temere di fornire informazioni.
- Organizzare un incontro che comprenda bulli e spettatori o comunque soggetti esterni al fenomeno.
- Comunicare al gruppo come si sente la vittima con letture o descrizioni specifiche.
- Favorire un'assunzione di responsabilità da parte del gruppo e sollecitarne la collaborazione per migliorare le condizioni della vittima.
- Ottenere suggerimenti su come le vittime possano essere sostenute.
- Investire il gruppo di responsabilità, partendo dal presupposto condiviso che il problema non è del singolo, ma del gruppo.
- Organizzare incontri individuali con i partecipanti.

Il metodo dell'*Approccio senza accusa* e quello dell'*Interesse condiviso* sono simili in quanto entrambi prevedono che il bullo non sia accusato, rimproverato; ma, mentre il metodo di Pikas cerca di trovare la soluzione mediante il colloquio con il bullo, l'approccio senza accusa cerca di trovare la soluzione all'interno della classe.

## Training dell'assertività

Il *Training dell'assertività* è un percorso psicopedagogico che ha l'obiettivo di migliorare le abilità interpersonali, intervenendo sugli aspetti cognitivi e comportamentali e sulla comunicazione verbale e non verbale, attraverso la riduzione delle componenti passive o aggressive. Il percorso prevede obiettivi, quali:

- imparare a fare affermazioni assertive;
- imparare a non cedere ai raggiri ed alle minacce;
- sapere abbandonare una situazione di bullismo;
- rimanere calmi in una situazione stressante;
- accrescere la propria autostima.

Per raggiungere tali obiettivi vengono utilizzate attività di tipo ludico-esperienziali.

## **Didattica quotidiana**

Le conseguenze mentali, fisiche, sociali e scolastiche del bullismo hanno un impatto enorme sul capitale umano e sociale ed i costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia.

Per prevenire e affrontare tali fenomeni vi sono, come abbiamo visto, azioni mirate e specifiche, ma non si possono sottovalutare le attività curriculari e le strategie didattiche abitualmente adottate dagli insegnanti. Si tratta di favorire nei ragazzi la maturazione di stili relazionali positivi e di abilità prosociali.

I percorsi eccezionali si possono sicuramente realizzare quando la situazione lo richiede, ma limitatamente nel tempo. La chiave di volta per prevenire il bullismo risiede nelle attività quotidiane, soprattutto in quelle che valorizzano gli studenti come "agenti di cambiamento", che fanno leva sulle risorse positive della classe e sulla naturale capacità dei ragazzi di provare empatia per i compagni in difficoltà.

Una risorsa importante risiede anche nelle stesse indicazioni normative che si sono susseguite negli ultimi anni, come per esempio le Linee di orientamento del 2015 e quelle del 2017.

## **Le prime Linee di orientamento (2015)**

Il documento dell'allora MIUR del 13 aprile 2015 contiene le Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

Il documento, dopo aver delineato le caratteristiche di bullismo e cyberbullismo, evidenzia il ruolo delle istituzioni scolastiche nelle azioni di prevenzione e contrasto di tale fenomeno e fornisce indicazioni destinate al personale della scuola, agli studenti e alle famiglie. Lo scopo è quello di dare continuità alle azioni già avviate dalle istituzioni scolastiche e non solo, arricchendole di nuove riflessioni per intraprendere una revisione dei processi messi in atto e per implementare un nuovo piano strategico di intervento che tenga conto dei continui mutamenti sociali e tecnologici.

Si tratta di un documento molto corposo di 23 pagine nelle quali sono indicate moltissime azioni che le scuole possono realizzare sulla base delle proprie esigenze.

*Le azioni indicate dalle linee di orientamento 2015*

- Promozione, attraverso attività di sensibilizzazione, di un uso sicuro e consapevole della Rete.
- Attivazione di social tematici, piazze virtuali, pensate e realizzate insieme ai ragazzi.
- Istituzione del Safer Internet Day (SID): la giornata europea della sicurezza in Rete.
- Attivazione di modalità attraverso le quali le scuole possono inoltrare eventuali segnalazioni di episodi di bullismo, cyberbullismo.
- Coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica.
- Promozione di un uso consapevole delle tecnologie attraverso l'educazione con i media.
- Valorizzazione del Patto di corresponsabilità educativa previsto dallo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.
- Valorizzazione dei CTS nelle azioni di contrasto al bullismo e cyberbullismo anche mediante individuazione di alcuni docenti referenti.
- Integrazione dell'offerta formativa con attività finalizzate alla prevenzione e al contrasto del bullismo e del cyberbullismo.
- Comunicazione agli studenti e alle loro famiglie sulle sanzioni previste dal Regolamento di Istituto nei casi di bullismo, cyberbullismo e navigazione online a rischio.
- Somministrazione di questionari agli studenti e ai genitori che possono fornire una fotografia della situazione e consentire una valutazione oggettiva dell'efficacia degli interventi realizzati.
- Organizzazione di percorsi di formazione tenuti da esperti rivolti ai genitori sulle problematiche del bullismo e del cyberbullismo.
- Ideazione e realizzazione di campagne pubblicitarie attraverso messaggi video e locandine informative.
- Creazione sul sito web della scuola di una sezione dedicata ai temi del bullismo e/o cyberbullismo.

- Utilizzo di procedure codificate per segnalare alle famiglie, Enti e/o organismi competenti i comportamenti a rischio.
- Valorizzazione del ruolo del personale scolastico e, in particolare, degli assistenti tecnici al fine di un utilizzo sicuro di Internet a scuola.
- Formazione integrata per dirigenti, docenti e personale ATA.

### Le Linee di orientamento 2017

Le successive "Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo", sono state emanate nel 2017 a seguito della legge 29 maggio 2017, n. 71. L'obiettivo è rimasto lo stesso delle Linee precedenti: la lotta al fenomeno del cyberbullismo mediante l'implementazione di interventi preventivi, di tutela e formazione dei minori coinvolti, sia se vittime sia se responsabili degli illeciti. Viene suggerita, come strategia privilegiata, l'educazione alla cittadinanza digitale, intesa come disciplina trasversale a tutte quelle del curriculum.

La legge 71/2017 responsabilizza ulteriormente le scuole (nella persona del Dirigente scolastico) che ha il dovere di informare tempestivamente i genitori dei minori coinvolti e di attivarsi con azioni educative. Introduce inoltre alcune modifiche al Regolamento di Istituto e al Patto di Educativo di corresponsabilità, di cui al DPR n. 249/1998. Prevede anche l'istituzione di una figura di un coordinatore delle iniziative relative al cyberbullismo, che può avvalersi della collaborazione delle Forze di polizia, delle associazioni e dei centri di aggregazione giovanile del territorio.

La costante e veloce evoluzione delle nuove tecnologie comporta nuove sfide educative e pedagogiche che la scuola può fronteggiare con successo solo implementando un efficace piano di educazione al rispetto, frutto della sinergia elaborativa e realizzativa dell'intera comunità educante e professionale. Va sempre ricordato che con le azioni di bullismo e cyberbullismo sono palesemente violati i diritti umani; è, pertanto, dovere morale degli adulti assicurare che questi diritti siano tutelati garantendo alle nuove generazioni un sano sviluppo e l'esercizio della cittadinanza attiva (Dichiarazione di Kandersteg, 2007).

### Piattaforma ELISA

A seguito dell'entrata in vigore della Legge 71/2017 e dell'emanazione delle Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del cyberbullismo del 2017 è stata anche messa a disposizione del personale della scuola la piattaforma ELISA[6], ricca di materiali e strumenti per intervenire efficacemente su questi fenomeni.

Nello specifico sono proposte due azioni senza oneri economici a carico delle scuole: formazione in e-learning e monitoraggio.

Il progetto ELISA nasce grazie alla collaborazione dell'allora Ministero dell'istruzione (in particolare della Direzione generale per lo studente) con il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università di Firenze.

[1] Dan Olweus è stato professore di Psicologia della Personalità presso l'Università di Bergen. È riconosciuto come pioniere e padre fondatore della ricerca sui problemi del bullismo e come uno dei maggiori esperti mondiali della materia.

[2] Sonia Sharp e Peter K. Smith, *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Mondadori, 1995.

[3] Ramos Mario, *Il segreto di Lu*, Editore Babalibri Età di lettura: da 6 anni; Borsini M. Carmela, Ricci Cristina, *Metti giù le mani. Bullismo: né vittime né prepotenti*, Giunti Progetti Educativi Età di lettura: da 8 anni; Roberts Mark, *Due cavalieri nella notte*, Giunti Editore Età di lettura: da 9 anni; Garlando Luigi, *Per questo mi chiamo Giovanni*, Rizzoli Età di lettura: da 10 anni.

[4] Tarzan di gomma (1981) film di Søren Kragh-Jacobsen; Jimmy Grimble (2001) film di John Hay.

[5] Professore in psicologia dell'educazione presso di Uppsala, in Svezia. È stato il primo ideatore nel 2002 dello *Shared Concern method* (metodo dell'interesse condiviso).

[6] <https://www.piattaformaelisa.it/cos-e-elisa/>

#### 4. Valutare le scuole per renderle più efficaci. Il Sistema "Excellence in learning for all" nella Repubblica irlandese



**Chiara EVANGELISTI**

12/02/2023

L'Ispettorato del dipartimento dell'istruzione irlandese[1](*Department of Education Inspectorate*) ha come motto "excellence in learning for all" ed è uno dei più antichi Ispettorati dell'istruzione. La sua nascita risale al 1831, quando nel Paese è stato introdotto un sistema completo di istruzione primaria finanziato con fondi pubblici. Successivamente, all'inizio del XX secolo, sono stati istituiti gli Ispettorati dell'istruzione professionale/tecnica e dell'istruzione di secondo livello. I tre rami dell'Ispettorato, primario, post-primario e professionale, sono stati unificati negli anni '90, mentre risale al 2015 il reclutamento degli ispettori della prima infanzia.

#### **Le responsabilità**

Le funzioni dell'Ispettorato sono descritte nella sezione 13 dell'*Education Act* del 1998[2] (così come modificato nel 2018). L'Ispettorato è la divisione del Dipartimento dell'Istruzione (*Department of Education, DE*) responsabile della valutazione delle scuole primarie e post-primarie, nonché dei centri per l'istruzione.

L'Ispettorato valuta in particolare i seguenti aspetti: l'organizzazione e il funzionamento delle scuole e dei centri di istruzione, la qualità dell'istruzione fornita, compresa quella dell'insegnamento e dell'apprendimento e l'applicazione dei regolamenti emanati dal Ministro.

Lo stesso offre supporto e consulenza a scuole, insegnanti, fornitori di istruzione per la prima infanzia e genitori su questioni relative all'istruzione. Inoltre, consiglia il Ministro su qualsiasi questione relativa alla politica e alle disposizioni in materia di istruzione.

#### **L'organizzazione e le risorse umane**

L'Ispettorato è organizzato centralmente, con l'ufficio dell'Ispettore Capo (*Chief Inspector*) a Dublino, sede principale del DE. Il gruppo direttivo (*Senior Management Group*) comprende: l'Ispettore Capo, due Vice Ispettori Capo (*Deputy Chief Inspector*) e dieci Ispettori Capo Assistenti (*Assistant Chief Inspector*). L'Ispettorato è attualmente suddiviso in dieci unità operative, ciascuna gestita da un *Assistant Chief Inspector*. Tra queste occorre mettere in luce che cinque hanno sede regionale e sono responsabili della pianificazione e della realizzazione del programma di ispezione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche e di altre visite di consulenza nelle scuole primarie, post-primarie e nei centri di istruzione.

Nel 2018 gli ispettori in servizio erano 142, di cui: 13 membri del *Senior Management Group*, 16 ispettori della prima infanzia (*early years inspectors*), 55 ispettori primari (*primary inspectors*) e 58 ispettori post-primari (*post-primary inspectors*).

#### **Requisiti per diventare ispettori**

Tutti gli ispettori sono stati insegnanti esperti; molti hanno anche lavorato come direttori scolastici, vicedirettori o come consulenti nei servizi di supporto scolastico. Altri hanno esperienza nella progettazione di programmi di studio e nell'implementazione di pratiche di valutazione, nella gestione della scuola e nella ricerca educativa.

Gli ispettori sono nominati a seguito di una procedura di selezione organizzata dal *Public Appointments Service*. Per ricoprire il ruolo a livello primario è richiesto il possesso di una laurea di primo o di secondo livello, una qualifica riconosciuta per l'insegnamento e almeno cinque anni di esperienza didattica. A livello post-primario, i candidati devono avere una laurea di primo o secondo livello nella disciplina pertinente. Possono anche avere esperienza e competenza in aspetti che sono stati identificati come auspicabili al momento del reclutamento, per esempio, bisogni educativi speciali, educazione della prima infanzia e tecnologia dell'informazione e della comunicazione. Devono inoltre dimostrare la capacità di comunicare efficacemente sia in inglese che in irlandese.

Dopo l'assunzione, è prevista una formazione iniziale obbligatoria, solitamente della durata di sei mesi, incentrata sulla valutazione; è inoltre obbligatoria la formazione continua. È interessante notare che il DE facilita lo studio post-laurea degli ispettori attraverso sovvenzioni.

### **Gli "oggetti" della valutazione esterna**

La valutazione esterna delle scuole è un compito affidato dalla legge al DE *Inspectorate*, con la principale finalità di migliorare la qualità dell'apprendimento. L'Ispettorato attua un programma completo di valutazione, utilizzando una gamma di modelli di ispezione, che va da quelle brevi, senza preavviso, a controlli più approfonditi.

Tutte le ispezioni si concentrano sulla qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e dei risultati degli studenti. A seconda dell'obiettivo, possono anche valutare la qualità del supporto offerto a questi ultimi, la qualità della pianificazione delle azioni di miglioramento e quella della *leadership* e della gestione.

Gli ispettori si basano su evidenze provenienti da una serie di fonti diverse. Di fondamentale importanza risulta l'osservazione diretta del processo di insegnamento-apprendimento nelle classi e in altri ambienti e contesti educativi; l'interazione con gli studenti si configura come parte normale dell'attività di ispezione nelle classi, nelle strutture prescolastiche e in altri contesti di apprendimento.

A seconda del modello di ispezione, possono essere previsti anche incontri e interviste con i capi di istituto, gli insegnanti, i genitori e gli studenti, nonché l'analisi dei documenti della scuola e i questionari compilati dai soggetti indicati. Inoltre, in tutte le ispezioni, vengono presi in considerazione fattori di contesto come le dimensioni della scuola, la sua ubicazione, le condizioni socio-economiche degli studenti e della comunità.

### **Il quadro di riferimento**

Le visite alle scuole hanno alla base un quadro di riferimento che l'Ispettorato ha sviluppato in seguito allo studio della ricerca nazionale e internazionale e alla consultazione con gli attori educativi; si tratta del *Looking at Our School 2022 – A Quality Framework*.

Il quadro di riferimento individua una serie di standard chiari e definibili in due dimensioni: insegnamento e apprendimento, *leadership* e *management*. Gli standard del *Quality Framework* sono alla base dei giudizi che vengono dati sui punti di forza e sulle aree da migliorare. L'Ispettorato ha elaborato distinti quadri di riferimento per le scuole primarie e per quelle speciali, nonché per le scuole post-primarie.

Gli standard individuati non sono intesi come formule prescrittive, ma sono scritti in modo da rispettare l'autonomia professionale dell'ispettore, dell'insegnante e del capo di istituto affinché venga dato un giudizio sulla qualità, piuttosto che fornire una lista di controllo di requisiti obbligatori.

### **La durata delle ispezioni e le risorse**

È il tipo di ispezione a determinarne la durata, le attività intraprese nel corso della valutazione e il numero di ispettori coinvolti. Di solito, l'attività ispettiva nelle scuole varia tra uno e cinque giorni. Per esempio, le ispezioni senza preavviso e quelle di *follow-through* si svolgono nell'arco di un giorno, le ispezioni del *curriculum* (che consistono nella valutazione dell'efficacia dei programmi curriculari specifici a livello post-primario) o delle materie richiedono uno o due giorni, mentre le valutazioni dell'intera scuola (*Whole School Evaluation – WSE*) richiedono fino a cinque giorni. Normalmente le ispezioni senza preavviso, le valutazioni del *curriculum*, le ispezioni delle materie e quelle di controllo sono condotte da un solo ispettore, mentre le valutazioni dell'intera scuola possono coinvolgere da uno a tre ispettori a seconda delle dimensioni della stessa.

### **La frequenza delle ispezioni**

L'Ispettorato è passato dalla valutazione ciclica alla "smart regulation" delle scuole. Per supportare la pianificazione delle ispezioni, viene utilizzato un "approccio basato sul rischio" che include l'analisi delle informazioni disponibili sulle scuole, compresi i dati sulle ispezioni, e la selezione del modello più adeguato a ciascuna.

È stata sviluppata una gamma di modelli che hanno permesso di rendere l'ispezione maggiormente rispondente alle specifiche esigenze. Avere una gamma di modelli di ispezione significa che queste avvengono più frequentemente. Le scuole in cui vi è un rischio maggiore per

L'apprendimento degli studenti sono identificate più rapidamente e una percentuale di ispezioni più approfondite può essere focalizzata dove è probabile che sia maggiore la necessità di miglioramento. Le informazioni acquisite durante brevi ispezioni senza preavviso sono un fattore importante nella pianificazione di ispezioni *risk based*, poiché possono essere utilizzate per evidenziare dove sono necessarie ispezioni più approfondite. Altri dati a disposizione del DE, come il rendimento negli esami di Stato, la frequenza degli studenti e i dati sulle ripetenze, sono anch'essi considerati come parte del processo di valutazione del rischio.

### **Le conseguenze dell'ispezione**

I rapporti di ispezione delle scuole sono pubblicati nel sito web del DE; i risultati delle ispezioni e le raccomandazioni che ne conseguono sono così messi a disposizione di tutti i membri della comunità scolastica e del grande pubblico. Le relazioni sono una fonte importante di informazioni sul lavoro delle scuole. La loro messa a disposizione pubblica raggiunge una serie di obiettivi, tra cui incoraggiare l'autovalutazione e il miglioramento della scuola e garantire una più ampia diffusione delle buone pratiche nelle e tra le scuole e i servizi alla prima infanzia. Da evidenziare che l'Ispettorato ha adottato misure per rendere le relazioni più accessibili a tutti gli *stakeholder*, utilizzando un linguaggio più facile da capire e includendo chiare dichiarazioni valutative sulla qualità dell'offerta in ogni sezione della relazione.

### **Livelli di valutazione della qualità**

Non sono attribuite valutazioni complessive a singole scuole o strutture, ma i rapporti di ispezione contengono chiare dichiarazioni valutative sulla qualità dell'offerta nelle principali dimensioni del lavoro della scuola, come l'insegnamento e l'apprendimento, la *leadership* e la gestione, il sostegno agli studenti.

Gli ispettori esaminano la qualità di diversi aspetti del lavoro della scuola al momento dell'ispezione. La qualità di un aspetto può variare rispetto a quella di un altro. Ad esempio, gli ispettori potrebbero stabilire che in una scuola la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è di livello molto alto, mentre quella del sostegno agli studenti necessita di miglioramento.

Gli ispettori utilizzano un *Quality Continuum* per descrivere ogni aspetto del lavoro della scuola durante un'ispezione. Il *Quality Continuum* è concepito per aiutare gli ispettori a formulare giudizi valutativi (che vanno da molto buono a debole) basati sull'evidenza e a descrivere accuratamente la qualità dell'offerta scolastica o di alcuni suoi aspetti. Lo stesso riflette il fatto che la qualità della scuola è in continua evoluzione, riconosce il contesto unico di ciascuna e che la maggior parte delle istituzioni scolastiche si trova in diverse fasi del percorso di miglioramento in diversi aspetti della propria offerta.

### **Cosa succede dopo le ispezioni**

Una serie di azioni di *follow-up* contribuisce a garantire che le scuole agiscano in base alle raccomandazioni fornite a seguito delle ispezioni e ad aumentare l'impatto delle stesse ai fini del miglioramento.

I rapporti pubblicati dagli ispettori includono un documento scritto della scuola in cui vengono elencate le iniziative volte a mettere in atto le raccomandazioni fornite per il miglioramento. A livello scolastico, si prevede che il consiglio di amministrazione di ogni scuola utilizzi la relazione a supporto dei processi di autovalutazione e di pianificazione delle azioni per il miglioramento e lo sviluppo. A livello di sistema, l'Ispettorato e le altre divisioni del DE controllano l'attuazione delle raccomandazioni nelle scuole selezionate.

È interessante notare che l'Ispettorato effettua ispezioni di *follow-through* in un campione di scuole, nelle quali sono incluse quelle in cui sono state individuate notevoli difficoltà, per stabilire i progressi compiuti nell'attuazione delle raccomandazioni dell'ispezione precedente. Se necessario, le singole scuole sono invitate a fornire piani d'azione e relazioni di avanzamento relativi all'attuazione delle raccomandazioni fornite dagli ispettori.

### **La valutazione interna**

Un approccio più sistematico all'autovalutazione (*School self-evaluation* – SSE) è stato introdotto in tutte le scuole della Repubblica a partire dal 2012. L'autovalutazione è concepita per affiancare e integrare la valutazione esterna in termini di miglioramento dell'apprendimento degli studenti e del lavoro delle scuole in generale. Ogni anno, le istituzioni scolastiche sono tenute a redigere rapporti di SSE e piani di miglioramento e a fornire sintesi di questi alla comunità scolastica. Tali

documenti si concentrano sugli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento individuati dalla scuola come aree prioritarie di miglioramento. Tuttavia, il vero valore della SSE è nella promozione della riflessione collaborativa da parte della comunità scolastica sul processo di insegnamento-apprendimento e su come migliorarlo.

Attualmente l'obiettivo dell'Ispettorato è quello di integrare il processo di SSE nella pratica delle scuole attraverso visite di consulenza. In sede di ispezione, gli ispettori prendono in considerazione anche l'impegno di una scuola nell'autovalutazione e l'impatto che questa ha sull'insegnamento e sull'apprendimento.

[1] <https://www.gov.ie/en/organisation-information/818fa1-inspectorate/>

[2] [L'Education act](#) è volto a provvedere nell'interesse del bene comune all'istruzione di ogni persona dello stato (...) e a provvedere in modo generale all'istruzione primaria, istruzione e formazione professionale post-primaria, per adulti e continua; a garantire che il sistema scolastico sia responsabile nei confronti degli studenti, dei loro genitori e dello stato dell'istruzione impartita, rispetti la diversità di valori, convinzioni, lingue e tradizioni nella società irlandese (...); a prevedere il riconoscimento e il finanziamento delle scuole e la loro gestione attraverso consigli di amministrazione; a prevedere un ispettorato delle scuole; a prevedere il ruolo e le responsabilità dei presidi e degli insegnanti; a istituire un consiglio nazionale per i programmi e la valutazione e provvedere a tale consiglio, e provvedere a questioni connesse.