

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)*

Settimana del 20 02 2023

Editore per sfida, professore per caso

1. *Il saluto della casa editrice Tecnodid (Redazione)*
2. *La vita di Umberto (Umberto Crusco)*
3. *Una scommessa vincente (Marco Sarno)*
4. *Un lavoro comune e un'amicizia inossidabile (Sergio Aurienna)*

Settimana del 27 02 2023

Emergenze e proposte per una scuola al passo con i tempi

1. *Aggressioni e ingiurie al personale della scuola. Ci pensa l'Avvocatura! (Domenico CICCONE)*
2. *Adolescenti e salute. Insegniamo ai ragazzi a volersi bene (Angela GADDUCCI)*
3. *Emergenza lettura e contrasto alle povertà. Investire sulla lettura per sviluppare il capitale umano (Nilde MALONI)*
4. *Quale curriculum nella scuola oggi. Costruzione di senso dell'agire didattico (Rita LA TONA - Maria Rosa TURRISI)*

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 fionfi. 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 troveremmo 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

PRIORITÀ PIANO EUROPEO DI AZIONE PER L'EDUCAZIONE DIGITALE 2021-2027	MISURE 2021-2025
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.

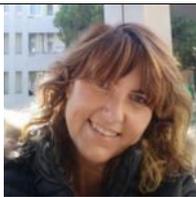
[6] L'art. 2 comma 5 del DPR n. 249/1998 e s.m.i. prevede espressamente la possibilità di svolgere una consultazione di tutti gli studenti e dei genitori anche su loro richiesta.

[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.

Settimana del 20 02 2023

Editore per sfida, professore per caso

1. Il saluto della casa editrice TECNODID

Redazione

19/02/2023

Carissimo *professore*,

scriviamo direttamente a lei perché pur dovendola salutare, visto che ci ha fatto lo scherzo di lasciarci, entrambi, noi e lei, sappiamo che in realtà è sempre qui con noi. La sua quotidianità scandiva ormai da tempo i ritmi della vita di questa redazione che lei ed i suoi figli, Gabriella, Antonio, Alessandro e Fabio, avete fatto diventare nel tempo una famiglia, per tutti noi collaboratori e autori. Ogni momento, ogni abitudine delle giornate lavorative che continuano ad avvicinarsi, restano perciò caratterizzati da qualcosa che irrimediabilmente ci riporta ad avvertirla qui con noi. È come quando perdiamo un genitore, custodendone per sempre gli insegnamenti, le strade tracciate, l'affetto e la presenza, improvvisamente silenziosa.

Lei è stato una presenza costante e determinante in "casa" Tecnodid, pur con il passare degli anni e fino alla fine dei suoi giorni. Conosceva profondamente tutti, più di quanto ognuno potesse immaginare. A questo gruppo di lavoro non ha mai fatto mancare le sue "paterne" attenzioni, nonostante il passare del tempo e i naturali acciacchi dell'età, dei quali talvolta, specialmente negli ultimi anni, si crucciava raccontando di ciò che non riusciva più a fare. Nel tempo, è riuscito a creare una dimensione di sintonia così forte tra l'ambiente lavorativo in Tecnodid e l'ambiente familiare, da ridurre sempre più la linea di demarcazione tra l'uno e l'altro.

E i momenti conviviali, scanditi come tappe speciali di una "chiamata a raccolta" di tutti i collaboratori, hanno rappresentato una modalità tangibile della sua sottesa volontà di creare una "famiglia allargata" e di avere per tutti un'attenzione speciale.

Alla tristezza per la sua perdita, si accompagna, però, la gioia di averla saputa, come era ormai solito ripetere, *sazio di vita*, una vita in cui ha dimostrato caparbietà e intraprendenza, fondando questa casa editrice con i suoi libri e le sue riviste che hanno precorso i tempi e sono, oggi, una realtà editoriale valida e riconosciuta a livello nazionale. *Notizie della scuola*, la prima nata tra le riviste scolastiche in casa TECNODID, ha compiuto proprio quest'anno cinquant'anni e lei ne era fiero, come si è fieri di un figlio, immaginato e poi nato, ormai diventato adulto e in grado di proseguire da solo.

La Tecnodid è il prodotto del suo lavoro costante e sensibile: l'ha edificata con mattoni intrisi di valori che lascia come patrimonio prezioso. Le scelte editoriali sono, infatti, emblematiche di una "cura" continua della Scuola e di tutti i professionisti che in essa hanno operato ed operano.

Straordinariamente galante, da uomo di altri tempi, la ricorderemo per la sua personalità forte, determinata, ma caratterizzata anche da una pacatezza che diventava quasi "contagiosa".

Quello che resta a tutti noi che abbiamo avuto l'onore di lavorare *per* lei e *con* lei è la dedizione al lavoro, il rispetto per gli altri, la schiettezza delle idee, la garbata determinazione, la scanzonata modalità con cui affrontava la vita, l'allegria coinvolgente a dispetto dell'età, su cui sembrava potesse riuscire sempre ad avere la meglio, tanto che speravamo potesse rimanere qui con noi ancora a lungo.

Oggi sappiamo che non era possibile e siamo qui a ricordarla e a renderle omaggio, ma per farlo nel modo che lei avrebbe preferito, indossiamo il nostro sorriso più sincero per augurarle con affetto buon viaggio, grati per le opportunità che ha donato ad ognuno di noi, per la fiducia che ci ha accordato, per l'affetto che non ci ha mai fatto mancare.

Grazie di tutto, *professore*!

2. La vita di Umberto

Umberto CRUSCO

19/02/2023

Si riporta un estratto dell'autobiografia che Umberto Crusco aveva iniziato a scrivere.

"Non ho mai fatto una ricognizione globale della mia esistenza: è fatta di tanti episodi che non sono mai riuscito mentalmente a sistemare perché non mi interessa: il vissuto per me è vissuto, è fatto di episodi. Allora di tanto in tanto mi vengono in mente cose che andrebbero dette, andrebbero ricordate con più precisione... Io penso ancora di quando ero ragazzo".

Le origini

Umberto Crusco, nasce nel 1930 da una famiglia molto modesta, composta da padre ferroviere e madre casalinga: "Considera che io sono il quarto di otto figli e quando a casa si mangiava tutti assieme e qualcuno si esprimeva in italiano, gli altri rimanevano con il cucchiaino sospeso perché dicevano «*ma chiste che sta dicenne!*». Questa difficoltà linguistica me la sono portata per un lungo periodo!".

A dieci anni termina le scuole elementari con un regolare percorso di studi. Siamo quindi nel 1940 e da quel momento fino al '45, cioè nel periodo in cui la persona si forma, Umberto attraversa cinque anni di guerra tra bombardamenti, pericoli e il disastro maggiore: la scuola. In soldoni il giovane adolescente si ritrova nel 1945 senza la licenza media: "Ero un totale ignorante; mi esprimevo nel solo dialetto napoletano, anticipando di settanta anni i *desiderata* leghisti". I nostri nonni lo affidano ad un conoscente istruito che lo prepara alla meno peggio e nonostante un esame disastroso, con un'efficace raccomandazione, Umberto consegue da privatista la licenza media in una scuola in provincia di Avellino. Ancora i nonni, a sua insaputa, lo iscrivono all'Istituto Magistrale Pimentel Fonseca: "Io a scuola non ci andavo mai, *steve sempe 'a fá filone*, passavo le mie giornate tra Piazza del Gesù Nuovo e il decumano. Una volta, dopo un'assenza di venticinque giorni, convinsi la mia povera mamma, ignara, a redigere una giustificazione unitamente a un suo documento di riconoscimento. Il preside non volle sentire ragioni e mi disse: «*Dopo un mese di assenza, vai via, devi venire accompagnato*». E io dissi: «*Preside, ho portato la carta 'dindentità'*». Il preside incavolato e sbalordito mi condusse in giro per le classi e mi fece ripetere davanti a tutti gli studenti lo sproposito, additandomi come l'asino della scuola".

Naturalmente bocciato a giugno, Umberto ripete il primo anno presso l'Istituto Margherita di Savoia conseguendo nel 1950 l'abilitazione magistrale, abilmente guidato da un compagno sgobbone, figlio di un portiere, di origine proletaria come lui, che in seguito diventerà suo cognato, nonché suo valido collaboratore: Pellegrino Sarno. Giovane assetato di cultura che nonostante l'acerba età ha già letto Marx e, in soli due giorni "Via col Vento", guadagnandosi a scuola il soprannome di "*o filosofo*", si distingue per il suo attaccamento allo studio e per la sua eccellenza scolastica. Pellegrino abita in Corso Umberto e Umberto si ritrova ad accompagnarlo a casa dopo scuola per imparare, attraverso lunghe passeggiate e stimolanti conversazioni, la lingua italiana: "Si parlava di tutto... del difficile periodo che avevamo vissuto, degli innumerevoli problemi che incombevano sulla nostra epoca, di politica e dei grandi partiti. Mi correggeva quando mi esprimevo «sgrammaticando» e mi aiutava nell'eseguire i compiti di scuola. Mi consigliava e mi forniva i primi testi. Una serie di pubblicazioni edita dagli Amici del Mondo furono le mie prime letture impegnative, come «I padroni del vapore», «La lotta contro i monopoli», «La famiglia e il divorzio». Poi autori come Pirandello, Sciascia, Levi, Vittorini...".

Pellegrino Sarno, vincitore del premio Viareggio o. p. nel 1973, è stato quindi per Umberto un valido maestro, una esemplare guida nel percorso che lo ha condotto al conseguimento del diploma magistrale, ed Umberto gli sarà sempre molto riconoscente.

Dal conseguimento del diploma magistrale si sperimenta in una miriade di mestieri tra cui l'operaio alla mostra d'Oltremare - appena aperta - dove svolge lavoro di manovalanza, portando la carriola e scaricando pietre. Numerose le esperienze come commesso presso alcuni negozi e fattorino presso altre ditte. Infine si arruola nell'Aeronautica, anche per assecondare un segreto desiderio infantile, sperando di essere assegnato a Gioia del Colle, vicino Bari. Con sua grande delusione lo spediscono a frequentare il corso di pilotaggio in Sardegna.

Il caso

La grande sensibilità al fascino femminile lo spinge a presentare la domanda di partecipazione al concorso magistrale a Potenza, dove risiede la sua fidanzatina. "Allora esistevano le classi condotte da maestri e le classi condotte da maestre; erano pochi gli uomini che partecipavano al concorso magistrale e quindi c'era il 90% di possibilità di vincerlo. Insomma andò benissimo, io fui ammesso agli orali e superai il concorso anche grazie ad un professore di filosofia cieco che, incuriosito dalla divisa di pilota con l'aquileta che indossai all'esame, invece di interrogarmi, volle sapere della mia vita, della mia esperienza in Sardegna. Vinto il concorso, preferii lasciare l'Aeronautica dopo tre mesi e dedicarmi al posto fisso: il maestro di scuola".

Così Umberto si ritrova catapultato dalle stelle dell'Aeronautica alle stalle di una località della Basilicata, Guastapane, frazione di Muro Lucano, ad insegnare in una scuola pluriclasse: "Si trattava di una isolata scuola di montagna, dove convergevano una quindicina di bambini, di varie età, provenienti dai casolari circostanti. In un'aula stamberga ricevevo all'alba i miei «allievi» che arrivavano con la bottiglia di latte e con le uova. Il mio giaciglio era posto in un angolo dell'aula riparato da un telo sostenuto da una cordicella. La scuola, sempre aperta, era meta di giovani contadinotti che durante le lunghe serate mi tenevano compagnia e, alla luce di una lampada alimentata da acetilene e con il calore del camino sempre acceso, si trascorrevano le ore parlando di tutto, a volte preparando anche da mangiare. Sono stato lì sei, sette mesi".

A febbraio la "Provvidenza" manda una nevicata eccezionale che paralizza ogni attività: i contadini non vanno al lavoro e gli alunni non vanno a scuola. "Rimasi isolato e incautamente mi avventurai verso il più vicino casolare ma la neve aveva del tutto coperto ogni traccia di sentiero, per cui finii in un fossato e persi conoscenza". Umberto viene raccolto dai contadini che, privo di sensi, lo portano in una casa rurale e lo strofinano col petrolio con energici massaggi contribuendo alla sua ripresa. Traumatizzato dall'esperienza decide di abbandonare la scuola e di ritornare a Napoli senza aver cura di preavvertire nessuno: "Là ero solo, non c'era mai stato un maestro di ruolo perché ero stato il primo ad essere assegnato in una scuola del genere. Quando son ritornato a Muro Lucano dopo oltre dieci giorni di "vacanza", il dirigente scolastico del paese vicino pensava che fossi rimasto bloccato in montagna per tutto il tempo della mia assenza e mi volle accordare un'altra settimana, senza sapere che ero appena rientrato da Napoli. Durante questa sosta avevo quasi pensato di rinunciare all'insegnamento, ma anche allora il *posto fisso* rappresentava l'obiettivo di tanti giovani e così decisi di rientrare in servizio. Il mio esilio durò ancora alcuni mesi e la chiusura dell'anno scolastico mi riportò nuovamente nella «civiltà». Inoltre feci un opportuno matrimonio segreto – fu così segreto che non mi ricordo neanche quando avvenne – perché mi serviva il punteggio per riavvicinamento".

Difatti Umberto, attraverso le nozze con il suo primo amore, riesce ad ottenere il trasferimento ad Acerra dove trascorre altri cinque anni in sofferenza, perché impiegato in una professione né scelta, né vocata: "La mia attività di maestro si svolgeva metodicamente, senza entusiasmi e senza prostrazioni. Svolgevo il mio lavoro con diligenza ed assiduità, così come avrei potuto svolgerne tanti altri. Ho sempre amato i bambini ma non mi sono mai sentito un educatore". Passati ad Acerra i cinque anni necessari a completare un intero ciclo – dalla prima alla quinta elementare – ne trascorre altrettanti a Secondigliano, nel popolare rione di San Gaetano, provando un disagio sempre crescente: "Vedevo tutti i maestri che venivano a scuola con una borsa a retino per fare la spesa dove c'era più convenienza. Le condizioni economiche non erano tanto floride, lo stipendio non consentiva ampie possibilità nonostante in casa si lavorasse in due (anche mia moglie faceva la maestra). La mia vita trascorreva con molta monotonia. A parte il calore della famiglia ormai consolidata (quattro figli: Antonio, Fabio, Alessandro e Gabriella, fortemente attesa) avevo e frequentavo pochi amici. Cominciai a sentire molto disagio e cercavo una via d'uscita, una attività integrativa che ci consentisse di vivere più agiatamente e di liberarmi dai ricordi tristi e angosciosi della mia infanzia e della mia adolescenza: la guerra, la fame, le privazioni".

La sfida

"Cosa debbo fare?". Si chiede Umberto adulto. "Nonostante avessi ottenuto l'avvicinamento alla mia città, avevo questa esigenza di fare qualcosa, di uscire da questa mediocrità. Mi ricordai di aver conosciuto a Potenza, durante il concorso, un funzionario del Provveditorato che si era trasferito a Napoli e andai a fargli visita per ringraziarlo del notevole aiuto che mi aveva dato". Il funzionario in questione redige un giornaleto chiamato «l'Informatore Scolastico» che pubblica quindicinalmente: raccoglie notizie sul mondo della scuola, norme che vengono emanate dal

Ministero e che costituiscono informazioni utilissime per gli insegnanti (concorsi, supplenze, trasferimenti), delegando alla vendita il custode del Provveditorato di Napoli a Santa Maria La Nova. Umberto non si lascia sfuggire l'occasione e gli offre la sua collaborazione, che risulta ben accetta in quanto la sua funzione di funzionario non è compatibile con un'attività commerciale e per di più nell'ambito della sua sede di servizio: "Il tempo libero che mi consentiva la scuola e la necessità di occuparlo proficuamente mi spinsero ad una intensa attività. Quindi cominciai a girare per le scuole e portavo ogni sera un bel gruppo di abbonamenti. Intanto mi ero trasferito a Napoli, nel popolare quartiere di Montesanto, e avevo scelto di prestare servizio nelle ore pomeridiane (la carenza di edifici scolastici imponeva il doppio turno nella maggior parte delle scuole). Nelle ore del mattino visitavo le scuole e sottoscrivevo abbonamenti, seguivo i lavori in tipografia e incrementavo la vendita nelle librerie e nelle edicole dislocate in varie città (dalla Sicilia alla Lombardia, dalla Liguria alla Puglia)".

In breve, Umberto dà vita ad una redditizia attività della quale comincia a ritenersi «socio di fatto». Col tempo iniziano a crearsi le prime divergenze sulla conduzione e gestione della società dalla quale, dopo ben 7 anni di collaborazione, Umberto sarà estromesso, complice la pubblicazione giuridicamente risultante di proprietà di un "prestanome", amico del suo *socio di fatto*, che fungeva altresì da direttore responsabile della rivista. "Gli abbonamenti fioccarono. Evidentemente il mio *socio* aveva subodorato l'affare che si poteva fare. Insomma, ci rompiamo".

Umberto decide allora di creare un nuovo giornale, costituendo una società (l'attuale Tecnodid), con l'intento di continuare da solo l'attività editoriale. "Ormai ero diventato un esperto, i rapporti commerciali con i numerosi clienti disseminati su tutto il territorio nazionale erano stati sempre da me gestiti, così come i rapporti con le tipografie e con i nostri fornitori. In breve tempo, quindi, feci un *boom* eccezionale perché cominciai a pubblicare con maggiore attenzione le varie notizie. Entrarono con me a collaborare una mia sorella, «Titina», e mio cognato, Pellegrino Sarno, già iscritto all'albo dei giornalisti. Richiedemmo l'autorizzazione per pubblicare un quindicinale «L'Informatore della Scuola». Il suo ex-socio lo denuncia per plagio, (intraprendendo un'azione legale durata venti anni) e gli fa chiudere bottega, ordinando la soppressione della testata e la distruzione di tutti gli opuscoli fino ad allora pubblicati. Ma Umberto non si scoraggia: "Conoscevo tutta una serie di clienti sparsi per l'Italia e trasformai l'Informatore della Scuola in «Notizie della Scuola» comunicandolo ai miei vecchi acquirenti. Diedi inizio ad una spietata concorrenza. Contattai alcuni funzionari del Ministero e, ottenuta la loro collaborazione, la rivista conquistò da subito un carattere «specialistico»".

Siamo negli anni in cui il nostro sistema scolastico subisce cambiamenti notevoli: i Decreti Delegati, le ordinanze, le circolari danno molto lavoro alla casa editrice che si vede costretta ad impiantare un vero e proprio ufficio e assumere personale. La sede diventa quella attuale di Piazza Carlo III, logisticamente valida per tutti i servizi necessari (autostrada, aeroporto, stazione ferroviaria, tipografia). "A mio figlio primogenito Antonio, a mia sorella e all'amato cognato, si affiancarono un giovane ragioniere, Pietro, figlio di un mio collega di scuola; Lucia, un'amica presentatami da un mio figliolo, alla quale affidai il compito di gestire gli abbonati; Salvatore, recuperato in una tipografia fallita, che svolge funzioni di magazziniere; infine Peppino Coviello, segretario della mia ex-scuola, posto in pensione per raggiunti limiti di età. Ex-scuola perché, avendo maturato sufficienti anni di servizio per aver diritto a pensione, avevo presentato le mie dimissioni".

Le prime grandi soddisfazioni

Notizie della Scuola comincia ad avere una grande diffusione: "Le ordinanze che venivano emanate erano da noi pubblicate tempestivamente e corredate da approfonditi commenti e suggerimenti. All'epoca fu bandito un maxi-concorso per l'assunzione di insegnanti nelle scuole medie e superiori. Parteciparono al Concorso migliaia di candidati ai quali potemmo fornire il bando, i corposi programmi di esame e la modulistica". Successo economico notevole che consente nel 1974 a Umberto Crusco di offrire a tutte le scuole d'Italia in omaggio la pubblicazione quindicinale per un intero anno. "Dopo due anni già contavo oltre tremila abbonati sicuramente sottratti alla odiata concorrenza".

"La tempestività ma ancor più la correttezza dell'informazione hanno sempre rappresentato gli elementi chiave del nostro successo. Quindi, nessuna festività da rispettare obbligatoriamente e nessun rinvio a domani: ricordo con amarezza il giorno in cui morì mia madre quando, dopo i funerali, dovetti tornare in tipografia e completare un lavoro urgente".

“Quanto alla correzione delle bozze provvedevo personalmente. La composizione, a piombo fuso, veniva effettuata principalmente di notte da esperti linotipisti, ma notevoli erano i refusi che si riscontravano. Una sola parola errata poteva completamente cambiare il significato di un provvedimento e ciò ci investiva di una grande responsabilità. Poche volte, anche per trascurabili errori, abbiamo ristampato *ex novo* per non compromettere la credibilità che avevamo conquistato”.

“Addirittura cominciammo a diventare così importanti che i Provveditorati agli Studi si servivano delle nostre pubblicazioni per la diffusione delle notizie presso le scuole, dove arrivavamo noi per primi perché attingevo direttamente alla fonte d’informazione. Quindi, a un certo punto, la rivista finì per essere considerata una pubblicazione para-ministeriale”.

La mole di lavoro e la qualità dei servizi proposti rendono necessaria l’apertura di una base operativa a Roma che consenta di avere rapporti più frequenti con i vari collaboratori e di ottenere, quindi, in anticipo i testi dei provvedimenti emanati e di stamparli con notevole celerità; per non parlare dei contatti con i sindacati della scuola, associazioni e università. “Il prof. Mauro Laeng (illustre pedagogista) coordinò per noi l’*Atlante della Pedagogia*, una copiosa opera in tre tomi che raccoglie i contributi di numerosi studiosi della materia. Il prof. Benedetto Vertecchi curò la pubblicazione di una nuova rivista: *Cadmo* (giornale di pedagogia sperimentale, didattica e docimologia) che rappresentò il nostro fiore all’occhiello. E poi il notevole e impagabile contributo del dott. Sergio Auriemma (magistrato) che continua a curare la pubblicazione dell’annuario *Repertorio* e l’aggiornamento della copiosa e complessa materia di legislazione scolastica attraverso l’*Iper testo Unico Scuola*”. Con il prontuario del 1981 inizia la collaborazione in *Tecnodid* del dott. Mario Rossi che successivamente darà vita “alla pubblicazione di una collana di testi specialistici riguardanti assenze del personale, ricostruzione di carriera e trattamento pensionistico, lavori che, aggiornati annualmente, rappresentano ancora oggi strumenti utilissimi al servizio dei dirigenti scolastici e dei direttori amministrativi”.

L’insegnamento che ci lascia

Umberto Crusco ha avuto la capacità di creare dal nulla un’attività imprenditoriale mai pensata prima, atta a far nascere e soddisfare bisogni altrimenti sottesi. Dalla sua creatura, *Notizie della Scuola*, negli anni che seguiranno la casa editrice assume una veste sempre più polifunzionale: si arricchisce progressivamente il catalogo delle pubblicazioni, non solo a carattere amministrativo e giuridico, ma anche organizzativo, pedagogico e culturale; si costruiscono servizi per le scuole, per i direttori amministrativi, per i dirigenti scolastici e per i docenti; si realizzano attività culturali attraverso seminari, convegni, incontri formativi mirati; si mettono a disposizione delle Istituzioni scolastiche piattaforme e supporti operativi; si realizzano percorsi di formazione per coloro che intendono entrare nel mondo della scuola, utilizzando strategie articolate (piattaforme, aule virtuali, test, webinar, ma anche incontri in presenza e sostegni personalizzati), potendo contare sulle migliori professionalità a livello nazionale.

Questo è stato possibile perché Umberto Crusco ha saputo realizzarlo partendo dalla valorizzazione e dalla cura che ha sempre profuso verso i suoi collaboratori, leggendo, per esempio, tutte le loro produzioni. “Vedi, il *leader* diventa tale perché si sa attorniare delle persone giuste e la fortuna di avere la fiducia degli esperti è fondamentale perché ti porta al successo. Non è facile, di tentativi ne fai tanti! Abbiamo sempre costruito un rapporto molto amicale con tutti i collaboratori, tutti amici: «*C’è spazio per te, se entri in questo spazio lavori*». Quando c’è da fare bisogna lavorare, non ci sono orari. Noi abbiamo lavorato addirittura quando non si poteva aprire bottega, nascosti il primo maggio in tipografia”.

Se volessimo sintetizzare i suoi insegnamenti, cosa non facile per una vita così ricca, potremmo farlo ricordando quanto lui stesso diceva: “Tutte le cose che ho fatto mi hanno sempre soddisfatto: quando prendo un’iniziativa non guardo mai il lato economico, se mi fa piacere faccio, se non mi fa piacere non faccio. Quindi sono disposto a pubblicare anche il tuo libro senza calcolare se c’è da guadagnare. Però mi sono sempre adeguato ai tempi”.



3. Una scommessa vincente

Marco SARNO

19/02/2023

“Matilde, non ti devi preoccupare, a scuola non si festeggia per il 10 in pagella ma per un 5. Si brinda allo scampato pericolo. Alla quasi sufficienza. E poi credimi, la colpa non può essere solo tua...”.

Umberto Crusco non è mai stato un maestro della scuola di Barbiana ma sapeva dialogare con i giovanissimi. Oltre ad essere un gran raccontatore di storie è stato cultore di aneddoti autobiografici che ha condiviso con generosità soprattutto con gli adolescenti che con la scuola sembravano aver magari non un pessimo rapporto ma quantomeno poca stima. Lo ha fatto fino alla fine dei suoi giorni. Fino al 13 febbraio di quest’anno quando all’età di 93 anni se n’è andato. Diceva di non essere vecchio ma di soffrire di *etatite*, malattia che colpisce chi vive troppo: “Dopo gli ottanta è solo tempo rubato”.

Il suo funerale è stato all’altezza delle aspettative e della sua ironia: celebrato il 14 febbraio, giorno di San Valentino, in una parrocchia del centro storico, a via Foria, dove le letture dei passi del Vangelo avevano come sottofondo le voci degli operai e il rumore dei martelli pneumatici per i lavori in corso. A due passi dalla sede della casa editrice a piazza Carlo III che, a dispetto dell’età, non ha mai smesso di frequentare.

La morte è solo il finale di una storia. Ma se vogliamo capire da dove è veramente iniziata quella del *professore* Crusco dobbiamo cominciare da una data, 15 ottobre 1974 e da una copertina: quella di *Notizie della scuola*, periodico di informazione per le scuole secondarie e primarie. Quel primo numero dedica l’apertura all’anno scolastico 1974-75. Se ne scrive a proposito delle sue forme più istituzionali: la formazione delle classi, il conferimento degli incarichi e delle supplenze. C’è spazio anche per le nuove norme per gli ex combattenti sul “collocamento a riposo anticipato” e all’elenco delle scuole di nuova istituzione che comprende i nominativi dei sovrintendenti regionali e dei provveditori.

La pubblicazione certifica la nascita ufficiale della casa editrice Tecnodid. A dirigere il periodico dalla fondazione è Pellegrino Sarno anche lui maestro di scuola. Un sodalizio che durerà fino alla sua morte nel 1999. Negli anni ‘90, la svolta: in occasione della mostra dei libri Galassia Gutenberg la casa editrice si trasformerà diventando un punto di riferimento per il settore della scolastica. Diversifica la produzione e alla rivista si aggiungono i libri di settore e non solo, i seminari e i corsi di aggiornamento per presidi e docenti.

L’8 gennaio di quell’anno (1974) il professore Umberto compie 44 anni, 19 dei quali (più sei mesi e un giorno) trascorsi insegnando tra il 5° circolo “Mazzini” a via Ventaglieri nel cuore di Napoli e prima ancora a Muro Lucano, piccolo comune in Basilicata e a Secondigliano.

Del mestiere di insegnante ne sa abbastanza, ne conosce vizi e virtù. Ha attraversato gli anni della guerra, del boom economico, del Sessantotto... È sopravvissuto, da studente e insegnante, ai ministri che si sono succeduti a quel dicastero dal 1946 a oggi. Se i conti tornano il *professore* Umberto ne ha visti passare settantadue.

A Napoli come in altre città la povertà non è quasi mai andata d’accordo con l’offerta educativa. Vige il comandamento “Il ragazzo non è adatto alla scuola. Fatelo lavorare”; “Signora, suo figlio non si applica. Un ciuccio”.

È la scuola degli abbandoni dove gli alunni meno fortunati non hanno sogni e possono aspettarsi poco o nulla. Il concetto di missione si scontra con la scarsa vocazione di quei docenti finiti nelle graduatorie dei concorsi a cui in molti casi si partecipa perché lascia intravedere la sicurezza del posto fisso.

La scommessa di Umberto è duplice. Da una parte ci sono i problemi di una scuola che non riesce ad essere un modello, dall’altra il linguaggio burocratico, ministeriale. I documenti, che siano circolari, decreti o leggi, sono redatti in maniera poco comprensibile. La rivista *Notizie della scuola* rappresenta una novità a cominciare dal nome della testata. Dà la sensazione che finalmente la scuola decide di parlare di sé. Come? Rendendo intellegibile ciò che prima non lo era. Spiegando, interpretando, semplificando l’astrusa sintassi dei ministeri. Le trappole sono ovunque: nelle note, nei codicilli, nei rimandi ad altre leggi, le note a margine di decreti che risalgono ad anni prima. Un ginepraio nel quale è difficile liberarsi.

Con la scomparsa del *professore* Crusco il mondo dell’editoria perde un altro pezzo della sua storia. Una storia che oggi continua a sfidare un mercato sempre più difficile, ma Umberto ci ha insegnato che bisogna andare sempre avanti, senza paura e con coraggio.

4. Un lavoro comune e un'amicizia inossidabile

Sergio AURIEMMA

19/02/2023

Il 13 febbraio 2023 ha lasciato questo mondo il prof. Umberto Crusco fondatore della Tecnodid. Il mio sodalizio professionale con lui ebbe inizio 40 anni fa. Io ero un giovane dirigente ministeriale, lui un imprenditore già affermato, di vasta cultura e forte personalità. Al tempo ci separavano 20 anni di età anagrafica. In un breve lasso di anni le differenze tra noi due cominciarono ad attenuarsi e poi fecero posto ad un'amicizia umana profonda e inossidabile. I primi miei scritti per la Rivista quindicinale Notizie della scuola videro la luce attraverso dialoghi redazionali tenuti a Napoli o a Roma.

Come in tutte le Redazioni giornalistiche si formò rapidamente una feconda fucina di idee, quasi una Comunità.

Nel 1987 fu stampato il primo volumetto con il nome, ben studiato e non casuale, di "Repertorio". Era un riepilogo di adempimenti annuali amministrativi e gestionali, ma in embrione serbava un nostro progetto a lungo termine molto più ambizioso per quegli anni quasi agli albori delle nuove tecnologie digitali: creare una Banca Dati stabile ed informatizzata, capace di coadiuvare il lavoro delle singole scuole e di tutto il personale scolastico disseminato sul territorio nazionale, che da allora in poi ha puntualmente accompagnato, con tanti scritti e molte ideazioni innovative, le numerose tappe storiche della legislazione scolastica e del pubblico impiego, talvolta susseguitesesi l'una all'altra con rapidità impressionante.

Il Professore, così chiamato da tutti amabilmente, ha condiviso e praticato una strategia aziendale e culturale diretta a promuovere Convegni nazionali di studio in molte località d'Italia, presenziando agli stessi con immancabile dedizione e manifestando gesti di gentilezza e affabilità nei confronti di tutti i partecipanti ed ospiti che aveva occasione di avvicinare.

Umberto mai nel lavoro si è arreso all'abitudine o alla mediocrità delle produzioni editoriali, trasmettendo questo suo stile professionale di imprenditore a tutti i collaboratori della Casa Editrice.

Ciao amico carissimo. Mi mancherai per il resto della mia vita e potrò parlare con te solo nella mente e nel cuore.

Settimana del 27 02 2023

Emergenze e proposte per una scuola al passo con i tempi

1. Aggressioni e ingiurie al personale della scuola. Ci pensa l'Avvocatura!



Domenico CICCONE

26/02/2023

Il mese di febbraio 2023 passerà forse alla storia della scuola italiana per gli episodi di violenza nei confronti degli insegnanti e del personale scolastico: aggressione fisica, attacchi verbali, atteggiamenti minacciosi da parte di studenti e anche dei genitori, che si consumano nei luoghi più "sacri" destinati all'insegnamento e alla relazione. Tali episodi hanno interessato la stampa nazionale e l'opinione pubblica, anche grazie a molti insegnanti che hanno trovato il coraggio di affrontare questa situazione che sembrava destinata a diventare regolare routine.

I comportamenti lesivi della dignità e dell'integrità del pubblico dipendente

Attraverso la stampa e i social vengono descritti episodi che appaiono incredibili ma veri, di fronte ai quali la maggior parte dei cittadini esprime sdegno, meraviglia e stupore. A favore delle intemperanze vengono elencate le più ampie giustificazioni tra le quali la più scontata è quella che assegna agli anni della pandemia e del lock down il nesso di causalità per comportamenti inaccettabili. "Sono stati anni difficili" è l'espressione di coloro che vogliono giustificare tali comportamenti come se l'intemperanza e la maleducazione fossero le logiche e naturali conseguenze del periodo pandemico.

La nota dell'8 febbraio del 2023 (prot. n. 15184) del Ministro Valditara ha proprio per oggetto "Episodi di violenza nei confronti degli insegnanti e del personale scolastico". Interviene, in maniera risoluta, sui recenti, allarmanti aumenti di episodi di violenza a danno del personale scolastico e, in particolare, del personale docente.

Le aggressioni verbali, quelle perfino fisiche, gli insulti, le ingiurie, le minacce, le vessazioni e le diffamazioni rappresentano reati reiterati lesivi della dignità di docenti, personale scolastico e dirigenti scolastici.

Cosa dice la legge in merito

Sul piano della responsabilità penale occorre fare riferimento all'art. 341 bis del Codice Penale che così recita: "Chiunque, in luogo pubblico o aperto al pubblico e in presenza di più persone, offende l'onore ed il prestigio di un pubblico ufficiale mentre compie un atto d'ufficio ed a causa o nell'esercizio delle sue funzioni è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni (...). Ove l'imputato, prima del giudizio, abbia riparato interamente il danno, mediante risarcimento di esso sia nei confronti della persona offesa sia nei confronti dell'ente di appartenenza della medesima, il reato è estinto".

Bisogna chiarire, però, che l'estinzione del reato opera in presenza di un possibile risarcimento del danno e che detto risarcimento deve essere diretto non solo al soggetto passivo, ma anche all'ente cui questo appartiene, nel caso specifico il Ministero dell'istruzione e del merito.

Sempre sul piano della responsabilità penale, laddove siano state provocate lesioni in seguito a percosse o violenza fisica, viene applicato il dispositivo dell'art. 590 Codice Penale: "Chiunque cagiona ad altri per colpa una lesione personale è punito con la reclusione fino a tre mesi o con la multa fino a euro 309. Se la lesione è grave la pena è della reclusione da uno a sei mesi o della multa da euro 123 a euro 619, se è gravissima, della reclusione da tre mesi a due anni o della multa da euro 309 a euro 1.239. (...)".

Peraltro la lista dei reati che possono essere commessi nei rapporti con i pubblici ufficiali o incaricati di pubblici servizi è piuttosto articolata, comprende ad esempio la diffamazione, la violenza privata, la violenza o minaccia per costringere ad atti contrari al proprio dovere.

Sul piano della responsabilità civile vale il principio del "Neminem ledere" inteso come responsabilità extracontrattuale (detta anche "aquiliana") che insorge quando un soggetto, in violazione del suddetto principio (già conosciuto dal diritto romano e dalla Lex Aquila de damno), provoca ad altra persona un danno ingiusto, con conseguente obbligo al risarcimento del danno stesso. L'ipotesi è fondata sull'art. 2043 del Codice Civile: "Qualunque fatto doloso o colposo, che cagiona ad altri un danno ingiusto, obbliga colui che ha commesso il fatto a risarcire il danno".

Il Ministro chiama l'Avvocatura a supporto

Il Ministero intende ricondurre il trattamento di queste evenienze, sempre più frequenti, alla competenza del patrocinio mediante la diretta rappresentanza dell'Avvocatura dello Stato.

Ad essere chiamato in causa è l'articolo 44 del Regio decreto 30 ottobre 1933, n. 1611 laddove disciplina la diretta rappresentanza dello Stato mediante l'Avvocatura generale.

Il dispositivo datato ma, a quanto pare, ancora attuale, dispone che "L'Avvocatura dello Stato assume la rappresentanza e la difesa degli impiegati e agenti delle Amministrazioni dello Stato [...] nei giudizi civili e penali che li interessano per fatti e cause di servizio, qualora le amministrazioni o gli enti ne facciano richiesta, e l'Avvocato generale dello Stato ne riconosca la opportunità".

Quindi, secondo le indicazioni del Ministro dell'istruzione e del merito, ogni qual volta si verificano le condizioni, l'Avvocatura dello Stato assumerà la rappresentanza e la difesa di un dipendente dello Stato, laddove ricorra piena coincidenza tra la posizione del dipendente medesimo e quella dell'Amministrazione senza che possano ipotizzarsi posizioni di conflitto di interesse.

Quando a carico del personale della scuola vengano posti in essere atti con rilevanza penale, che abbiano causa e conseguenza nell'esercizio delle funzioni legate al rapporto di lavoro, essi potranno essere assunti in carico dalla competente Avvocatura. Parimenti in caso di idoneità a fondare ipotesi di risarcimento a titolo di responsabilità civile, potrà essere attivata medesima tutela in favore del dipendente.

Il vetusto art. 44 prevede altresì che qualsiasi tutela nei confronti del personale sia assunta su richiesta inoltrata dalla pubblica Amministrazione di appartenenza, in esito alla domanda del dipendente interessato e previa valutazione di opportunità del competente avvocato dello Stato. Il Ministero appare deciso tanto da indicare una procedura uniforme per l'attivazione del procedimento di patrocinio non senza tener conto della peculiare articolazione organizzativa dell'Amministrazione scolastica.

I passaggi indispensabili

Si ritiene opportuno, per agevolare la lettura, schematizzare la procedura prevista per il corretto trattamento dei casi in cui ricorre la possibilità di patrocinio diretto dell'Avvocatura dello Stato, cioè per casi di qualunque natura che prefigurino la violazione della dignità e della integrità di un docente o altro pubblico ufficiale nell'espletamento delle sue funzioni.

1. Il Dirigente scolastico, ricorrendo i presupposti:

- riceve l'istanza del dipendente corredata di ogni utile documentazione (denuncia, querela, verbale redatto dalle forze dell'ordine, ecc...), comprensiva di apposita autorizzazione dell'interessato al trattamento dei dati personali necessari ai fini della tutela giudiziale;
- inoltra tempestivamente al competente Ufficio Scolastico Regionale, accompagnata da idonea relazione sui fatti e da ogni altro documento ritenuto utile alla disamina della richiesta di patrocinio erariale e, conseguentemente, ad escludere la possibilità di richieste palesemente infondate e temerarie.

2. Il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, espletata l'ulteriore attività istruttoria resasi eventualmente necessaria:

- effettua una prima valutazione amministrativa della ricorrenza dei presupposti per l'attivazione della tutela accordata dall'art. 44 del R.D. n. 1611/1933;
- trasmette, con urgenza e comunque non oltre 10 giorni dal ricevimento dell'istanza, la documentazione al Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione.

3. Il Dipartimento provvede a formalizzare la richiesta di patrocinio all'Avvocato Generale dello Stato. La valutazione e la verifica circa l'opportunità e i presupposti per concedere il patrocinio resta in carico all'Avvocato Generale ex art. 44, del R.D. n. 1611/1933. Il giudizio attivato seguirà le ordinarie regole della competenza e, pertanto, sarà poi seguito dalle Avvocature distrettuali competenti, con le quali il dipendente si rapporterà per gli ulteriori seguiti.

È il deterrente giusto?

Il disagio dei pubblici dipendenti sottoposti a episodi violenti e le implicazioni di natura civile e penale che spesso ne derivano sono la punta di un iceberg che rappresenta un rapporto con la scuola non più fondato su fiducia, rispetto, valori e gerarchie funzionali. Lo Stato deve tendere una mano ai suoi docenti, persone che meritano rispetto e desiderano agire con serenità e con autonomia.

Tuttavia, il provvedimento del Ministero dell'istruzione e del merito utilizza un dispositivo normativo di un secolo fa per risolvere problemi della contemporaneità. Siamo sicuri che il deterrente giusto per chi adotta comportamenti violenti sia sapere che il danneggiato non paga l'avvocato ma è lo Stato a pensarci? Sono comportamentali che hanno radici profonde, sicuramente non facili da affrontare. Ma la scuola, gli insegnanti, gli studenti hanno bisogno di uno sguardo lungo, strategico, prospettico, senza voler minimizzare il Regio Decreto.

2. Adolescenti e salute. Insegniamo ai ragazzi a volersi bene



Angela GADDUCCI

26/02/2023

Risale all'8 febbraio scorso la comunicazione degli esiti della 6^a rilevazione del Sistema di Sorveglianza HBSC Italia 2022 [1] relativamente ai comportamenti collegati alla salute dei ragazzi in età scolare. I dati, che in Italia vengono raccolti ogni 4 anni a decorrere dal 2002, sono stati illustrati in occasione del convegno "La salute degli adolescenti" che si è svolto a Roma presso l'Istituto Superiore di Sanità. Costituiscono il prodotto dell'azione sinergica dell'Istituto Superiore di Sanità, delle Università di Torino, Padova e Siena, di tutte le Regioni e le ASL, del Ministero della Salute e del Ministero dell'istruzione e del merito.

La rilevazione risponde all'obiettivo di migliorare la conoscenza sui comportamenti a rischio in età pre-adolescenziale e adolescenziale mediante indagini su aspetti del contesto di vita familiare e scolastico quali il rapporto con i genitori, i compagni di classe, gli insegnanti e i pari. La rilevazione ci restituisce uno spaccato della percezione che gli adolescenti hanno dell'universo reale/virtuale in cui sono immersi e aiuta a pianificare azioni di prevenzione e di contrasto ai comportamenti a rischio e di promozione del loro benessere.

Quando la rete incita alla violenza

"Molte possono essere le opportunità offerte dalla Rete. Ma l'altra faccia della medaglia è rappresentata dai rischi di diffusione di informazioni riservate, di esposizione a materiale inappropriato, di cyberbullismo...". È questo che ha dichiarato il Ministro Valditara in un videomessaggio il 7 febbraio scorso. Esiste un lato oscuro del *web*, rappresentato dalla configurazione di siti che incitano alla violenza, alla denigrazione delle diversità, all'incoraggiamento della sopraffazione, e da cui una massa consistente di internauti è attratta: sono messaggi, opinioni, interpretazioni impregnate da quell'antico sentimento di odio di cui le tecnologie possono contribuire ad amplificare la portata e la risonanza, tanto da trasformare *Internet* da un formidabile strumento di divulgazione e formazione in un *network* dell'odio su scala planetaria.

Le risposte negative di fronte al malessere

Quando la spirale di violenza e sopraffazione fa smarrire persino la capacità di nutrire indignazione di fronte alle più gravi forme di prepotenza, alcuni giovani cercano di combattere il malessere percorrendo altre strade: di fronte al disagio, come espressione di carenza di essere e perdita di speranza verso una prospettiva esistenziale, anziché lottare per sconfiggere la condizione di precarietà psicologica già tipica della loro età e conferire significato ad una vita svuotata di senso, alcuni giovani preferiscono intervenire sul proprio "io" per alterarlo e renderlo insensibile alle paure e alle incertezze. Da qui, la dipendenza da fumo, alcool e sostanze psicoattive, l'instaurarsi di forme di intolleranza, di esplosioni di violenza agite in un clima concitato che essi condividono con il "branco" soprattutto attraverso il cyber bullismo con cui attaccano psicologicamente e emotivamente la vittima-bersaglio mediante azioni consapevolmente moleste veicolate da strumenti informatici.

Alcuni dati

Relativamente al bullismo e al cyberbullismo, che costituiscono una delle minacce più temute dai nostri giovani, l'indagine HBSC [2] non mette in luce significative differenze tra le regioni: per il bullismo, la variabilità è compresa tra il 13% in Calabria e Basilicata e il 18% nelle province autonome di Trento e Bolzano, e per il cyberbullismo, si registrano percentuali che oscillano tra l'11-12% nelle medesime province autonome e il 16% in Campania, Puglia e Sicilia. Circa la frequenza di atti di bullismo, se si opera una comparazione tra gli esiti di quest'ultima rilevazione con quelli del 2018, emerge una sostanziale stabilità, mentre il cyberbullismo registra una forte

impennata nei giovani di 11-13 anni, imputabile – presumibilmente – ai confinamenti forzati imposti dalla recente pandemia e alla dirompente diffusione dei *social network*.

Altro dato inquietante: circa il 15% degli adolescenti ha dichiarato di essere stato vittima almeno una volta di atti di bullismo e di cyberbullismo, con proporzioni che si attestano al 20% negli 11enni per poi decrescere al 10% nei più grandi.

Il cyber bullo

Protetto dall'anonimato dello strumento elettronico, il cyber bullo si esibisce sul palcoscenico delle piazze digitali senza filtri né contegno, senza vergogna né paura e, indossando una maschera virtuale, si diverte a sfidare la vittima prescelta smontando come un *puzzle* i pezzi principali della propria dimensione quotidiana per poi ricomporli a suo piacimento ed esibirli compiendo ciò che non avrebbe il coraggio di fare nella vita reale. Travalicando confini e barriere spazio-temporali, l'anonimato lo fa sentire più a suo agio nell'espressione della sua rabbia. Insulti, pettegolezzi, maldicenze, calunnie e minacce trovano la loro diffusione in *chat*, nei *blog* o sui *social*.

Revenge porn

Dopo il cyberbullismo, ciò che fa più paura è il Revenge porn, o la porno vendetta, che consiste nella diffusione non consensuale, e quindi abusiva, di immagini pornografiche o sessualmente esplicite per denigrare pubblicamente e molestare la persona cui si riferiscono: essere adescate *online* rappresenta l'incubo di una ragazza su tre (28,4%); il 32% di loro ammette di esserne stata vittima. È vero che tale reato ora è punibile ai sensi dell'art. 612-ter del Codice penale italiano, rubricato come "Diffusione illecita di immagini o video sessualmente espliciti", ma il danno maggiore sta nel fatto che la Rete consente alle foto o alle dichiarazioni estreme di 'tornare in vita' nonostante la rimozione, ossia di rigenerarsi a cadenza regolare presentandosi in altri siti o circuiti. Ciò che arreca danno non è solo il contenuto dei messaggi offensivi diffusi sul web, ma l'effetto a catena che viene innescato, perché la violenza on-line rimane attiva per lunghi periodi di tempo moltiplicando sé stessa e generando esasperanti reticoli di risonanza che logorano la sensibilità della vittima.

La vita sessuale riveste, soprattutto per le ragazze, notevole importanza non solo per la sua incidenza sullo sviluppo e sulla crescita intellettuale, ma anche per le conseguenze che essa può avere sulla salute. I risultati HBSC 2022 rivelano che il 20% dei 15enni e il 40% dei 17enni ha dichiarato di aver avuto rapporti sessuali completi e un 8% li ha consumati addirittura a 14 anni o meno.

Le risorse normative

Il Ministero dell'Istruzione e del merito, impegnato da anni sui fronti della prevenzione di ogni forma di violenza e, più in particolare, del fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, ha messo a disposizione delle scuole varie risorse per contrastare questo fenomeno, ma soprattutto ha attivato strategie di intervento tese ad intercettare e arginare comportamenti a rischio.

Nel febbraio 2021, in continuità con il disposto della legge 107/2015 e con gli interventi prefigurati dalla legge 71/2017, furono emanate le "Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto al Bullismo e al Cyberbullismo", tese a permeare la più recente legge 92/2019 (insegnamento dell'educazione civica) che, tra le sue numerose declinazioni, contemplava la necessità di fornire agli studenti le competenze digitali per utilizzare in modo corretto il *web* e poter acquisire a pieno titolo la cittadinanza digitale, ovvero la capacità di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali.

Educare i ragazzi ad orientarsi in quel groviglio di stimoli, messaggi, immagini e informazioni che è la Rete, ricca di buone opportunità ma anche irta di insidie e di rischi, diviene una sfida importante per un'educazione ai media che, oltre ad elaborare forme di protezione, tenda anche a fornire le competenze per una partecipazione attiva, critica e consapevole ai molteplici ed ammiccanti universi che si aprono sul *web*.

La giornata mondiale della sicurezza in rete

Promuovere maggiore consapevolezza sul tema della sicurezza digitale e sull'uso positivo degli strumenti digitali è l'obiettivo di varie iniziative che si sono svolte in concomitanza con la "Giornata Mondiale per la Sicurezza in Rete" (Safer Internet Day) promossa dalla Commissione

Europea e celebrata contemporaneamente in oltre 100 Paesi nel mondo, alla quale aderisce anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Tra le varie proposte merita di essere menzionata quella del "Safer Internet Centre-Generazioni Connesse", un'iniziativa di matrice europea avviata nel 2017 che opera in partenariato con alcune delle principali realtà che si occupano di sicurezza in Rete, la Polizia Postale, il Ministero per i Beni Culturali, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, l'Università degli Studi di Firenze e "La Sapienza" di Roma, Save the Children Italia Onlus, Il Telefono Azzurro, ed è coordinata a decorrere dal 2012 dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento.

La ricerca condotta quest'anno sulla quantità e qualità delle ore trascorse in Rete dai nostri ragazzi ha coinvolto quasi 3.500 studenti di scuola secondaria di I e II grado mettendo in evidenza che il 30% dei giovani trascorre *online* più di 5 ore al giorno: la porzione più consistente di essi si orienta sui *social*, o creando pagine personali dal carattere anche commerciale o gestendo pagine *social* per conto di altri, sostenuti dall'idea che quella possa trasformarsi, un domani, in un'occupazione a tempo pieno.

Cuori connessi

Contro il cyberbullismo è stato messo a punto anche il progetto "#Cuoriconnessi", sorto nel 2016 dalla collaborazione tra Unieuro e Polizia di Stato per sensibilizzare genitori, insegnanti e ragazzi ad un uso consapevole dei *device* connessi alla Rete. Sostenuti dal principio che il parlarne è la cosa più importante e che l'arma migliore per contrastare il cyberbullismo è la conoscenza delle storie di chi l'ha subito, durante l'evento diffuso in *streaming* sono state raccontate le storie di ragazzi che hanno sperimentato sulla pelle quella dolorosa esperienza, ma anche storie positive dove la tecnologia li ha aiutati a migliorare la propria esistenza. Anche i 4 libri di Luca Pagliari dedicati all'odioso fenomeno del cyberbullismo e distribuiti gratuitamente, hanno raccolto le vere storie di chi l'ha sperimentato direttamente e anche di chi, grazie alla tecnologia, ha potuto conferire un nuovo significato alla propria vita.

[1] La ricerca HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) è un progetto internazionale, patrocinato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che ha lo scopo di descrivere e comprendere fenomeni e comportamenti correlati con la salute dei ragazzi di età scolare. Il nostro Paese partecipa allo studio HBSC fin dal 2002. Esso prevede una raccolta dei dati ogni quattro anni, pertanto ad oggi sono state effettuate 6 rilevazioni (2002, 2006, 2010, 2014, 2018 e 2022).

[2] Per una rendicontazione più esaustiva consultare la pagina "[La salute dei diciassetenni](#)".

3. Emergenza lettura e contrasto alle povertà. Investire sulla lettura per sviluppare il capitale umano



Nilde MALONI

26/02/2023

L'ISTAT[1] ci dice che nel 2021 ad aver letto almeno un libro nell'ultimo anno è il 40,8% della popolazione di 6 anni e più (leggermente in calo rispetto all'anno prima) e che il 69,2% dei lettori legge solo libri cartacei, il 12,1% solo e-book o libri on line, lo 0,5% ascolta solo audiolibri mentre il 18,2% utilizza più di un supporto per la lettura. Queste percentuali collocano l'Italia al terzultimo posto in Europa per quantità di lettori, molto lontano da paesi come la Francia e la Norvegia.

Letture e sviluppo del capitale umano

Il collegamento tra l'indice di povertà (educativa, economica, sociale) di un Paese e le competenze di lettura dei suoi cittadini è rilevabile nella evidenza dei dati statistici che vengono normalmente utilizzati per *misurare* quale trend nello sviluppo del capitale umano sia tracciabile in base ad alcuni indicatori. L'Italia che "legge poco", dunque, crescerebbe in un contesto in cui il *tasso di scolarizzazione* è tra i più bassi in Europa, il *tasso di dispersione e abbandono scolastico*, pur se estremamente disomogeneo per aree geografiche, è ancora lontano dall'obiettivo del 10% e circa un quarto sul totale di studenti quindicenni ottiene *risultati di apprendimento* al di sotto dello standard minimo di riferimento[2].

Gli indicatori ancora una volta ci fanno capire che il focus resta sul ruolo del sistema formale di istruzione, ma è altrettanto interessante che si cominci a ragionare sui risultati a distanza dell'insegnamento, in particolare per le competenze di lettura, sul ruolo, cioè, dell'*apprendimento permanente* e su come il *consumo culturale in genere sia o non sia un costume consolidato e permanente del cittadino italiano* anche da adulto.

Nella pubblicazione *Education at a Glance*[3], l'OCSE invita infatti a non limitare l'attenzione alla qualità dei risultati di apprendimento degli studenti (sempre correlati alle scelte di investimento sull'istruzione), ma di integrare i dati del programma internazionale PISA (Programme for International Student Assessment) con quelli dell'indagine sulle competenze degli adulti, PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) e con quelli sull'insegnamento, TALIS (Teaching and Learning International Survey).

La parola ai dati

Se consideriamo che nel 2000 la quota di lettori era al 38,6%, l'andamento è stato crescente fino al massimo del 2010 (46,8%) per poi ridiscendere nel 2016. La quota è rimasta stabile fino al 2019, è cresciuta nel 2020 e si è di nuovo stabilizzata nel 2021. La situazione, riassunta in tabella, è dunque la seguente:

Indicatore	Valore assoluto	Variazione rispetto al 2020
Lettori/lettrici	23.216	- 1,6
Lettori/lettrici libri cartacei	20.191	- 4,9
Lettori/lettrici e-book, libri on line	6.645	+ 15,0
Persone che ascoltano audiolibri	1.117	+ 11,8

Siamo alla transizione digitale?

I dati in aumento dell'utilizzo dei libri digitali è da collegare alla maggiore diffusione dei testi scolastici (e non solo) in formato e-book, la cui utilità è diventata preminente nella fase pandemica. Una riflessione specifica andrebbe fatta sull'uso degli audio libri e, soprattutto, sugli sforzi dell'editoria di rendere massimamente *inclusiva* la propria produzione. È indubbio che il formato libro sia diventato plurale: cartaceo, audio, podcast. La transizione digitale tuttavia sembra accelerare prevalentemente la produzione rivolta ai ragazzi e interessare solo un quinto di quella per adulti. La progressiva digitalizzazione dei libri e la loro collocazione in piattaforme

accessibili da remoto viene collegata a una più agevole politica di contrasto alla povertà educativa, abbattendo tendenzialmente le maggiori barriere nella fruizione come vedremo più avanti. Sicuramente l'accesso on line alle biblioteche compensa le difficoltà di accesso fisico ordinario alle stesse.

Il primato dei giovani lettori, anzi, delle giovani lettrici

Se si guarda poi alla tiratura dei testi si comprende che sono pochi gli italiani adulti che leggono o meglio che continuano a leggere una volta usciti dal percorso scolastico. Infatti il sostanziale equilibrio tra le opere di "varia" rivolte agli adulti (52,8%) e quelle rivolte a bambini e ragazzi di età compresa fra 6 e 19 anni (19% di opere per bambini e ragazzi + 28% di testi scolastici) non è giustificabile a fronte del numero ben più consistente di popolazione rappresentata dagli adulti stessi.

I giovanissimi sono i lettori più assidui: tra gli 11 e i 14 anni il 54,7% ha letto almeno un libro nell'ultimo anno. Si conferma il divario di genere: nel 2021 la percentuale delle lettrici è del 45,7% e quella dei lettori del 35,8%. "Il pubblico più affezionato è rappresentato dalle ragazze di 11-24 anni, tra le quali oltre il 60% ha letto almeno un libro nell'anno, con un picco tra i 18 e 19 anni (62,6%)" [fonte ISTAT]. La quota di lettrici scende sotto la media nazionale dopo i 65 anni, mentre per gli uomini è sempre inferiore al 45%. Solo l'11,7% si è recato in una biblioteca o si è collegato al sito web di una biblioteca inserita nel Sistema Bibliotecario Nazionale.

Il fattore Istruzione e il fattore territorio

Oltre alle abitudini di lettura del contesto familiare, svolgono un ruolo molto importante fattori culturali, sociologici e geografici: legge libri il 71,5% dei laureati, il 46,8% dei diplomati e il 26,3% di chi possiede la licenza elementare. L'abitudine alla lettura è più diffusa nelle regioni del Centro-nord: ha letto almeno un libro il 48,0% delle persone residenti nel Nord-ovest, il 46,3% di quelle del Nord-est e il 44,4% di chi vive al Centro. Al Sud la quota di lettori è pari al 29,5% della popolazione residente. La Sardegna si distingue per la sua percentuale pari al 42,6%. La maggior presenza di librerie e biblioteche nei centri di grandi dimensioni influisce favorevolmente sull'abitudine alla lettura che è molto più diffusa nei Comuni delle aree metropolitane, dove si dichiara lettore poco meno della metà degli abitanti mentre la quota scende fino al 20% nei comuni più piccoli.

La lettura e le professioni

Non è particolarmente incoraggiante, purtroppo, nemmeno la rilevazione dei comportamenti di lettura tra i professionisti italiani. "Il 40,8% di imprenditori, dirigenti di azienda, in genere le persone che occupano ruoli apicali nella grande, media e piccola industria italiana, dichiara di non aver letto alcun libro nei 12 mesi precedenti. Nessun romanzo, nessun libro di saggistica di qualunque genere e argomento (geopolitica, trasformazioni sociali, marketing, effetti della globalizzazione dei mercati, comunicazione, ecc.)"[4]. Fanno un po' meglio i quadri intermedi che non leggono per il 38%. Entrambe le categorie sono quindi nettamente al di sotto delle prestazioni degli studenti e di chi è in cerca del primo lavoro. Questo dato è spesso utilizzato come indicatore della crisi dell'imprenditoria del nostro Paese nei settori in cui è determinante l'aspetto innovativo a livello tecnologico e di mercato. Non esiste una statistica riservata agli insegnanti.

Educare alla lettura: le criticità delle biblioteche scolastiche

Nel "Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia", edito nel 2021 dal Centro per il Libro e la Lettura (CEPELL), c'è un paragrafo dedicato alle biblioteche scolastiche, in cui si fa riferimento ad un'indagine interessante dell'AIE sullo stato dell'arte nel 2019. Il report dal titolo "Più libri, più liberi" metteva in evidenza come le biblioteche scolastiche presentassero aspetti di particolare criticità:

- 1) non essere affidate a personale con formazione specifica presente continuativamente e quindi di difficile fruizione interna;
- 2) essere totalmente scollegate rispetto al territorio, e quindi di nessuna utilità per la fruizione esterna del patrimonio librario;
- 3) avere una dotazione libraria molto vecchia, numericamente insufficiente con un rinnovo annuale di pochi testi, per lo più frutto di donazioni, a causa della scarsità di risorse pubbliche a disposizione (sono stati impegnati per l'acquisto di libri circa 40 centesimi a studente)

Il prestito digitale è presente solo nel 13% delle scuole; il prestito bibliotecario si attesta a 1 libro per studente non sempre compensato dal sistema bibliotecario esterno. Questo spiega perché gli utenti delle biblioteche di pubblica lettura siano soprattutto giovani studenti, ma là dove il divario territoriale è forte, l'assenza di una biblioteca scolastica attrezzata può fare la differenza per il contrasto alla povertà educativa. In altre parole: la scuola dovrebbe promuovere la lettura soprattutto nelle aree prive di una rete di servizi culturali efficaci e fare della biblioteca scolastica un luogo di animazione culturale per l'intero territorio.

Le misure di sostegno in atto

Consideriamo alcune azioni a cui la scuola dovrebbe forse dare maggiore continuità e incisività a partire dagli strumenti normativi a disposizione e dalle misure previste nel PNRR.

Nella Legge 13 febbraio 2020 n. 15 (*Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura*) è inserito il *Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura*, accanto ai Patti locali per la lettura, a interventi per il contrasto della povertà educativa e al rafforzamento delle biblioteche scolastiche. La scuola può dunque considerarsi al centro di una rete di servizi finalizzati a contrastare la povertà educativa integrando gli strumenti a disposizione: la Carta della cultura e il suo contributo per l'acquisto di libri o altri servizi culturali per i cittadini appartenenti a nuclei familiari economicamente svantaggiati.; l'attivazione di sportelli presso biblioteche scolastiche, biblioteche di pubblica lettura, librerie; Patti territoriali per la lettura e Punti Luce di Save the Children, partner della rete di Patti per la lettura.

Una maggiore diffusione della lettura si è sicuramente raggiunta con il bonus cultura per i diciottenni (18app), tanto da far pensare ad un auspicato allargamento alla fascia 14-18 anni.

In tutto il territorio nazionale sono ormai consolidati progetti come Libriamoci, Città che legge e altri, accompagnati da una grande promozione delle Fiere librarie. Il divario digitale anche in questo settore ha visto partire una campagna sulle *biblioteche scolastiche innovative* all'interno del Piano Nazionale Scuola Digitale.

Si tratta, allora, di aprire una più ampia riflessione sull'importanza per il cittadino della società della padronanza delle competenze alfabetiche (leggere e scrivere sono competenze interconnesse) e soprattutto su come la scuola possa giocare un ruolo fondamentale non solo nella loro formazione iniziale, ma come possa incardinarle nella *motivazione permanente ad apprendere*, perché la comprensione di un testo apre alla comprensione della realtà.

[1] Vedi dati [Istat](#).

[2] Per una conoscenza puntuale dei dati vedi [Eurostat](#).

[3] Vedi [Education at a glance 2022](#).

[4] Cfr. "Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia", CEPELL 2021 pag. 25.

4. Quale curricolo nella scuola oggi. Costruzione di senso dell'agire didattico



Rita LA TONA



Maria Rosa TURRISI

26/02/2023

Lo scenario globale contemporaneo ha visto negli ultimi anni, per le giovani generazioni, una sempre maggiore difficoltà di "saper stare al mondo". Fatti nuovi come la pandemia, la didattica a distanza affermatasi per un lungo periodo come l'unica modalità per coniugare diritto alla salute e diritto allo studio; il sopraggiungere di una guerra così vicina per complessi fattori geopolitici; una maggiore e pervasiva evidenza dei cambiamenti climatici; la multimedialità dalla conoscenza dall'intelligenza artificiale alla realtà aumentata e, infine, ma non meno importante, il diffondersi dell'uso dei *social* che ha profondamente modificato relazioni sociali e personali. Tutto questo ha reso più problematica e complessa la capacità di comprendere, di orientarsi e di utilizzare nuovi paradigmi interpretativi e nuovi linguaggi.

Un nuovo paesaggio educativo

È cambiato anche il *paesaggio educativo*, la scuola ha dovuto fare i conti con nuove fragilità, non solo degli apprendenti, ma anche dei docenti; ha dovuto imparare velocemente a modificare metodologie, linguaggi e assetti organizzativi.

In questo contesto ripensare il curricolo di scuola diventa una operazione più complessa, non si tratta soltanto di fare piccoli aggiustamenti di curricoli sperimentati e consolidati ma, per molti aspetti, di rivisitare in profondità l'idea stessa di curricolo nella varietà di dimensioni, disciplinare e trasversale, tenendo conto comunque della pluralità di livelli a cui bisogna dare riferimento.

Un curricolo a tre livelli

È ormai ampiamente condivisa l'idea che bisogna guardare a tre livelli del curricolo, livello macro, livello meso e livello micro.

Il livello *macro* è quello che garantisce l'unitarietà del sistema di istruzione di un Paese, fornisce indicazioni ordinamentali per ciascun livello scolastico, definisce i traguardi e le modalità di valutazione degli apprendimenti e delle competenze.

Il livello *meso* riguarda invece la singola istituzione scolastica che organizza il curricolo di scuola tenendo conto da una parte delle indicazioni del livello macro e dall'altra dello specifico contesto in cui opera esercitando, in questo modo, l'autonomia didattica e di ricerca.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina[1]. Questo vale per tutti gli ordini di scuola, ovviamente nel rispetto delle diversità ordinamentali.

Il livello *micro* riguarda invece la singola classe, gruppi di alunni o singoli alunni e rimanda all'attività progettuale del *team* dei docenti e del singolo docente.

Il curricolo di scuola e la progettazione dei docenti

Chiarito il perimetro del livello *macro* e del livello *micro*, il livello *meso* coincide con le scelte strategiche in relazione al contesto e i vincoli normativi che garantiscono l'unitarietà del sistema scolastico, che costituiscono lo "script" entro il quale viene prodotta la progettazione disciplinare

e trasversale che rappresenta il nucleo centrale del Curricolo all'interno del piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica.

A livello *micro*, la progettazione del curricolo orienta e definisce l'agire didattico del docente all'interno della classe, del gruppo di alunni o del singolo alunno, tenendo conto da una parte dello statuto epistemologico delle discipline insegnate e dei modelli pedagogici didattici adottati e condivisi e dall'altro della progettazione di istituto, quello che abbiamo chiamato il livello *meso*. In questa triangolazione si sviluppa un'idea di curricolo la cui progettazione è intrinseca alla costruzione di senso della vita della scuola e che non è un artificio o un adempimento ma il motore che dà "significanza" alla didattica quotidiana che deve essere riconoscibile, documentata, documentabile e condivisa.

Un curricolo generativo

L'idea di curricolo a cui facciamo qui riferimento è quello di un curricolo generativo che "(...) *facilita il progressivo incontro, fin dalla scuola dell'infanzia, dei bambini con i saperi, cioè con le parole, i linguaggi, le conoscenze, gli strumenti, che permettono la ricostruzione culturale dell'esperienza vissuta, dell'ambiente, dello spazio. Andare alle radici del curricolo verticale significa, dunque, scoprire, gli elementi invariati che concorrono lungo tutto il curricolo (la ricorsività di azioni sempre più sicure e consapevoli) per coniugarli con gli elementi variabili dell'esperienza di conoscenza (i contenuti dichiarativi sempre più ampi, i contenuti d'uso delle abilità sempre più differenziate...)*"[2].

Continuità e discontinuità

Questa visione del curricolo rimanda a due aspetti, la continuità e la discontinuità: la prima attiene alla condivisione di linguaggi, di contenuti, di obiettivi di apprendimento accessibili, la seconda, che potremmo definire discontinuità "utile", rimanda alla crescente complessità della gestione del sapere, delle abilità e delle competenze da generare, nel passaggio da un ordine di scuola ad un altro.

In questa ottica, progettazione e manutenzione del curricolo sono due operazioni che si intrecciano e che devono essere governate a livello di scuola, di dipartimenti disciplinari, di team di docenti e di singolo docente.

In particolare, per quanto riguarda la "manutenzione" è necessario:

- mettere alla prova il curricolo nella pratica didattica;
- documentare le azioni didattiche agite;
- tenere conto dei risultati dell'autovalutazione di Istituto;
- rivedere e rielaborare un curricolo coerente con le criticità riscontrate;
- tenere conto delle indicazioni normative[3].

L'attività di "manutenzione" deve comunque muoversi fra modifiche normative, recupero di buone pratiche documentate e validate, acquisizione di risultati della ricerca in ambito pedagogico-didattico e delle discipline, riconoscimento della essenzialità dei nuclei fondanti delle stesse, leggerezza nella gestione dei documenti condivisi.

Competenze professionali

Tutto ciò rimanda ad una sfida importante, quella dello sviluppo della professionalità docente nell'ottica della ricerca. Infatti la pre-condizione dell'agire del docente nella costruzione e implementazione del curricolo è la padronanza della disciplina: posso vedere ciò che faccio se so, conosco ciò che insegno, padroneggio lo statuto epistemologico delle discipline, ho contezza della pluralità di pratiche didattiche, scelgo e seleziono consapevolmente pratiche adeguate e coerenti.

Possiamo immaginare, quindi, il docente come "designer"[4] di esperienze di apprendimento significativo che prevedano l'interazione tra persone, oggetti della conoscenza, ambienti di apprendimento (reali e virtuali). Docenti e discenti sono gli "attori" dell'apprendimento ma compete ai docenti la tenuta del curricolo e di ciò bisogna che essi siano ben consapevoli, sviluppando anche la capacità di imparare dagli errori e di esercitare una riflessività critica in relazione alla specificità e complessità del contesto organizzativo in cui operano.

Il curricolo come impresa collettiva

Il curricolo può, quindi, configurarsi come impresa collettiva, cioè come somma degli interventi didattico-organizzativi pensati, condivisi e agiti da una pluralità di soggetti che si percepiscono

responsabili e che, in base a un'idea di scuola, sviluppano, affiancano e supportano il "progetto di vita" di ogni bambino/a, adolescente, giovane per un ingresso consapevole e competente nel mondo adulto attraverso alcune azioni portanti: interazione con il contesto nel definire l'identità culturale e progettuale, flessibilità e personalizzazione nella progettazione e gestione delle didattiche, espandibilità delle offerte formative, interazione/dialogo verticale e orizzontale tra curricula per qualificare le azioni di orientamento.

È la dimensione collettiva dell'azione educativa e progettuale che rende il curriculum strumento di lavoro strategico e nevralgico nell'affare educativo dove tutti devono e possono avere le "mani in pasta".

Un approccio dialogico

Il curriculum inteso come impresa collettiva, fondato su una condivisa dichiarazione di intenti (*Atto d'indirizzo, PTOF*), attraverso un agito dinamico e partecipativo (*collegialità consapevole*) che rimanda ad azioni proattive di cambiamento nella didattica e nell'organizzazione, necessariamente richiede un "approccio dialogico" in ogni dimensione didattico-organizzativa poiché presuppone costruzione di comunità, clima e relazioni di senso, quindi benessere organizzativo.

In buona sostanza, la costruzione del curriculum rappresenta l'impresa collettiva necessaria per rimettere in discussione, rileggere, rigenerare la quotidianità educativa e renderla significativa nell'attuale dimensione di complessità[5].

Nel tempo delle *Azioni e Missioni* di varia tipologia (come nel PNRR), il curriculum è il primo strumento da rimettere al centro del dibattito per riappropriarsi di pedagogie, metodi e strumenti, costruire ambienti di apprendimento funzionali e personalizzanti, ricostruire scenari organizzativi, consolidare collaborazioni e alleanze, valorizzare talenti, saperi ed esperienze professionali dentro un'ampia e diffusa dimensione collaborativa (collaborazione/condivisione/co-progettazione /co-working).

Una comunità di pensiero

La rilettura del curriculum è, quindi, un'operazione di responsabilità che promuove il dialogo tra discipline, si fonda sull'osservazione e la documentazione delle pratiche, sul presidio e sulla supervisione didattica, sull'affiancamento dei gruppi di lavoro, la riflessione periodica, la formazione tra pari e la valorizzazione dell'esperienza.

Gli atteggiamenti da incoraggiare per rileggere, ringiovanire e rigenerare il curriculum vanno verso la costruzione di una comunità di pensiero:

- che sa analizzare la fattibilità, le opportunità, le debolezze, i punti di forza e le sfide;
- che parte dall'esistente e fa leva su ciò che si è, si ha e si è fatto;
- che coltiva l'essenziale e armonizza le pratiche didattiche curriculari ed extracurriculari;
- che persegue la coerenza tra il pensato, il dichiarato e l'agito.

Interrogarsi (nelle sedi collegiali, nei gruppi di lavoro, nelle classi, nelle segreterie, tra collaboratori scolastici), riflettere e negoziare tra bilanci e rilanci, monitorare la salute organizzativa e le condizioni delle relazioni professionali rappresentano punti di partenza per crescere come comunità di pensiero e per costruire un curriculum condiviso, significativo e partecipato.

Una leadership partecipata

In base a questi presupposti il primo nutriente di un curriculum sano e sostenibile è una buona e onesta organizzazione che rimanda al tema di una *leadership* partecipata, generativa e diffusa, che assicura, a tutti i livelli, coerenza tra ciò che si dice e ciò che si fa, tra ciò che si sa e ciò che sarebbe necessario sapere, tra ciò che si è e ciò che si è deciso insieme di dover essere[6]. Presupposto ineludibile per il successo del curriculum è, quindi, la costruzione del clima organizzativo collaborativo e partecipato.

Il Dirigente, in primis, deve promuovere, sviluppare e incoraggiare pensiero, attraverso l'esercizio di una *leadership* che consenta la costruzione di ambienti organizzativi, sinceri, entusiasti e professionalmente efficaci[7]. La flessibilità didattica e organizzativa, come caratteristica precipua del curriculum, richiede ai Dirigenti scolastici di assumere il ruolo di architetti organizzativi e artigiani delle relazioni per piegare sistemi rigidi, smontare vecchie

logiche e reiterate abitudini, capovolgere convincimenti, dissolvere dubbi e diffidenze, costruire fiducia e consenso.

I rischi da cui difendersi

Un curriculum riletto al di fuori di queste coordinate, costruito senza consapevolezza, subito e mai adottato rischia di essere:

- ammalorato da atteggiamenti di balcanizzazione (*disordine e frantumazione*), gattopardismo (*cambiamento finto*) verniciatura estetica (*falsità organizzativa*);
- spersonalizzato da atteggiamenti di imitazione/scimmiettamento (*competizione fine a sé stessa, formalismo e sterilità*);
- catturato da tendenze di collezionismo, mode e accumulo (*di tutto e di più!*);
- intrappolato dentro un' reiterazione progettuale che si nutre di eccessiva difesa di sé stessi, di affezione a pratiche didattiche ripetitive ritenute infallibili e che, inevitabilmente, produce narcisismo organizzativo - professionale e autoreferenzialità.

Il progressivo deterioramento concettuale e culturale del curriculum, in un momento di smarrimento e incertezza, sarebbe la condanna a morte definitiva per una scuola che vuole stare al passo con i tempi e a braccetto con la complessità.

La formazione che serve

In coerenza a quanto finora delineato, è certamente necessaria una buona formazione, dei docenti e dei dirigenti, che fornisca gli strumenti culturali necessari per rileggere e sburocratizzare il curriculum e per recuperare la visione ecosistemica dell'organizzazione e della professione.

Una formazione riflessiva, narrativa, generativa che tenga sotto attenzione le situazioni didattiche, garantisca la coerenza tra pensato e agito, osservi gli sviluppi, valuti i ricavi, validi le pratiche e si qualifichi attraverso il dialogo professionale tra pari, tra gruppi di lavoro, tra scuole.

Una formazione sul campo i cui fondamentali sono le memorie professionali (*dossier, portfolio, curriculum*), la raccolta di sceneggiature didattiche significative, l'osservazione, le strategie di incoraggiamento, supporto e contenimento del coinvolgimento emotivo del docente nella relazione pedagogica (*counseling*), l'arte di ascoltarsi e raccontarsi, il gruppo quale strumento privilegiato di lavoro.

In buona sostanza, una riflessione pedagogica profonda, responsabile e aggiornata sul tema del curriculum, secondo le chiavi di accesso indicate, potrebbe rivalutarlo ancora oggi, non soltanto come un dispositivo organizzativo e metodologico, ma come efficace strumento culturale in grado di rispondere alle sfide educative poste alla scuola dalla società contemporanea.

[1] Indicazioni Nazionali 2012.

[2] G. Cerini, *Una certa idea di valutazione*, Homeless Book, 2012, pag. 106.

[3] Alcuni esempi più recenti: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (legge 20 agosto 2019, n. 92 e Linee guida); Valutazione scuola primaria OM 172/2020 e Linee guida; Assetto didattico e organizzativo del biennio e del triennio dei percorsi di istruzione professionale di cui all'articolo 4 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, e Linee guida.

[4] Cfr. S. Sancassani, *Progettare l'innovazione didattica*, Pearson, 2019.

[5] Cfr. Back to the Future of [Education](#)

[6] Cfr. E. Morini, P. Necioni (INDIRE), *Leadership condivisa per la scuola che apprende*, IUL Research, Vol. 3 n. 5 (2022) "le opportunità di leadership non devono essere limitate esclusivamente a ruoli formalizzati, ma dovrebbero includere situazioni in cui gli insegnanti sono in grado di condividere le loro competenze con i colleghi, estendere la loro sfera di influenza e continuare a sviluppare le loro competenze di insegnamento allo stesso tempo.

[7] J. Delors 1997 «Un buon dirigente scolastico deve essere sia capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo, sia riuscire ad ottenere il riconoscimento delle sue competenze nella funzione di leader in un'ottica organizzativa (gestione efficace delle risorse umane, materiali e finanziarie) ed in un'ottica educativa (attraverso l'implementazione delle politiche educative). Queste due competenze dirigenziali rappresentano le due funzioni della leadership nel suo compito funzionale e relazionale”.