

L'ECO

della scuola nuova

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

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

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

5 Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

7 Intelligenza artificiale: timori e opportunità

di Rosa Iaquina

10 Intelligenza artificiale, istruzione e disabilità

di Giuseppe Sanganiti

12 La verità nell'epoca di internet

Un percorso di filosofia e di educazione civica
 di Marco Chiauzza

17 La scuola italiana nell'era dell'intelligenza artificiale

di Carmelina Palamara

19 Postmodernità e diritti umani

di Maria Elena Santoro

20 Universalità dei diritti:

solidarietà, impegno e responsabilità educativa
 di Cristina Greco

23 Educare ai sentimenti e alle relazioni:

a scuola di parità contro la violenza sulle donne
 di Pina Arena

25 La scuola di tutti e di ciascuno:

una questione lessicale o semantica?
 di Luisa Chiappetta e Alessandra Fantozzi

27 Controllo e responsabilità degli insegnanti nella didattica a distanza: profili critici

di Mirko Riccelli

29 Scuola e stili di attribuzione

di Mariagrazia Verbicaro

32 Il nuovo Profilo di funzionamento, tra speranza e inclusione scolastica

di Antonella Sassone

34 Educare all'arte e alla creatività nell'era dell'intelligenza artificiale

di Claudia Russo

37 La produzione e la fruizione del testo in ambito comunicativo

di Anna Spera

38 Strategie metodologiche per un gruppo allievi autenticamente inclusivo

di Luciano Demarco

41 Offerta formativa e master di eccellenza

Direttori scientifici: Antonella Valenti, Orlando De Pietro, Gennaro Colangelo

Editoriale

Nodo irrisolto della formazione professionale dei docenti nel Piano integrato di attività e di organizzazione per il 2023-2025

Siamo stati sempre convinti che il futuro dei nostri giovani e quindi del nostro Paese dipende dalla qualità della formazione delle nuove generazioni.

La nostra linea, a fronte di tale innegabile assioma, è stata sempre quella di non fare le prefiche, di non stracciarci le vesti a fronte di dati allarmanti circa i livelli di insuccesso dei nostri studenti, e delle conseguenti ricadute sull'entità della dispersione scolastica, che ci pongono alla pari rispetto a Nazioni quali la Turchia e la Romania. Per quanto concerne le cause l'attenzione continua a essere rivolta, soprattutto, alla preparazione professionale dei docenti a cui la scuola di Stato per dettato costituzionale assegna a titolo esclusivo il compito di garantire a tutti gli alunni il diritto allo studio.

Pertanto, bisognerebbe investire meglio sulla formazione iniziale e su quella in servizio nella consapevolezza che soltanto "chi sa" può essere configurato



come colui che "sa insegnare". Nei precedenti interventi abbiamo stigmatizzato a più riprese le problematiche connesse con la formazione iniziale da cui derivano i titoli necessari per essere reclutati come docenti.

Si tratta di una *nota dolens* che continua a sortire effetti dalle conseguenze preoccupanti.

Come si può essere ritenuti capaci di insegnare quando si è frequentato nella scuola secondaria di secondo grado un percorso di studio laddove delle scienze dell'educazione e della formazione non esiste nemmeno l'ombra?

E come si può immaginare che tale

vuoto abissale possa essere ricoperto attraverso l'acquisizione di crediti formativi universitari assumendo un impegno di studio certamente non rapportato nei fatti a ciò che concretamente necessiterebbe?

Da ciò la nostra ferma convinzione che i prossimi indirizzi politico-istituzionali in materia di reclutamento degli insegnanti, per qualsiasi disciplina e in qualsiasi ordine di scuola, debbano prevedere una laurea magistrale obbligatoria biennale, da conseguire dopo la specialistica triennale e che le discipline di indirizzo debbano tutte riguardare la psicologia dell'educazione, la psicologia dello sviluppo, le neuroscienze, la pedagogia generale, la didattica generale e la didattica speciale, il tutto riservando lo spazio dovuto alla storia della scuola italiana e alla normativa di settore, nonché alla pedagogia comparata per allargare lo sguardo ai Sistemi formativi dell'Unione Europea e alle sue politiche formative.

Né vale continuare ad aprire l'accesso ai percorsi di specializzazione, soprattutto per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, richiedendo come requisito di base soltanto il diploma di indirizzo tecnico ovvero professionale. Per quanto concerne invece la formazione in servizio connessa con l'anno di prova, riteniamo che essa presenti molti punti di criticità soprattutto per quanto concerne l'area di innesto e di ibridazione tra i contenuti teorici delle scienze dell'educazione e delle neuroscienze, prima citate, con gli aspetti di ricerca e di sperimentazione, quindi applicativi. Alla fragilità della formazione iniziale per il reclutamento e di quella connessa con l'anno di prova dovrebbe porre rimedio una massiccia e concreta ipotesi di formazione in servizio. Com'è noto, la normativa vigente in materia prevede un iter molto complesso che, tra l'altro, chiama in causa una miriade di attori per la definizione

di appositi piani della durata corrispondente a una triennialità.

Proprio durante l'ultimo scorcio di quest'anno solare stiamo assistendo al concretizzarsi del Piano integrato di "attività e di organizzazione 2023 - 2025" formulato ai sensi dell'articolo 6 del Decreto Legge n. 80, convertito, con modificazione, dalla Legge n. 113 del 6 agosto 2021. Aspetti di particolare interesse sono da considerare quelli concernenti le "priorità politiche e gli obiettivi" che il Ministero dell'Istruzione e del Merito intende perseguire nell'arco triennale, nonché gli aspetti connessi con la prefigurazione dell'ipotetico passaggio dalla performance organizzativa a quella individuale. Interessante è anche la sezione specificamente dedicata alla formazione del personale comprendente gli obiettivi strategici e la progettazione stessa degli interventi.

Tra le priorità politiche viene individuato, attraverso una palese dichiarazione di principio, il rafforzamento dei percorsi di formazione iniziale e strutturale di tutto il personale scolastico. Appare limitativo che nel fare riferimento specifico al personale scolastico l'area individuata risulti limitata alla didattica delle discipline STEM (Science technology and engineering and mathematics). Vengono richiamate, poi, la promozione di processi di innovazione didattica e digitale e la valorizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Il settore prioritario di riferimento rimane quello dell'investimento su ambienti innovativi con il ricorso alle tecnologie e dell'informazione e della comunicazione nel quadro della "Scuola 4.0". Il documento ministeriale si cimenta in una incursione in ambito didattico, riconoscendo la necessità di valorizzare la didattica laboratoriale e la didattica orientativa. Proprio nella descrizione della priorità riferita al potenziamento dell'Offerta formativa è posta in risalto la dimen-

sione laboratoriale e orientativa del servizio scolastico, ritenendola fondamentale per la valorizzazione delle potenzialità degli studenti. L'attenzione viene rivolta alla valorizzazione delle competenze e dei talenti della persona che apprende, nelle varie fasi di sviluppo e formazione, in maniera congeniale al suo percorso individuale, alle sue aspirazioni, alle sue capacità e tenendo conto delle sue fragilità. Il tutto al fine di promuovere lo "sviluppo armonico e integrale di ogni persona e realizzare un apprendimento lungo tutto l'arco della vita". In tale sezione viene sottolineata l'importanza di attuare la riforma dell'istruzione tecnica e professionale e dell'istruzione e formazione professionale e di implementare il sistema della formazione tecnica superiore, anche in direzione del proficuo utilizzo delle risorse del PNRR, di cui al Quadro di riferimento da destinare alla riforma degli ITS. Nell'ambito della priorità politica individuata nel "garantire a tutti il diritto allo studio" vengono inseriti nuclei tematici ritenuti cogenti quale quello della promozione dell'educazione motoria e sportiva in quanto "il corretto sviluppo psicomotorio si ripercuote sulle capacità cognitive espressive e relazionali con ciò costituendo un importante strumento di lotta alla dispersione scolastica". Ci si appella ai caratteri di socialità serena, di rispetto reciproco e di responsabilità individuale e sociale intesi come fattori che contraddistinguono ogni istituzione scolastica e che dovrebbero consentire di implementare le misure di contrasto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo. Con riguardo alla priorità di garantire a tutti il diritto allo studio viene appalesata la volontà di rinforzare "anche le misure per aumentare il numero di docenti di sostegno in ruolo e per incrementare il numero di docenti con specializzazione per il sostegno", quest'ultima voce è stata presa in con-

siderazione, in apertura del presente editoriale, per richiedere espressamente che “venga cambiato registro” sui titoli di base utili per l'accesso, che non si possono limitare a un diploma di secondaria di secondo grado, anche se “corroborato” da un determinato numero di crediti formativi universitari (CFU).

Sostenere le autonomie scolastiche rappresenta, anch'essa, una priorità che induce il ministero a riconoscere come necessari la promozione e il potenziamento dell'attività di valutazione del sistema scolastico e della qualità del servizio offerto, sotto il profilo dell'efficacia dei processi attivati, della valorizzazione della professionalità e del merito del personale della scuola e degli esiti di apprendimento raggiunti dagli studenti. Altre priorità vengono individuate nel rendere la “scuola intelligente” attraverso un'edilizia riqualificata con l'attenzione rivolta agli ambienti adibiti alla didattica e all'accrescimento dell'offerta formativa nella fascia 0-6, realizzando nuovi asili nido e nuove scuole dell'infanzia anche nell'ambito delle azioni del PNRR.

Le suddette priorità politiche il Ministero le intenderebbe perseguire avvalendosi del “Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione”, mentre con il supporto del “Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali” le priorità individuate risultano essere quelle di potenziare il capitale umano attraverso l'espletamento di procedure di regolamento finalizzate sia a coprire le posizioni vacanti che ad assicurare l'allineamento tra i profili selezionati e le competenze richieste; il riferimento specifico è all'assunzione di un numero adeguato di dirigenti con funzioni tecnico-ispettive e di “figure di alta professionalità in ambito educativo, pedagogico e didattico” ritenute in grado di

fornire un prezioso contributo alle azioni del Ministero e un valido supporto per la valutazione e per un'ulteriore valorizzazione del sistema scolastico con particolare riguardo alla formazione, all'innovazione e alla ricerca.



Ministero dell'Istruzione e del Merito

PIANO INTEGRATO DI ATTIVITÀ E DI ORGANIZZAZIONE 2023 – 2025

ai sensi dell'art. 6 del D.L. 9 giugno 2021, n. 80, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2021, n. 113

Relativamente alla priorità politica assegnata alla valorizzazione del sistema nazionale di istruzione e dei suoi attori, ottimizzando l'utilizzo delle risorse, salta agli occhi il voler “garantire l'effettivo inserimento delle scuole paritarie nel Sistema nazionale di Istruzione”, come se dalla sua istituzione con Legge n. 62 del 10 marzo 2000 di berlingueriana memoria a oggi nulla fosse stato compiuto. Certamente le forme di finanziamento negli anni passati non sono mancati, tant'è che il loro uso fu fonte di scandali, come quello “storico” consumato nella Regione Lombardia. Le nuove e più efficienti forme di finanziamento prefigurate immaginiamo che debbano riguardare, quindi, più la correttezza e i controlli sui procedimenti anziché l'entità dei finanziamenti che, come contraltare, finirebbero con l'incidere negativamente su quelli destinati alle scuole statali. Il ministero, poi, nel contesto esplicativo di questa presupposta priorità politica chiarisce il significato del termine merito utilizzato per la denominazione del ministero stesso, si

sottolinea così che in linea con il cambio di denominazione il ministero intende promuovere iniziative per valorizzare gli studenti meritevoli. Ciò nella convinzione dichiarata che il sistema scolastico debba “coltivare tutti i talenti e le eccellenze e sostenerli nell'arco della carriera scolastica”. Quindi, si precisa che “il merito va declinato come attitudine e capacità di valorizzare i talenti e le capacità di ciascuno studente senza che nessuno di questi resti indietro e, quindi, anche nell'ottica della personalizzazione dei percorsi”. Poi si fa riferimento a un sistema di borse di studio basate sul merito da destinare agli studenti meritevoli in condizioni economiche svantaggiate per favorirne l'accesso ai più alti gradi di istruzione.

Il Piano integrato ministeriale, infine, attraverso l'unità di missione PNRR, che opera in collaborazione tanto con il Dipartimento per il sistema di istruzione e di formazione quanto con il Dipartimento per le risorse umane, finanziarie e strumentali, conferma la priorità politica di attuare tempestivamente e in prospettiva sistematica le misure previste, puntando al conseguimento dei relativi target e di traguardi quantitativi e qualitativi (milestone) apprezzabili, anche attraverso un'ottica integrata e di sistema.

Il Piano triennale, secondo l'ottica ministeriale, con la definizione di obiettivi annuali delle direzioni generali e degli USR da considerare come obiettivi intermedi utili permetterebbe di delimitare il perimetro della performance organizzativa annuale delle singole scuole. Tali obiettivi costituiscono oggetto di monitoraggio nell'ambito del Sistema di misurazione e valutazione delle performance (SMVP). La performance organizzativa va intesa come sintesi dei risultati raggiunti dall'Amministrazione nel suo complesso e da

ciascuna articolazione e unità organizzativa ai fini del conseguimento degli obiettivi definiti in sede di programmazione. Per la misurazione della performance organizzativa del Ministero stesso l'ambito di riferimento è rappresentato dal complesso degli obiettivi specifici espressi nella loro dimensione annuale, mentre la performance individuale è data dall'insieme dei risultati raggiunti e dei contributi apportati (comportamenti organizzativi e professionali) da ciascun dipendente. Ancora, la performance individuale consiste nel contributo fornito al conseguimento della performance complessiva dell'unità organizzativa alla quale il dirigente è preposto. Le modalità di collegamento tra la performance organizzativa attesa e la performance individuale sono state individuate attraverso il DM n. 52 del 7 marzo 2022. Il Piano integrato di attività descrive, poi, le modalità e i termini con cui avvengono la misurazione e la valutazione della performance, chiarendo che la materia risulta trattata in un Decreto ministeriale datato 2023 reso accessibile alla sezione "Amministrazione trasparente" della pagina istituzionale del ministero.

Nel settore dedicato agli obiettivi strategici risulta richiamata la necessità di accompagnare i processi di inserimento lavorativo del personale neoassunto. In tale area si auspica che nuovi interventi possano essere più incisive le iniziative ritenute imprescindibili per incentivare i livelli formativi dei docenti neo-immessi in ruolo. Anche il rafforzamento e l'aggiornamento delle competenze del personale riflettono un settore vitale di cui interessarsi con particolare impegno, ritenendo che l'attenzione vada rivolta non soltanto all'innovazione digitale e alla dematerializzazione dei processi, bensì a irrobustire il profilo professionale andando a colmare vuoti che un pessimo sistema di reclutamento pro-

voca in termini di trascinamento nel prosieguo degli anni.

Il documento ministeriale si cimenta nell'ipotizzare la progettazione del processo formativo riassumibile nelle quattro fasi della rilevazione di fabbisogni, nella programmazione dei percorsi formativi e nell'organizzazione della formazione e nell'erogazione, soffermandosi sulle modalità (in aula, blended o a distanza) e nella valutazione della formazione erogata nell'anno precedente. Si tratta di procedure scontate in letteratura relativamente alle quali ogni attore collocato a un certo livello di responsabilità dovrebbe essere particolarmente competente. Viene preannunciato, poi, il rapporto di valutazione delle attività formative realizzate a favore del personale per l'anno solare 2022, rendendo palesi gli indicatori riflettenti l'oggetto d'indagine del rapporto. Tra essi compaiono i corsi, le giornate di formazione, i convegni, le conferenze e i seminari organizzati ed erogati tanto dalle strutture dell'Amministrazione quanto da altri Enti e aziende, includendo i corsi erogati dalla Scuola Nazionale dell'Amministrazione (SNA), nonché i corsi INPS - VALORE PA e quelli erogati sul portale Learning@MIUR. Si preannuncia che l'analisi risulterà di tipo quantitativo-sintetico con l'utilizzo di indicatori di valutazione precostituiti. È presente un'avvertenza relativa alle attività formative programmate nel corso del 2020-2023, in direzione di quanto riguarda l'effettiva corrispondenza tra le esigenze formative delle amministrazioni e l'offerta formativa del Sistema unico, al fine di garantire un utilizzo razionale delle risorse.

Alcune voci critiche segnalano che l'autonomia di ricerca e di sperimentazione di cui è titolare ogni istituzione scolastica in regime di autonomia potrebbe trovare nocimento applicando rigidamente tale criterio.

Punto cruciale è quello riguardante la procedura attraverso cui si è pervenuti alla formalizzazione del Piano, infatti è stata lamentata la mancata adozione della procedura stabilita dal CCNL del comparto Scuola e della Dirigenza che prevedono l'informazione e la contrattazione, aspetti che sarebbero stati elusi. Anche il rispetto dell'autonomia e del protagonismo delle Istituzioni scolastiche in materia formativa, come si diceva prima, non è stato tenuto in buon conto, trascurando il principio di sussidiarietà attribuito alle scuole, la cui autonomia è assurda a dignità costituzionale per effetto della Riforma del Titolo V della Costituzione (L. n. 3/2001).

Ultima riflessione riguarda le Linee di indirizzo sulla formazione proposte dal MIM le quali contrasterebbero con le prerogative collegiali e con l'autonomia professionale, imponendo loro decisioni provenienti dall'alto, addirittura da un'autorità considerata esterna ed estranea alle specifiche esigenze legate ai diversi ambiti territoriali ed educativi. Il documento ministeriale presenterebbe ipotesi mai affrontate, né tantomeno definite, in sede di contrattazione collettiva, diffusamente interpretata come il luogo deputato a regolare qualsiasi ipotesi di sviluppo e di miglioramento della condizione professionale. Dal nostro punto di vista segnaliamo l'assoluta mancanza della possibilità di acquisire, in funzione preventiva ovvero durante l'elaborazione del documento, la voce unitaria del FONADDS che dovrebbe essere interpretata come scavra da condizionamenti di parte, sia di matrice politica che sindacale. L'auspicio è che il documento possa essere ritenuto modificabile e che nel processo di miglioramento vengano coinvolte le realtà associative, nonché tutte quelle previste dal vigente ordinamento.

Domenico Milito

Elementi di docimologia

(parte sesta)

di Vincenzo Bonazza*

1. Valutazione formativa e uguaglianza reale delle opportunità

La differenza tra una cultura rinnovata della valutazione e una più desueta consiste nell'affidare al processo valutativo un ruolo di implementazione: cioè la valutazione dovrà essere al servizio di tutti gli allievi e dei loro apprendimenti. In una logica obsoleta la valutazione interviene una volta che il processo di insegnamento/apprendimento è terminato e si esaurisce nell'accertamento di ciò che l'allievo ha potuto assimilare. Per la scuola di oggi, invece, riteniamo indispensabile l'ottica propria della *valutazione formativa*, ossia di una valutazione che opera per regolare gli apprendimenti nella direzione degli obiettivi di riferimento. Valutare nella scuola significa conoscere l'andamento del processo apprenditivo, piuttosto che limitarsi a giudicarlo; significa regolare il percorso formativo al fine di assicurare a ogni allievo il raggiungimento degli obiettivi predisposti. La valutazione è concepita non più come giudizio-sentenza sull'alunno, bensì come momento che contribuisce ad aiutare l'insegnante e l'allievo a effettuare le scelte più opportune.

Siamo convinti che una prassi didattica così intesa possa contribuire a ottimizzare le modalità del fare scuola (cioè, ad assicurare a ognuno il diritto all'apprendimento) a patto che si faccia chiarezza sul concetto - molto meno polveroso di quanto si pensi - di *uguaglianza delle opportunità educative*. L'auspicata chiarezza, che in questa sede ci preme promuovere, intende, tra l'altro, contribuire al superamento delle "critiche all'egualitarismo" (alla scuola *per tutti*, quindi) avanzate dai *laudatores temporis acti* che hanno impropriamente ritenuto che la "scuola per tutti" fosse necessariamente una "scuola di bassa qualità". Ancora una volta hanno il sopravvento le concezioni di senso comune... È semplicemente anacronistico guardare al passato; la scuola per tutti, oggi, è un'imprescindibile necessità; il vero problema con il quale ci si deve rapportare, invece, riguarda le modalità concrete del fare scuola. Per uscire dal formalismo delle definizioni (cioè, da una nozione astratta del concetto di "uguaglianza delle opportunità educative"), occorre premettere che quando si parla di uguaglianza nella scuola è necessario rispondere, innanzitutto, ad alcune domande riguardanti le declinazioni dell'uguaglianza nella scuola.

2) Le declinazioni dell'uguaglianza nella scuola

Uguaglianza tra chi? Uguaglianza in che cosa?

Rispondiamo alla prima domanda dicendo che l'uguaglianza dovrà essere conseguita, per principio, da tutti coloro che frequentano la scuola (dal maggior numero possibile di loro) mentre per rispondere alla seconda è necessaria una argomentazione più articolata. Chiarimento, innanzitutto, che l'uguaglianza formativa dovrà essere parziale (non certo "totale", come a prima vista si potrebbe pensare) e quindi riguardare, nello specifico, la dimensione cognitiva degli allievi. Non ha senso parlare di uguaglianza "totale" se, all'interno di questo concetto, vengono inclusi aspetti che riguardano compiti propri di altre agenzie educative. Le dimensioni etiche e/o affettive non sono terreni coltivabili dalla scuola (almeno in via prioritaria); nell'ottica propria del "sistema formativo integrato" esse debbono essere curate dalla famiglia e da altre agenzie educative extrascolastiche (associazionismo, ente locale, parrocchia, ecc.).

Uguaglianza delle opportunità o di trattamento?

L'uguaglianza formativa dovrà riguardare le opportunità e non, come in taluni casi si è erroneamente ritenuto il trattamento; in questo modo, infatti, si finisce per consolidare le differenze iniziali tra gli allievi, mentre offrendo a ognuno le opportunità culturali di cui abbisogna, si può arrivare a sanare le ineguaglianze presenti in ogni singolo allievo. Garantire a tutti la formazione sino a una certa età solo apparentemente vuol dire tutelare il diritto di tutti all'istruzione, dal momento che, come abbiamo evidenziato, solo coloro che risulteranno maggiormente equipaggiati otterranno i benefici da parte della scuola. Per tale ragione diventerà necessario offrire a tutti le stesse



opportunità seguendo itinerari diversificati. La prassi didattica che maggiormente assolve questa esigenza, almeno per quanto riguarda le conoscenze di base, è, fuori da ogni dubbio, l'*individualizzazione* che attraverso la valutazione formativa e permette l'adeguamento della proposta didattica alle diverse caratteristiche dei singoli.

Uguaglianza iniziale o uguaglianza finale?

Una successiva puntualizzazione al concetto preso in esame consiste nel promuovere, dal punto di vista didattico, un'uguaglianza finale (piuttosto che iniziale), garantendo così agli allievi parità dei punti di arrivo. La forte eterogeneità iniziale dei singoli, qualora venisse smussata solo all'ingresso, grazie alle informazioni pervenute dalla valutazione diagnostico-iniziale (ad esempio), finirebbe per manifestarsi nuovamente *in itinere* a causa delle disuguali opportunità culturali extrascolastiche alle quali gli allievi sono, in genere, sottoposti. Proprio la valutazione formativa, strettamente intrecciata con le procedure di recupero permette, laddove se ne avverta la necessità, di riadattare le caratteristiche della proposta didattica alle esigenze dei singoli.

Uguaglianza di grado o uguaglianza assoluta?

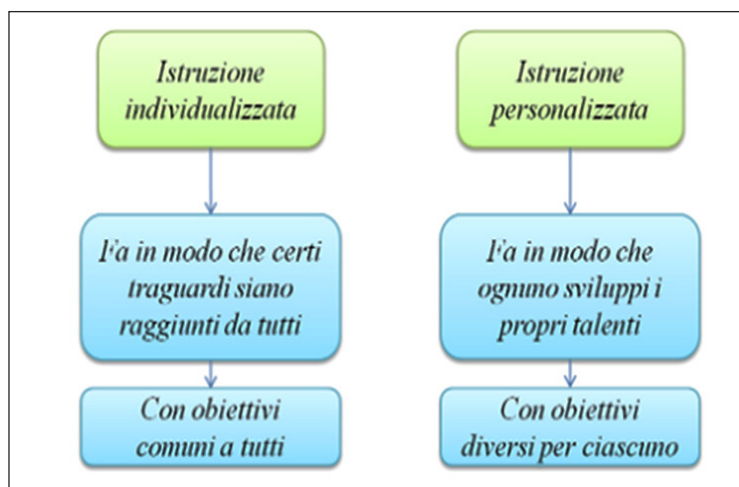
L'uguaglianza formativa dovrà essere di grado e non certo assoluta; ottenere un prodotto scolastico finale, "rigidamente" uguale da parte di tutti gli allievi, appare un concetto un po' forzato e ben poco realistico. Si dovrà tendere, certo, a una uguaglianza totale, consapevole, però, dell'inevitabile scarto tra intenzionalità e successo (al fine di non rimanere incatenati a una dimensione ideale dell'educazione). In altre parole la scuola ha il compito di portare il maggior numero possibile di allievi al conseguimento di esiti finali sostanzialmente "omogenei" e, aggiungiamo, "elevati".

Uguaglianza semplice o uguaglianza complessa?

Per completare il quadro sull'uguaglianza formativa è necessario focalizzare la nostra attenzione sugli oggetti di apprendimento domandandosi se si

tratta di un'uguaglianza semplice o di una complessa. Nel primo caso si arriverebbe, da parte di tutti gli allievi, ad avere le stesse competenze e abilità, il che appare poco verosimile anche in ragione delle variegate situazioni ex-

La scuola lascerà spazio alle differenze individuali di tipo qualitativo ossia a quei settori che il soggetto riesce a esplicitare meglio (parliamo, in questo caso, di *personalizzazione* dell'insegnamento).



trascolastiche frequentate dagli allievi che, comunque, offrono loro stimolazioni diversificate. Ritenere che i discenti possano giungere a una uniformità totale nei contenuti appresi appare quindi irrealistico. Al contrario, e qui entriamo invece nel concetto di uguaglianza complessa, si dovrà assicurare l'omogeneità di alcune ben precise abilità che costituiscono il *background* sul quale costruire gli apprendimenti successivi. Le "competenze di base" dovranno essere acquisite da tutti; parallelamente a ciò - come viene incoraggiato, tra l'altro, dalla normativa sull'autonomia -, ogni cultura locale potrà dare spazio alle proprie tradizioni e, aggiungiamo, ogni individuo avrà l'opportunità di assecondare i propri *desiderata* culturali. Ricapitolando: il concetto di uguaglianza complessa evidenzia che il diritto all'apprendimento consiste nel garantire un uguale grado di apprendimento degli strumenti cognitivi di base, un uguale diritto ad avere una conoscenza del proprio ambiente, *last but not least* un uguale diritto ad approfondire quei settori culturali verso i quali il singolo dimostra maggior interesse. Ogni studente, in questa prospettiva, ha l'opportunità di sviluppare quei tratti/forme di intelligenza verso i/le quali ha maggior "propensione". È evidente che in questo caso cambiano i traguardi apprenditivi.

Ci sembra che queste puntualizzazioni - seppur sintetiche - possano risultare assai utili per impostare la realizzazione di un efficace piano di lavoro, nonché chiarificatrici (ci riferiamo alle critiche all'egualitarismo prima menzionate); il diritto all'istruzione, infatti, potrà realmente realizzarsi per tutti solo laddove esistano le condizioni "reali" per poterlo rendere tale. Per troppo tempo la nozione di uguaglianza, nella scuola, ha peccato di astrattezza, limitandosi all'accezione di semplice uguaglianza delle opportunità iniziali la quale, come abbiamo visto, non è adatta ad assolvere la richiesta di istruzione propria della scuola di oggi.

[continua nel prossimo numero]

Bibliografia

Bonazza V., *Individualizzazione e scuola*, Franco-Angeli, Milano 2021
 Bonazza V., *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020.
 Bonazza V., *Valutazione e scuola*, Anicia, Roma 2019.

*Professore associato di Pedagogia sperimentale Unipegaso

Intelligenza artificiale: timori e opportunità

di Rosa Iaquina*

Sarebbe veramente ingenuo considerare l'Intelligenza Artificiale solo una tecnologia emergente.

Si tratta piuttosto di una disciplina, alla quale concorrono molteplici saperi, quali l'ingegneria, la biologia, la psicologia sperimentale, la teoria della comunicazione, la teoria dei giochi, la matematica, la statistica e la logica, la filosofia e la linguistica.

Il lemma Intelligenza rimanda a una caratteristica tipicamente umana, che se attribuita indebitamente alla macchina non può che essere Artificiale.

Una forma di intelligenza, quest'ultima, definita tale sin dal 1956, anno in cui ad Hannover si tenne il Dartmouth Workshop, evento finanziato dal Rockefeller Institute, i cui interessi erano prevalentemente rivolti al campo della medicina, della chirurgia e settori affini, che recepisce la spinta propulsiva che da questa forma di intelligenza avrebbe potuto ricevere la ricerca scientifica. Durante tale *convention* venne coniato il termine *Artificial Intelligence* per iniziativa di John McCarthy, noto informatico statunitense, che convinse i partecipanti ad accettarlo quale nome del nuovo ambito di studi.

La finalità delle ricerche nel nascente settore consisteva nel tematizzare: "ogni aspetto dell'apprendimento o qualsiasi altra caratteristica dell'intelligenza che possa essere descritta in modo così preciso da poter costruire una macchina per simularla, capace di usare il linguaggio, formare astrazioni e concetti, risolvere classi di problemi riservate agli umani".

È nell'attuale momento storico che l'IA entra massicciamente nell'uso e nel linguaggio comune, continuando a essere impiegata in numerose indagini e sperimentazioni sempre più complesse che indagano con pervicacia ogni dimensione e ambito esistenziale, senza tralasciare quello dell'istruzione e della formazione.

Tuttavia, la strada che l'IA deve percorrere è ancora molto lunga, e a tal proposito

Elon Musk, i cui investimenti in questo campo sono considerevoli, è intervenuto sostenendo che: "l'IA sarà la cosa migliore o peggiore in assoluto per l'umanità, quindi cerchiamo di farla bene".

La necessità di un uso attento e consapevole dell'Intelligenza Artificiale, che implica il ricorso a sistemi informatici per eseguire compiti che richiedono la comprensione umana, è dettata dall'implementazione nelle macchine intelligenti delle funzioni del "pensare", "comprendere" e "agire" al pari degli esseri umani.

Nonostante tale somiglianza con alcune caratteristiche umane, non si è ancora giunti ad una rigorosa e ampiamente condivisa definizione del sintagma Intelligenza Artificiale. Possiamo accogliere, tra le diverse formulazioni, quella fornita dalla Commissione Europea che la definisce quale insieme di: "sistemi che visualizzano il comportamento intelligente e, mediante l'analisi dell'ambiente, intraprende azioni - con un certo grado di autonomia - per raggiungere obiettivi specifici. I sistemi basati sull'IA possono essere puramente fondati sul software, con azioni nel mondo virtuale (ad es. assistenti vocali, software di analisi delle immagini, motori di ricerca, riconoscimento vocale e sistemi facciali) o incorporati in dispositivi hardware (es. robot avanzati, auto autonome, droni o Internet of Things e applicazioni)".

Il fascino irresistibile che l'Artificiale esercita su ciascun individuo deriva non solo dall'analogia con l'intelligenza umana quanto dalle sue enormi potenzialità. Tuttavia questa attrazione risente di numerosi timori, uno dei quali riguarda la sostituzione delle macchine all'uomo, defraudandolo di alcune delle sue peculiarità.

A tal proposito è utile richiamare un lavoro della Commissione Europea risalente al 2018, in occasione della nomina di un gruppo di esperti sull'IA (AI HLEG) allo scopo di elaborare Linee guida etiche per un'IA affidabile. Il lavoro esprime la necessità di fissare principi che vadano a sal-



vaguardare e, in un certo senso, a limitare i campi di applicazione.

Nel documento europeo *Building Trust in Human-Centric Artificial Intelligence*, pubblicato nell'aprile del 2019, viene riconosciuta all'IA il suo enorme potenziale nel trasformare in meglio numerosi settori: il miglioramento dell'assistenza sanitaria, la riduzione del consumo energetico, maggiore sicurezza delle automobili, consentire un più efficiente utilizzo dell'acqua e delle risorse naturali, come anche contribuire a ridurre le minacce riguardanti la sicurezza informatica dei diversi Paesi.

Gli orientamenti elaborati dal gruppo di esperti in IA postulano che, al fine di garantire una buon livello di sicurezza, questa deve soddisfare tre caratteristiche: rispettare la legge; rispettare i principi etici ed essere affidabile.

Sulla scorta dei tre aspetti citati, vengono individuati dagli specialisti ulteriori sette requisiti chiave che devono essere rispettati affinché l'IA possa essere applicata: agenzia umana e supervisione; robustezza tecnica e sicurezza; privacy e governance dei dati; trasparenza; diversità, non discriminazione ed equità; benessere sociale e ambientale e, infine, responsabilità.

Sofferimmo brevemente l'attenzione sul primo e sul quinto dei sette punti elencati nel documento europeo.

Agenzia umana e supervisione

Il primo requisito indicato può essere considerato, a ragione, come quello che presiede alla realizzazione e al soddisfaci-

mento di tutti gli altri sei. I sistemi di IA sono finalizzati a fornire sostegno alle persone affinché possano operare le scelte migliori possibili per essere maggiormente informate. Inoltre, i sistemi devono favorire una società equa, fornendo sostegno all'umanità e ai diritti fondamentali senza diminuirne, limitarne o sviarne l'autonomia. Ad assumere centralità è il benessere complessivo dell'utente affinché possa essere garantita la funzionalità del sistema. Da ciò deriva la necessità di un'azione di supervisione capace di assicurare che l'IA non minacci l'autonomia umana o provochi effetti contrari. A seconda del sistema specifico basato su AI le misure di controllo, compresa l'adattabilità, l'accuratezza e la spiegazione dei suoi sistemi devono essere salvaguardati. La sorveglianza sul sistema di IA deve essere garantita sia adottando un approccio umano che attraverso meccanismi di *governance*, poiché se la prima dovesse risultare inadeguata tanto più rigorosi dovranno essere i test e la *governance*.

Diversità, non discriminazione ed equità

Al punto quinto del documento viene fatto riferimento alla diversità, alla non discriminazione e all'equità. I modi in cui vengono sviluppati i sistemi di programmazione (codice di programmazione di un algoritmo, oppure il modo in cui i dati vengono utilizzati) possono rappresentare per le persone un rischio implicito, racchiudendo pregiudizi storici involontari la cui diffusione condurrebbe verso forme di (in)discriminazione diretta, causando un danno che potrebbe condurre alla costruzione di nuove forme di separazione o perpetuare quelle che faticosamente si cerca di eliminare.

Preoccupazioni legittime che vanno affrontate e regolamentate sin dalla progettazione e dalla creazione dei sistemi di intelligenza, in modo da assicurare la partecipazione di tutti i cittadini, considerando l'intera gamma delle capacità umane e delle competenze, e garantirne l'accessibilità attraverso un approccio fondato su progettazioni di respiro internazionale orientate all'equità.

È innegabile riconoscere l'IA quale apportatrice di vantaggi per la società, per lo sviluppo e la crescita dei suoi diversi settori, unitamente alla velocità di diffondersi e contaminare ogni luogo del Pianeta.

Non sono assenti nella gamma delle potenzialità le sfide riguardanti il futuro, come quelle che interessano il mondo del lavoro e che necessita di essere regolato mediante norme giuridiche ed etiche che disciplinino l'impiego dell'artificiale.

Consapevoli dell'importanza di sfruttare al meglio il portato dell'IA, anche in ragione dell'impossibilità di poter tornare indietro, unitamente alla necessità di tutelare l'umanità, la Commissione Europea ha posto al centro della questione la difesa della dimensione umano-centrica, in modo che vengano attuate strategie che consentano un utilizzo efficace della risorsa.

A tal fine, la Commissione ha predisposto un piano ad hoc per creare sinergie tra i diversi Paesi, i cui obiettivi consistono nel promuovere forme di cooperazione che mobilitino tutti gli attori e aumentare gli investimenti.

La strategia europea pone come imprescindibile prerequisito all'approccio umano-centrico la fiducia tra le parti interessate, dal momento che tale forma di intelligenza non ha un fine in sé, essa rimane uno strumento che deve essere utilizzato per aiutare le persone aumentando il grado di benessere, nel rispetto della giustizia e della tolleranza, della solidarietà e dell'eguaglianza, del pluralismo e della non discriminazione. Valori fondanti di ogni società da integrare nell'evoluzione tecnologica.

Timori

Personalità della scienza e della tecnologia come Stephen Hawking, Bill Gates, insieme al già menzionato Musk, hanno espresso diverse preoccupazioni sugli effetti dell'IA, che spaziano dalle tecniche di marketing alla finanza, sino ad arrivare all'istruzione. Numerosi altri esponenti di diversi settori esprimono i loro timori, riguardanti: bias e discriminazioni e che possono amplificare i pregiudizi esistenti nella società; sostituzione dei lavori umani in alcune funzioni che diventerebbero automatizzate; rischi per la sicurezza e la privacy, con la conseguente compromissione delle informazioni sensibili, una serie di preoccupazioni certamente parziali.

Una tra le personalità che raccoglie molto credito è il filosofo Nick Bostrom, Direttore del Future of Life Institute, Centro di ricerca presso l'università di Oxford, che ha ricordato come l'IA sia già comunemente usata

da numerosi anni, attraverso applicazioni che, senza essere chiamate IA, sono diventate utili, basti pensare solo a due tra le numerose disponibili: quelle sviluppate da Google e quella di Apple con Siri.

L'esperienza ha già dimostrato i benefici illimitati offerti dalla tecnologia, come in parte anche i rischi ad essa associati. Bostrom nella sua celebre lettera, risalente alla primavera 2023, ha chiesto lo stop allo sviluppo dei sistemi più potenti di GPT-4. Un fermo in attesa di instaurare una collaborazione tra "tutti i laboratori ed esperti indipendenti", allo scopo di "sviluppare e implementare una serie di protocolli di sicurezza condivisi per la progettazione dell'IA [...]. Gli accordi dovrebbero assicurare che i sistemi utilizzati siano sicuri oltre ogni ragionevole dubbio".

Dalla lettera di Bostrom emergono due diverse preoccupazioni, la prima si sofferma sui rischi che le macchine "invadano i nostri canali informativi con propaganda e falsità", trasformandosi in strumenti di disinformazione, in cui sarà sempre più difficile distinguere il vero dal falso. Rischi che sono resi tali a causa della "totale assenza di un quadro normativo" di riferimento; la seconda si concentra sui timori suscitati dalle fantasie dei *longotermism* (filosofia in voga tra le élite tecnologiche nate per salvare l'umanità), un gruppo dotato di ingenti risorse economiche, che ha origine da principi morali, logici e scientifici che sfociano in conclusioni antropocentriche e ambigue. A inquietare ulteriormente gli addetti ai lavori è la preoccupazione dell'assenza di regole condivise e valide per tutti, la cui mancata fissazione rischia di trasformare l'intelligenza artificiale in una potente arma contro l'umanità, come, ad esempio, può avvenire per il suo utilizzo nei conflitti bellici.

Opportunità

Le opportunità offerte dall'uso dell'IA sono innumerevoli, e volgendo lo sguardo all'ambito educativo non possono essere sconosciuti gli effetti positivi derivanti dall'introduzione della tecnologia, sia come supporto alla didattica che come sostegno delle persone con disabilità transitorie o permanenti.

Ritenere, però, che l'IA possa sostituire l'insegnante umano è, al momento, piut-

tosto inverosimile, ciò che invece rappresenta da tempo una realtà diffusa è la collaborazione tra il docente e la tecnologia, che non vuol dire sopraffazione dell'inanimato. Tant'è che gli studi di matrice pedagogica e psicologica hanno dimostrato come anche i bambini più piccoli riconoscendo la differenza tra persona e robot individuano quest'ultimo come qualcosa di "non umano", e se sottoposti ad un massiccio ricorso alle "macchine per insegnare" reclamano la presenza dell'insegnante.

La letteratura del settore è impegnata a esplorare diverse prospettive al fine di individuare i vantaggi derivanti dall'Intelligenza Artificiale. Possiamo accennare a quella riguardante l'esperienza di insegnamento-apprendimento personalizzata, in cui i metodi educativi ibridi, centrati in parte sull'uomo e in parte sulla macchina, hanno il potenziale di fornire maggiori esperienze di apprendimento agli studenti, in ragione delle caratteristiche che l'IA fornisce con riguardo al ritmo, alla precisione e alla coerenza. Aspetti che sono stati oggetto di numerose sperimentazioni, al punto che alcune università d'oltralpe hanno già elaborato corsi su *Artificial Intelligence and learning* ricorrendo a tutor didattici virtuali che hanno il compito di fornire risposte alle domande senza alcuna interferenza umana, fornendo ai giovani esperienze di apprendimento personalizzate e in tempo reale. Inoltre, nella personalizzazione dell'apprendimento la macchina distingue tra individualizzazione, differenziazione o apprendimento fondato sulla competenza, e viene programmata per fornire una risposta che si differenzi a seconda delle caratteristiche dello studente, ponendo riguardo alle sue conoscenze, alla prospettiva culturale, alla velocità di apprendimento etc..., con un completo abbandono della dimensione dell'insegnamento "one-size-fits-all".

Il ricorso allo strumento tecnologico consente al docente di progettare e organizzare l'attività didattica, decidendo come avvalersi dell'artificiale e in quale misura, per fare in modo che ciascuno intervento educativo-formativo possa risultare altamente efficace in quanto calibrato sulle specifiche caratteristiche dell'alunno.

Un impianto che prevede l'inserimento della tecnologia all'interno della metodo-

logia didattica adottata, il cui vantaggio consiste nel rendere l'insegnamento significativo ed efficace anche per coloro che vivono condizioni di disabilità, e che nell'interazione con la macchina possono procedere nell'apprendimento secondo le peculiari caratteristiche.

Il ricorso dell'insegnante all'IA potrà avvenire a condizione che questi avrà mantenuto il passo aggiornando il portfolio professionale. Così facendo potrà aiutare i giovani a colmare le eventuali mancanze e favorire l'acquisizione delle competenze necessarie. Anche in questo caso gli algoritmi possono individuare correlazioni all'interno di un numero oceanico di dati, ma non hanno alcuna comprensione di ciò che stanno facendo. Non sono, cioè, capaci di generalizzare la conoscenza e fornirne un quadro olistico, attività che, al momento, solo la mente umana può riuscire a svolgere.

Ecco, allora, che gli strumenti artificialmente intelligenti pur fornendo un considerevole aiuto nell'individuare eventuali gap nel set delle abilità e competenze degli allievi, per suggerire azioni volte a colmare il divario occorre l'intelligenza umana, la sola capace di comprendere e far emergere le dimensioni più profonde dell'alunno come quelle connesse con il mondo emotivo.

Conclusioni

L'esigenza di natura etico-scientifica di prestare attenzione allo sviluppo dell'IA rappresenta certamente una delle grandi sfide della contemporaneità, ma anche una preoccupazione per il futuro della vita. Da qui l'attenzione delle politiche di assumere una direzione eticamente e socialmente sostenibile, come risulta dal Piano Nazionale Innovazione 2025 che prende le mosse da un'inequivocabile dichiarazione di principio: "[...] l'innovazione e la digitalizzazione devono far parte di una riforma strutturale dello Stato che promuova più democrazia, uguaglianza, etica, giustizia e inclusione, e generi una crescita sostenibile nel rispetto dell'essere umano e del nostro pianeta".

Il ricorso all'IA in ambito educativo-formativo rappresenta un'adozione imprescindibile per preparare i giovani al mondo del lavoro, dove la presenza dell'Artificiale rappresenterà una realtà sempre più diffusa e totalizzante. Pertanto la familiariz-

zazione con le avanguardie tecnologie potrà consentire alle nuove generazioni di sentirsi a proprio agio già durante il percorso di formazione e prima di entrare nel mercato del lavoro.

Nonostante ciò non sarà sufficiente la semplice familiarizzazione con il sistema di intelligenza, poiché l'innovazione non pone solo una questione di utilizzo della tecnologia nelle aule, quanto un rinnovato approccio all'insegnamento, che possa consentire agli studenti l'acquisizione delle competenze necessarie per agire in economie globali sempre più competitive, in modo da non risentire della discrepanza tra competenze acquisite nel contesto educativo e quelle richieste dal mondo.

Bibliografia

- Botsman R., *Di chi possiamo fidarci*, Hoepli, Milano, 2017.
- Collecchia G., *Apriamo la scatola nera: l'intelligenza artificiale spiegabile*, in *Recenti Progressi in Medicina*, n. 112(11), 2021.
- Etzioni A., Etzioni O., *Incorporating Ethics into Artificial Intelligence*, in *Journal of Ethics*, n. 21, 2017.
- European Commission, *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Building Trust in Human-Centric Artificial Intelligence*, Brussels, 2019.
- Floridi L., *Agere sine intelligere. L'intelligenza artificiale come nuova forma di agire e i suoi problemi etici*, in Floridi L., Cabitza F., *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*, Bompiani, Milano, 2021.
- Giaccardi C., Magatti M., *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C., *Artificial Intelligence in Education for Teaching and Learning*, Boston (MA), Center for Curriculum Redesign, 2019.
- McCarthy J., *What is artificial intelligence?*, in *Computer Science Department*, Stanford University, 2007.
- McCarthy J., Minsky M., Rochester N., Shannon C., *A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, in *Formal Stanford Edu*, n. 5, 31 August 1955.
- Ministero per l'innovazione tecnologica, *Piano Nazionale innovazione 2025*, 9 novembre 2020, <https://innovazione.gov.it/notizie/articoli/2025-presentazione-piano-nazionale-innovazione/>
- Riva G., Wiederhold Bk., *Human-Robot Confluence: Towards a Human Robot*, in *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 24(5), 2021.
- Russel S., Norvig, P., *Artificial intelligence, a modern approach*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ, 2010.
- Scaradozzi D., Cesaretti L., Screpanti L., Mangina E., *Identification of the students learning process during Education Robotics activities*, in *Frontiers in Robotics and AI*, 7(2020), 2021.

*PhD in Education

Intelligenza artificiale, istruzione e disabilità

di Giuseppe Sangeniti*

A pensare che un tempo i docenti escogitavano di tutto pur di non fare copiare i propri alunni da internet: dinnanzi al sopraggiungere dell'intelligenza artificiale, a confronto, tutto ciò appare ridicolo e senza senso! Negli ultimi anni, si fa un gran dibattere attorno al tema dell'intelligenza artificiale e del suo uso o abuso, a seconda dei personali punti di vista, anche in ambito didattico. Personaggi favorevoli e contrari all'uso di tale supporto portano all'attenzione del grande pubblico dati e argomentate ricerche pur di far prevalere l'una o l'altra fazione. Di fronte a un così controverso scenario, utile e quanto mai saggia sembra essere la decisione di far nostro il pensiero di un grande filosofo quale Baruch Spinoza, secondo cui occorrerebbe «non ridere, non piangere, né detestare ma (cercare solo di capire)», perché questo, alla fine dei conti, è il compito di un attento osservatore e bravo educatore.

In realtà, di intelligenza artificiale si è cominciato a parlare fin dalla comparsa delle prime macchine da calcolo: l'umanità non ha fatto altro che convivere con queste forme di intelligenza artificiale. Pensiamo alla capacità del nostro cellulare di riconoscere il nostro volto per esempio, oppure al semplice registro elettronico che quotidianamente utilizziamo nelle nostre aule. Apparentemente semplici operazioni che accompagnano la nostra vita quotidiana, ma nel loro complesso utili strumenti che ci rendono la vita più semplice e comoda. Si comincia a parlare di intelligenza artificiale, dicevamo prima, già dal 1950 quando per la prima volta il geniale matematico inglese Alan Turing, stabilì che un algoritmo potesse essere definito intelligente se fosse stato in grado di imitare in maniera indistinguibile il comportamento umano. Si definiva intelligenza artificiale, quindi, la capacità

di una macchina di eseguire le funzioni cognitive che associamo alle menti umane, come percepire, ragionare, apprendere, interagire con un ambiente, risolvere problemi. Tale definizione con il passare del tempo si è andata ampliando sempre di più fino ad arrivare, oggi, a una nuova definizione a cura del Parlamento Europeo che considera l'intelligenza artificiale come *l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e persino esercitare la*



creatività. Senza entrare troppo in articolati tecnicismi, si distinguono due livelli di intelligenza, quella rappresentata dalla chatbot, un software che simula ed elabora le conversazioni umane consentendo agli utenti di interagire per reperire informazioni o esporre un problema e un'altra molto più evoluta, conosciuta come *intelligenza generativa*, ovvero un tipo di intelligenza artificiale lanciata da OpenAI a novembre 2022 in grado di generare testi, immagini e altri tipi di media in risposta a domande-stimolo poste da un essere umano. Per fare ciò basta iscriversi su openai.com e poi inserire l'informazione che si vuole ricercare. La risposta al quesito, che può essere di varia natura, è quasi immediata. Inutile dire che, sia l'una che l'altra hanno modificato radicalmente l'esistenza degli esseri umani, in particolar modo quella delle persone con disabilità. Come ha

avuto modo di affermare Gerard Quinn, relatore speciale delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, *“le nuove tecnologie possono essere di enorme beneficio per le persone con disabilità e guidare la ricerca di un'uguaglianza inclusiva in un'ampia gamma di campi come l'occupazione, l'istruzione e la vita indipendente, ma ci sono tuttavia molti noti impatti discriminatori”.* Il principio di fondo è che le tecnologie, qualsiasi esse siano, fin dalle prime fasi di sviluppo e progettazione, devono prendere in considerazione le esigenze di tutti, indipendentemente dalla razza, dall'età e dalla condizione sociale. Anche le persone con disabilità devono poter trarre beneficio dalle soluzioni offerte dall'intelligenza artificiale.

Grazie a queste particolari tecnologie è ormai possibile abbattere diverse barriere di accessibilità: pensiamo, ad esempio, alle tecnologie di computer vision a favore delle persone non vedenti o alle tecnologie di riconoscimento vocale e traduzione per le persone con problemi di udito; per non parlare poi di alcuni sistemi robotici in grado di aumentare e migliorare l'autonomia delle persone con mobilità ridotta. Nonostante questi primi passi però, non tutte le soluzioni esplorate rispondono del tutto positivamente con alcune forme di disabilità e questo accade perché, come ogni sistema di intelligenza artificiale, non sempre i dati di base sui quali sono sviluppate queste soluzioni prevedono anche campioni di persone con disabilità. Nel mondo si calcolano più di un miliardo di persone che vive con una disabilità, un numero considerevole all'interno del quale è racchiuso un vitale contributo per l'intera società e la cui non presa in carico o la mancata loro inclusione potrebbero portare a grossi problemi in termini di occupazione e istruzione. In merito all'impiego dell'intelligenza artificiale su questa fascia

di popolazione in particolare l'OCSE ha individuato cinque principi da tenere in debita considerazione. In base a tali principi, per fare in modo che l'intelligenza artificiale possa rispondere a ogni legittima esigenza di tutte le persone del pianeta, favorendo quindi una crescita inclusiva, sviluppo sostenibile e benessere, è necessario assicurarsi che le persone con disabilità siano veramente coinvolte nei processi di innovazione tecnologica e che la loro presenza sia assicurata tra i professionisti dell'informatica.

A tal proposito, il 19 maggio scorso vi è stata l'undicesima Giornata Mondiale della Sensibilizzazione sull'Accessibilità: un evento importante incentrato sull'accesso e sull'inclusione digitale per oltre un miliardo di persone con disabilità.

Al centro del forum proprio il tema dell'intelligenza artificiale e dei suoi possibili effetti, positivi e negativi, sulle persone con disabilità sensoriali e cognitive. Proprio il Forum Europeo sulla Disabilità (EFD), in un recente rapporto sulle tecnologie emergenti, ha elencato diverse e valide esperienze a favore delle persone con disabilità, ma ha anche raccomandato massima cautela in quanto «molte di quelle tecnologie sono ancora nelle prime fasi di sviluppo e necessitano certamente di ulteriori perfezionamenti per consentire alle persone con disabilità di realizzare il loro pieno potenziale come cittadini e cittadine indipendenti nelle loro

società». Questa eccessiva euforia nei confronti della digitalizzazione, ha sottolineato l'EFD, può rafforzare vecchie barriere e crearne addirittura di nuove se non si assume un approccio progettuale accessibile per tutti. Si pensi per un attimo alle persone con sindrome di Down e al rischio che un sistema di riconoscimento vocale possa non essere in grado di comprendere un loro comando; oppure a sistemi di intelligenza artificiale non in grado di assistere un conducente con disabilità in quanto basati su algoritmi o modelli riconducibili a persone normodotate. Dunque, il rischio c'è e necessita di un intervento anche normativo al fine di regolamentare il campo di azione e la diffusione di

tecnologie basate sull'intelligenza artificiale poco inclusive. Anche

la scarsa precisione sottesa a tali dispositivi è stata oggetto di critiche. Se pensiamo al progetto di OpenAI di cui sopra, occorre precisare che la ChatGPT ha un limite cronologico che

ferma la conoscenza temporale dell'intelligenza artificiale a fatti precedenti al 2021. Un aspetto da non trascurare, ma sul quale si stanno registrando notevoli miglioramenti.

Per quanto concerne ancora il settore dell'istruzione, il rischio è sempre quello di commettere errori e peccare di superficialità, alimentando confusione e fake news. Non è un caso che diverse scuole nello Stato di New York ne ab-

biano vietato l'uso anche per il proliferare di testi non originali in quanto prodotti dall'intelligenza artificiale.

Ciò detto, il presente contributo dell'intelligenza artificiale non vuole certo demonizzarne l'uso. Al contrario: la finalità dello stesso è quella di cercare di capire come sfruttarne al massimo il suo potenziale anche in ambito educativo. In un'ottica inclusiva, tale forma di intelligenza può essere usata per esempio per creare programmi personalizzati a favore di alunni con DSA, per esercitazioni o come supporto didattico per quegli alunni che vivono in contesti familiari poveri e privi di sufficienti stimoli culturali. Variegati sono i complessi contesti dove trovare applicazione.

In conclusione, se da un lato è vero che l'intelligenza artificiale avrà innegabilmente a lungo andare ripercussioni positive sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui processi di valutazione, dall'altro è fondamentale approcciarsi alla complessa tematica dell'IA attraverso criteri desunti da un'etica che pone il bene della persona come criterio ultimo per la valutazione di una sua qualunque applicazione e tipologia d'uso. Una progettazione inadeguata ed educatori non formati e poco consapevoli possono provocare conseguenze dannose e trasformare tale opportunità in una pesante sconfitta che andrà ad influire sulle future generazioni.

*Dirigente scolastico



L'ECO

Frism

della scuola nuova

• LEGGI • DIFFONDI
• ABBONATI

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma
c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572
Intestato a Frism - Federazione Nazionale Insegnanti

Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00

La verità nell'epoca di internet

Un percorso di filosofia e di educazione civica

di Marco Chiauzza*

Che cos'è la verità

Tradizionalmente, la verità è stata perlopiù intesa come corrispondenza fra il contenuto di un'affermazione e la realtà. Alcuni pensatori hanno definito l'epoca attuale come quella della post-verità. Il termine suggerisce che il concetto di verità sia ormai superato: nell'epoca della post-verità un'informazione viene accettata non in base alla verificabilità empirica o alla dimostrabilità razionale, bensì grazie alla capacità di suscitare emozioni o di essere in sintonia con le convinzioni del destinatario dell'informazione stessa. L'avvento di Internet ha favorito in molti casi la diffusione di notizie destituite di fondamento, indicate con l'espressione *fake news*: essa significa semplicemente "notizie false", ma è utilizzata soprattutto con riferimento a quelle diffuse attraverso la Rete, per la specificità dei meccanismi che ne determinano la propagazione.

Nietzsche: interpretazioni senza fatti

Il problema della verità è stato al centro della riflessione filosofica sin dalle sue origini, ma ha assunto nuove connotazioni a partire dalla fine dell'Ottocento. La riflessione novecentesca sulla verità ha uno dei propri punti di partenza nel pensiero di Friedrich Nietzsche, che ne aveva messo in discussione il concetto stesso. Per il filosofo tedesco, infatti, la verità è uno dei valori destinati ad essere superati con l'avvento dell'oltreuomo. In tale prospettiva, viene meno il dovere di ricercare e di dire la verità: in effetti, se per verità si intendono un pensiero e un discorso che riflettono i fatti così come effettivamente sono, proprio i fatti propriamente parlando non esistono e, dunque, neppure la verità. Si danno, semmai, solo differenti interpretazioni: quest'ultimo concetto assume peraltro in Nietzsche una connotazione del tutto particolare, perché le differenti interpretazioni



non sono per lui prospettive diverse su un'unica realtà, la quale non esiste, ma si tratta di interpretazioni senza alcuna realtà sottostante.

Gadamer: l'ermeneutica

La riflessione nietzscheana è una delle premesse dell'ermeneutica (dal greco *hermeneia* = "interpretazione"), un filone di pensiero inaugurato nel Novecento da Martin Heidegger e successivamente sviluppato soprattutto da Hans Georg Gadamer: in questi due pensatori il concetto di interpretazione assume, però, una connotazione meno radicale, in quanto con loro esso torna al suo significato originario di interpretazione di una realtà che esiste ed ha una consistenza in qualche misura autonoma. Gadamer rifiuta l'idea, tipica del pensiero scientifico e soprattutto della sua lettura positivista, secondo la quale sarebbe possibile ed auspicabile fornire una rappresentazione oggettiva della realtà, e dunque una verità unica che con tale rappresentazione si identificherebbe. Secondo lui, invece, bisogna tenere conto del fatto che ogni individuo è radicato nell'essere, e, pertanto, non può mai osservarlo dal di fuori, ma soltanto proporre un'interpretazione che dipenderà inevitabilmente dalla particolarissima prospettiva a partire dalla quale essa viene elaborata. Per Gadamer l'interpretazione non costituisce una forma debole di conoscenza, cui ci si deve rassegnare a causa dell'impossibilità per il soggetto conoscente di osservare in modo distaccato l'oggetto. Al contrario, conferisce al processo interpretativo messo in atto dal soggetto un valore aggiunto, che gli consente

di comprendere per così dire dall'interno la realtà stessa, conferendogli una sorta di precomprensione di essa su cui fondare la conoscenza.

Gadamer: la rivalutazione del pregiudizio

È questo il fondamento del cosiddetto "circolo ermeneutico", teorizzato da Heidegger e sviluppato da Gadamer. Secondo tale prospettiva, la precomprensione costituisce una prima forma di conoscenza, che deve tuttavia poi essere messa a confronto con l'esperienza. La precomprensione costituisce, dunque, il punto di partenza dell'esperienza conoscitiva, che può però a sua volta parzialmente modificarla in un processo di struttura circolare destinato a non esaurirsi mai, in quanto la precomprensione originaria, una volta modificata attraverso l'esperienza, non è mai un punto di arrivo definitivo, bensì costituisce semmai il punto di partenza di un nuovo circolo interpretativo. La prospettiva ermeneutica consente a Gadamer di rivalutare il pregiudizio, che era stato il principale obiettivo polemico di gran parte della cultura moderna e soprattutto dell'illuminismo. In effetti, il pregiudizio – in quanto precomprensione della realtà fondata sul radicamento in essa del soggetto – per un verso non è eliminabile, giacché nessuno può sfuggire al proprio particolarissimo punto di vista, dall'altro è un valido punto di partenza del processo conoscitivo. Pretendere di conoscere la realtà rifiutando radicalmente i pregiudizi – se anche fosse possibile – non

sarebbe comunque auspicabile: chi nega di avere pregiudizi si dimostra solo inconsapevole della loro esistenza e della possibilità di sfruttarli positivamente al fine di avviare il processo conoscitivo. Tuttavia, le potenzialità positive del pregiudizio sono subordinate alla disponibilità del soggetto, partendo dalla consapevolezza di esso, a metterlo a confronto con l'esperienza e a modificarlo di conseguenza.

Gadamer: il valore della tradizione e dell'autorità

La rivalutazione del pregiudizio si collega in Gadamer a quella della tradizione. Quest'ultima era stata intesa dall'illuminismo come un insieme di pregiudizi ereditati dal passato, che era compito della ragione spazzare via per lasciare spazio alla verità. Per il filosofo tedesco, invece, la tradizione è la stratificazione di esperienze storiche che entrano a costituire il bagaglio culturale di ciascun individuo e, dunque, la prospettiva specifica dalla quale ognuno interpreta il mondo. Proprio come il pregiudizio, anche la tradizione non è in sé un limite alla conoscenza, ma anzi il punto di partenza necessario di qualsiasi esperienza cognitiva, una sorta di precomprensione collettiva di cui ognuno, nella propria specifica situazione storica, può usufruire positivamente: sarebbe una pericolosa illusione voler costruire la conoscenza sulla mera condanna della tradizione e del passato. Anche in questo caso, comunque, per poter svolgere tale funzione positiva, la tradizione non deve essere passivamente accettata: con essa, al contrario, bisogna attivamente confrontarsi nella modalità del circolo ermeneutico. Analogo discorso vale per il concetto di autorità. Proprio sul rifiuto dell'autorità, intesa come l'insieme delle convinzioni condivise dalla maggior parte degli esperti di una determinata disciplina, si era fondata buona parte della cultura moderna, ancora una volta illudendosi di poterne fare a meno e di potere costruire un sapere fondato unicamente sulla ragione. Invece, secondo Gadamer, proprio come nel caso del pregiudizio e della tradizione, l'autorità deve essere assunta come base di qualsiasi ulteriore progresso, purché non venga accolta del tutto acriticamente.

La post-verità

La riflessione di Nietzsche sta per alcuni versi alla base della concezione della post-verità emersa negli ultimi anni del XX secolo. Secondo tale concezione, alla verità che aveva la pretesa di rappresentare almeno in qualche misura la realtà, tende oggi a sostituirsi una post-verità, il cui valore risiede ormai più nelle modalità extrarazionali ed emotivamente coinvolgenti con cui viene proclamata e comunicata, che nell'appello alla dimostrazione razionale o all'esperienza dei fatti.

Il verificazionismo del Circolo di Vienna

Al di fuori dell'eredità del pensiero nitzscheano, particolarmente significativa è la contrapposizione fra il verificazionismo, teorizzato dal cosiddetto Circolo di Vienna, e il falsificazionismo proposto da Karl Popper. Entrambe le prospettive si pongono l'obiettivo di individuare un criterio per definire il valore di un'affermazione o di una teoria. In particolare, il verificazionismo distingue le proposizioni dotate di significato da quelle che non lo sono: alla prima categoria appartengono le teorie scientifiche, caratterizzate dal fatto di poter essere verificate, cioè confermate attraverso una dimostrazione logica o un'esperienza fattuale; alla seconda, tipicamente, le affermazioni della metafisica. La differenza fra le teorie scientifiche e quelle metafisiche consiste, dunque, nel fatto che delle prime, in base al ragionamento o all'esperienza, si può dimostrare che sono vere o false; mentre delle seconde non si può propriamente sostenere che sono vere o false, perché sono in effetti prive di qualsiasi significato.

Il falsificazionismo di Popper

Anche Popper propone un criterio per distinguere la scienza dalla metafisica, ma lo individua non già nella verificabilità delle teorie scientifiche, bensì nella loro falsificabilità. Deve considerarsi scientifica una teoria formulata in maniera tale da poter ipotizzare un fatto di esperienza con essa incompatibile che ne dimostrerebbe la falsità; diversamente, una teoria metafisica, per il modo in cui è strutturata, sfugge a qualsiasi possibile falsificazione empirica. Il presupposto di Popper è che nessuna conferma empirica può mai dimostrare definitivamente la verità di una

teoria, perché nulla esclude che in futuro una nuova esperienza possa smentirla; al contrario, anche una sola esperienza incompatibile con la teoria ne dimostra una volta per tutte la falsità. Date tali premesse, una teoria scientifica dovrà essere considerata falsa se smentita anche da un solo fatto empirico; mentre, nel caso in cui nessuna esperienza la abbia ancora falsificata, non dovrà propriamente essere ritenuta vera, ma solo provvisoriamente accettata, in quanto ha dimostrato fino a quel momento di essere in grado di resistere ai tentativi di falsificazione. Per Popper, comunque, le affermazioni della metafisica, pur non potendo considerarsi scientifiche, non sono necessariamente false, né tantomeno prive di significato: in molti casi esse offrono spunti di riflessione alla scienza e pongono problemi che successivamente il pensiero scientifico sarà chiamato ad affrontare secondo il proprio metodo fondato sulla formulazione di ipotesi empiricamente falsificabili.

La purificazione del linguaggio

Sia il verificazionismo che il falsificazionismo si incentrano sulle modalità con cui vengono formulate le teorie. Inspirandosi in parte a tale atteggiamento, la cosiddetta filosofia analitica riflette sulle strutture logiche del linguaggio, ritenendo che la maggior parte dei problemi filosofici e in particolare metafisici si originino da un suo uso scorretto o approssimativo. La purificazione del linguaggio dalle scorie che lo inquinano nel suo uso quotidiano e naturale porta non tanto alla soluzione di quei problemi, quanto piuttosto alla loro dissoluzione, cioè alla dimostrazione della loro inconsistenza. Più in generale, l'individuazione delle strutture logiche del linguaggio e la sua conseguente purificazione costituiscono per i filosofi analitici la premessa per qualsiasi ricerca efficace della verità.

Habermas e Apel: l'etica del discorso

Come si è visto, la questione della verità è legata a quella del linguaggio. In particolare, Jürgen Habermas e Karl Otto Apel si soffermano sul discorso in quanto orizzonte all'interno del quale la verità può essere ricercata e comunicata, convergendo sul concetto di "etica del discorso". Secondo loro, qualsiasi dialogo efficace si fonda sulla disponibilità a condividere

le regole che governano gli atti comunicativi. La più importante di tali regole è quella dell'argomentabilità razionale: si tratta, per esempio, di convenire sul fatto che vadano riconosciuti come valori e norme comuni soltanto quelli che possono essere argomentati e compresi da tutti i partecipanti al discorso e debbano, invece, essere messi da parte quelli che derivano da legittime ma non necessariamente condivise convinzioni religiose o culturali. Questo vale in ambito sia etico sia giuridico: le norme e le leggi che regolano la convivenza civile devono essere sottoposte al vaglio di un dibattito pubblico fondato su argomenti razionali condivisibili. Più nel dettaglio, per Habermas e Apel si possono individuare quattro principi fondamentali dell'etica del discorso: il principio della correttezza prescrive di esprimersi in maniera adeguata al contesto del discorso argomentativo, per esempio evitando di fare affermazioni estranee al tema di cui si sta parlando, ascoltando le tesi altrui o rinunciando alle proprie qualora se ne sia dimostrata la falsità; il principio della verità prescrive di formulare un'enunciazione vera, che faccia cioè riferimento a fatti percepibili, verificabili o documentabili; il principio della veridicità prescrive di essere sinceri, cioè di sostenere solo opinioni di cui si sia effettivamente convinti; infine, il principio della comprensibilità prescrive di esprimersi in modo comprensibile per gli altri interlocutori, per esempio rispettando le regole grammaticali e il significato condiviso delle parole.

Le fake news nell'epoca della post-verità

Alcuni pensatori hanno definito l'epoca attuale come quella della post-verità. Il termine suggerisce che sia ormai superato il concetto di verità intesa come corrispondenza fra il contenuto di un'affermazione e la realtà: nell'epoca della post-verità, un'informazione viene accettata non in base alla verificabilità empirica o dimostrabilità razionale, bensì grazie alla capacità di suscitare emozioni o di essere in sintonia con le convinzioni già possedute dal destinatario dell'informazione stessa. Le convinzioni individuali e collettive hanno sempre trovato il proprio fondamento non solo sulla dimostrabilità fattuale o logica, ma anche su fattori

extrarazionali, quali emozioni, faziosità e pregiudizi. Tale tendenza è, però, aumentata a dismisura con l'avvento di Internet, che ha favorito in molti casi la diffusione di notizie parzialmente o totalmente destituite di fondamento, indicate negli ultimi anni con l'espressione *fake news*: essa significa semplicemente "notizie false", ma è utilizzata soprattutto con riferimento a quelle diffuse attraverso la Rete, per la specificità dei meccanismi che ne determinano la propagazione.



Disinformazione e misinformazione

Con riguardo alle *fake news*, è importante distinguere la disinformazione dalla misinformazione. La disinformazione consiste nell'attività consapevole di creazione e diffusione di informazioni false. Pratica la disinformazione chiunque diffonde volontariamente notizie, informazioni o opinioni che sa non corrispondere alla realtà: esse risultano false dal punto di vista oggettivo, in quanto non trovano alcun fondamento nei fatti, e da quello soggettivo, in quanto sono espressione di mancanza di sincerità da parte di chi le diffonde. La misinformazione consiste, invece, nella diffusione in buona fede di notizie false nella convinzione che siano vere.

La velocità di diffusione delle notizie

Prima dell'affermazione della Rete, le informazioni si diffondevano ad una velocità molto inferiore, e la quantità di persone raggiungibili da una notizia in un determinato lasso di tempo era molto più bassa. Oggi, invece, il flusso di notizie è continuo, e per esempio le edizioni online dei quotidiani vengono continuamente aggiornate. Le testate giornalistiche online vivono anche con i proventi delle inserzioni pubblicitarie, tanto più consistenti quanti più sono gli utenti che si collegano al sito del quotidiano. In tale situazione, molti giornali fanno a gara a diffondere il più rapidamente possibile le notizie di cui vengono a conoscenza, al fine di bruciare sul tempo i concorrenti, spesso non veri-

ficando a sufficienza l'attendibilità delle fonti dell'informazione; in alcuni casi, anzi, si limitano a rilanciare sulle proprie pagine senza ulteriori verifiche le notizie originariamente pubblicate da altri giornali.

Diffusione verticale e orizzontale

Nella Rete la diffusione delle informazioni avviene in direzione sia verticale che orizzontale. Si parla di diffusione verticale quando l'informazione viene pubblicata da un organo di stampa e ricevuta dai lettori: la notizia si muove dall'alto verso il basso, diffusa da professionisti dell'informazione, che tendono a verificarla prima di trasmetterla ai lettori, i quali possono contare sulla propensione dei giornalisti più seri a controllare le proprie fonti. Ma nel mondo della Rete le notizie si muovono anche orizzontalmente: ognuno, anche senza essere un professionista dell'informazione e non avendo né la possibilità né a volte la volontà di verificare le fonti, può diffondere una notizia ad un numero potenzialmente illimitato di altri utenti, tramite un sito personale o ancora più efficacemente tramite la propria pagina su un qualsiasi social network.

La diffusione delle fake news

Paradossalmente, le notizie false tendono a diffondersi più rapidamente di quelle vere. In effetti, spesso le prime sono più interessanti delle seconde: la maggior parte delle notizie vere sono piuttosto banali e riguardano comuni vicende della vita politica, della cronaca, ecc., perché fatti eccezionalmente rilevanti e dunque tali da catturare l'attenzione capitano raramente. Al contrario, le notizie false non devono fare i conti con la realtà e spesso vengono costruite e diffuse appositamente per suscitare stupore. È facile comprendere perché ciò avvenga a livello di misinformazione: chi diffonde in buona fede informazioni false credendole vere, in genere lo fa tanto più volentieri quanto più quell'informazione gli appare eccezionale, con l'intento di suscitare interesse ed approvazione fra i propri contatti online. Per quanto riguarda la disinformazione, bisogna analizzare le motivazioni per cui essa è praticata, che possono essere sociali, economiche e politiche. In primo luogo, qualcuno può diffondere notizie false ma sensazionali allo scopo di promuovere la propria immagine e di-

ventare famoso, suscitando interesse presso il numero più ampio possibile di utenti della Rete. In secondo luogo, i proprietari di siti o blog sponsorizzati, cioè finanziati attraverso inserzioni pubblicitarie, hanno interesse ad incrementare il numero dei visitatori – e così anche i propri guadagni – pubblicando notizie che attraggono l'attenzione. In entrambi i casi, si comprende l'utilità di propagare notizie clamorose, più interessanti, ma spesso anche del tutto prive di fondamento. La terza categoria di disinformazione è quella politica. In questo caso, per esempio, possono essere diffuse notizie false e denigratorie a proposito di un candidato alle elezioni. Altre volte possono essere gli stessi Stati – o organizzazioni ad essi collegate – a propagare fake news circa altri Stati nemici: è quanto è accaduto nel corso della guerra scatenata nel 2023 dalla Federazione Russa contro l'Ucraina, quando entrambi i paesi hanno accusato gli eserciti avversari di atrocità, a volte diffondendo informazioni rivelatesi poi false.

Le bolle comunicative

Anche nel caso della disinformazione politica, può capitare che vengano diffuse fake news particolarmente clamorose e in sé poco verosimili. Ciò avviene a causa del fenomeno delle cosiddette bolle comunicative, che caratterizza la diffusione delle notizie su Internet. In effetti, navigando sul web, ogni utente ricerca dati e notizie, frequenta siti, blog e gruppi di vario genere, pubblica post sulle proprie pagine social. In tal modo fornisce anche informazioni sui propri interessi, preferenze e opinioni: queste vengono elaborate da algoritmi che le possono utilizzare per fornire agli stessi utenti suggerimenti per ulteriori navigazioni. Ciò rappresenta un servizio utile per le persone, che in tal modo possono reperire più facilmente informazioni funzionali ai propri interessi, e entrare in contatto con persone che li condividono. Ma tale meccanismo fa sì che sulla Rete entrino in contatto soprattutto individui che già condividono gli stessi gusti e le stesse opinioni. In tale situazione diventa difficile confrontarsi con persone differenti per idee, tradizioni culturali, convinzioni etiche, politiche e religiose. Invece di un dialogo fra diversi, che favorisce lo sviluppo di capacità critiche e autocritiche, tendono così a crearsi bolle

chiusi, all'interno delle quali persone affini fra loro si consolidano reciprocamente nelle proprie convinzioni, e sono portate anzi a radicalizzarle, fino al punto di provare ostilità verso chiunque non le condivide. All'interno della bolla si è portati ad esprimere le opinioni in modo estremo e con un linguaggio aggressivo, nel desiderio più o meno consapevole di ottenere il consenso e l'approvazione degli altri. In tale contesto di estremizzazione delle opinioni, riescono a diffondersi anche e soprattutto le *fake news* più clamorose e improbabili, purché confermino le convinzioni condivise all'interno della bolla: non ci si preoccupa di verificare la fonte dell'informazione, che continua spesso ad essere accettata e difesa anche quando la sua falsità sia stata empiricamente dimostrata.



Il complottismo

In tali condizioni tende anche a generarsi il cosiddetto complottismo. Si tratta di un fenomeno per cui all'interno di comunità chiuse ad ogni confronto con il mondo esterno ci si convince non solo di essere gli unici depositari della verità – perlopiù sulla base di fondamenti empirici scarsi o nulli – ma anche che esista una sorta di complotto organizzato proprio allo scopo di occultare quella stessa presunta verità. Le teorie complottiste sono spesso connesse alla contestazione nei confronti delle élites: i responsabili del complotto vengono infatti in genere individuati in chi che a vario titolo detiene l'autorità, si tratti dei governi, dei poteri economici e finanziari, o della comunità scientifica.

La difficoltà di arginare la diffusione delle fake news

La Rete è di per sé un potente strumento di conoscenza; tuttavia, l'insieme delle condizioni sopra illustrate fa sì che possa anche diventare una gigantesca macchina per la diffusione di notizie false. In che modo ci si può difendere dalle *fake news*? La risposta deve tenere conto di una molteplicità di fattori. In primo luogo, sarebbe difficile

bloccare la diffusione su Internet di notizie ritenute false. Alcune di esse, infatti, una volta immesse nella rete, vengono immediatamente rilanciate e diffuse in modo esponenziale, fino ad essere condivise milioni di volte nel giro di poche ore: tendono così a diventare "virali", secondo un'espressione che richiama la rapida diffusione dei virus. Una volta innescatosi tale meccanismo, è difficilissimo arrestarlo, e eventuali smentite basate su una verifica empirica rischiano di essere poco efficaci.

Fatti e interpretazioni

Sarebbe comunque giusto vietare per legge la diffusione delle fake news? E chi stabilisce se una notizia o un'informazione sia vera o falsa? Non sempre un'informazione riporta un semplice fatto relativamente facile da verificare, come per esempio nel caso in cui venga diffusa la notizia della morte di un leader politico, e la sua successiva comparsa in un evento pubblico sia sufficiente a smentirla. Spesso, invece, le notizie non si riferiscono a meri fatti, ma si mescolano inestricabilmente ad interpretazioni. Per esempio, uno scontro militare fra due eserciti è un fatto che può essere abbastanza facilmente smentito o confermato. Ma chi ha iniziato le ostilità? Quali motivazioni può avere avuto l'aggressore? E queste motivazioni erano tali da legittimare l'aggressione?

La pandemia di Covid-19

Per esemplificare quanto sia complesso valutare l'attendibilità delle informazioni, distinguendo i fatti dalle interpretazioni, si può fare riferimento al caso della pandemia di Covid-19, una polmonite virale manifestatasi nella città cinese di Wuhan e diffusasi poi rapidamente in tutto il mondo all'inizio del 2020. Malgrado l'evidenza di milioni di morti a livello globale e di decine di migliaia di decessi solo nel nostro paese, non mancarono persone che negarono l'esistenza stessa della malattia, ma molti di più ne contestarono la gravità, considerandola una semplice sindrome influenzale. I sostenitori di quest'ultima tesi si appellarono ad un'interpretazione dei fatti diversa da quella proposta dalle autorità sanitarie: secondo loro, infatti, bisognava distinguere i morti di Covid – cioè esclusivamente a causa di quella malattia – che sarebbero stati un numero limitato, dai ben più numerosi

morti con Covid, persone decedute perché molto anziane o affette da altre gravi patologie, le quali al momento del decesso risultavano positive al virus, che però non ne sarebbe stata la causa diretta. Molte discussioni si ebbero anche circa l'origine del virus, che la maggior parte degli scienziati riteneva essere stato originariamente diffuso fra alcune specie di pipistrelli, e passato poi all'uomo nelle condizioni di scarsa igiene del mercato di animali vivi di Wuhan; mentre alcuni ritenevano fosse un virus geneticamente modificato sfuggito accidentalmente dai laboratori cinesi presso i quali era oggetto di studio. Un'ulteriore dibattito si accese quando venne avviata in quasi tutti i paesi, fra cui l'Italia, una massiccia campagna di vaccinazione: mentre le evidenze scientifiche dimostrano che i vaccini erano in grado di impedire il contagio o quantomeno lo sviluppo della malattia nelle sue forme più gravi, molti ne contestarono l'efficacia, ma soprattutto sostennero che erano stati messi in commercio senza una sperimentazione adeguata, e che causavano effetti collaterali potenzialmente più pericolosi della stessa malattia. Senza entrare nel dettaglio di tali polemiche, è interessante osservare che la Rete ebbe un ruolo fondamentale nel favorire la diffusione di affermazioni in contrasto con l'opinione della grande maggioranza della comunità scientifica: in alcuni casi, si trattò di vere e proprie fake news, ma in altri la discussione si incentrò su diverse interpretazioni dei fatti - quali i dati epidemiologici sulla diffusione e la letalità della malattia, il livello di copertura dei vaccini e le reazioni avverse al loro utilizzo - che erano in sé estremamente complessi. L'esempio della pandemia consente di riflettere sul fatto che notizie e informazioni non presentano sempre lo stesso grado di oggettività. Alcune si riferiscono a dati di fatto relativamente facili da verificare; in altre i fatti vengono interpretati ed esiste dunque un certo margine di soggettività; altre ancora, infine, non sono propriamente notizie o informazioni, ma opinioni soggettive, per quanto razionalmente argomentabili, sui fatti e sui comportamenti da adottare di fronte ad essi. Nel caso della pandemia, per esempio, si aprì un acceso dibattito sui provvedimenti assunti dal governo, che per un certo periodo limitarono la libertà di movimento dei cittadini italiani

al fine di ridurre i contatti reciproci e dunque i rischi di contagio: molti giudicarono tali provvedimenti un male necessario, ma alcuni ritennero che i danni da essi arrecati alle attività economiche, e anche ad alcune libertà fondamentali, fossero inaccettabili.

Il divieto di diffusione delle notizie false

La distinzione fra informazioni oggettive empiricamente verificabili ed altre che presentano un margine di soggettività e di interpretazione è importante anche con riferimento alla possibilità di vietare per legge e sanzionare la diffusione di fake news. Nell'ordinamento giuridico italiano in alcuni casi è vietata la diffusione di notizie fattualmente false. Ciò che viene sanzionato, però, non è la menzogna in sé, bensì i suoi effetti dannosi: per esempio, in base all'art. 656 del Codice Penale, "Chiunque pubblica o diffonde notizie false, esagerate o tendenziose, per le quali possa essere turbato l'ordine pubblico, è punito, se il fatto non costituisce un più grave reato, con l'arresto fino a tre mesi o con l'ammenda fino a euro 309".

L'articolo 21 della Costituzione

In generale, la legge italiana si mostra cauta nel punire la semplice pubblicazione di falsità, perché un simile divieto sarebbe in contrasto con la libertà di espressione sancita dall'art. 21 della Costituzione, secondo il quale "Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione" e "La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure". Nel rispetto della sua ispirazione liberale, la nostra legge fondamentale non fa alcuna distinzione fra opinioni vere e false, perché solo nei regimi totalitari lo Stato si arroga il diritto di stabilire ciò che è vero e ciò che è falso. Tutte le opinioni possono essere liberamente espresse: la convinzione sottesa al citato articolo è che, nel libero confronto fra idee ed opinioni differenti, le migliori tenderanno spontaneamente ad affermarsi, senza alcun intervento da parte della pubblica autorità.

Negli ultimi anni, tuttavia, la diffusione virale di fake news in rete ha evidenziato come non sempre prevalgono le idee più vere, inducendo a ripensare il significato dell'Art. 21 Cost. Alcuni costituzionalisti ri-

tengono che il diritto sancito da quell'articolo presenti due aspetti: in primo luogo il diritto attivo alla libera manifestazione del pensiero, esplicitamente previsto dal dettato costituzionale; in secondo luogo quello passivo a potersi formare idee ed opinioni - e dunque anche ad effettuare le proprie scelte politiche - senza subire la pressione indiscriminata di un flusso di informazioni false che trovano la loro forza non nel richiamo all'esperienza o alla logica, ma solo nella loro capacità di diffusione virale. Si è anche osservato che l'art. 21 Cost. tutela il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero, affermando implicitamente che se ognuno deve avere la libertà di esprimere qualsiasi opinione di cui sia convinto, ciò non implica che esista un diritto alla diffusione consapevole di notizie false.

Soft law e autoregolamentazione contro le fake news

In ogni caso, salvo che in casi molto limitati, non pare opportuno intervenire con divieti o sanzioni penali per impedire la diffusione di fake news, perché facendo ciò si entrerebbe comunque sul terreno delicatissimo della libertà di espressione. Per tutelare in qualche modo i cittadini dalla diffusione incontrollata di false notizie sembra preferibile percorrere la strada della cosiddetta soft law¹ e dell'autoregolamentazione².

Per quanto riguarda l'approccio ispirato alla soft law, si può citare la Comunicazione della Commissione Europea del 2018, intitolata "Contrastare la disinformazione online: un approccio europeo", secondo la quale "l'azione volta a contrastare la disinformazione dovrebbe essere orientata dai seguenti principi e obiettivi generali: in primo luogo, migliorare la trasparenza dell'origine dell'informazione e del modo in cui viene prodotta, promossa, diffusa e mirata, al fine di consentire ai cittadini di valutare i contenuti cui accedono online e smascherare possibili tentativi di manipolare la loro opinione; in secondo luogo, promuovere la diversità dell'informazione, per consentire ai cittadini di prendere decisioni informate fondate su un pensiero critico, attraverso il sostegno a un giornalismo di alta qualità, all'alfabetizzazione mediatica e al riequilibrio del rapporto tra i creatori e i distributori di informazione; in terzo luogo,

promuovere la credibilità dell'informazione fornendo un'indicazione della sua affidabilità, in particolare con l'aiuto di segnalatori attendibili, con il miglioramento della tracciabilità dell'informazione e l'autenticazione dei fornitori di informazioni influenti; in quarto luogo, integrare soluzioni inclusive. Soluzioni efficaci a lungo termine richiedono un lavoro di sensibilizzazione, maggiore alfabetizzazione mediatica, un ampio coinvolgimento delle parti interessate e la cooperazione delle autorità pubbliche, delle piattaforme online, degli inserzionisti, dei segnalatori attendibili, dei giornalisti e dei gruppi editoriali". L'Unione Europea ha anche approvato nel 2019 il "Codice di condotta sulla disinformazione", per combattere la diffusione di *fake news*, definite dal codice stesso come "informazioni verificabilmente false o fuorvianti": si tratta di uno strumento di *soft law*, che fa però esplicitamente appello all'autoregolamentazione. Il Codice, infatti, riunisce su base volontaria alcuni tra i più importanti soggetti privati che operano nella Rete, individuando principi guida che ogni firmatario è poi libero di attuare nel modo che ritiene più efficace.

I suggerimenti della filosofia

Sembra comunque che lo strumento più efficace per combattere le *fake news* sia lo sviluppo di capacità critiche fra i cittadini. A tal proposito, le riflessioni dei filosofi novecenteschi sulla verità e sul linguaggio, anche se non tutte immediatamente applicabili alla creazione e diffusione di notizie false, possono comunque fornire alcuni suggerimenti. Il verificazionismo e il falsificazionismo sottolineano entrambi la necessità di sottoporre le affermazioni al vaglio dell'esperienza e della ragione. La filosofia analitica evidenzia l'importanza di utilizzare un linguaggio rigoroso. L'etica del discorso richiama l'esigenza del rispetto di regole condivise per costruire un dialogo efficace e ricercare insieme la verità. L'ermeneutica, pur ammettendo che possono esistere differenti prospettive interpretative, riconosce che esse devono comunque fare riferimento ad un'unica realtà; al tempo stesso, ci mette in guardia dall'illusione di costruire la conoscenza sulla base del semplice rifiuto della tradizione e delle opinioni degli esperti. Quanto alla post-verità, mentre lo sganciamiento delle interpretazioni dai fatti era stata intesa da Nietzsche come una ma-

nifestazione della libera creatività del soggetto, essa rischia oggi di produrre forme di asservimento cognitivo di massa: nel mondo odierno, caratterizzato dalla diffusione di Internet ed in particolare dei social media, le persone tendono a farsi convincere dai messaggi dotati di maggiore impatto emotivo piuttosto che da quelli razionalmente argomentati o empiricamente fondati, rinunciando così, insieme allo spirito critico, anche alla propria libertà di giudizio.

Note

¹ Con l'espressione *soft law* si indica una norma che non ha carattere vincolante e la cui violazione non viene direttamente sanzionata: si tratta di una forma di raccomandazione, che trae la sua efficacia dall'autorevolezza del soggetto istituzionale che l'ha emanata.

² Si parla di autoregolamentazione quando soggetti privati, senza essere a ciò obbligati da una norma di legge, adottano autonomamente regole di comportamento che si impegnano a rispettare: la sanzione implicita deriva dal discredito cui andrebbe incontro il soggetto che, dopo essersi dotato di un codice di autoregolamentazione, di fatto non lo rispettasse.

*Presidente Fnism Torino

La scuola italiana nell'era dell'intelligenza artificiale

di Carmelina Palamara*

I continui cambiamenti sociali portano la scuola ad affrontare sempre nuove sfide a sviluppare nuovi modi di fare educazione. La scuola 4.0, che prevede spazi innovativi e didattica digitale, deve fare i conti con l'intelligenza artificiale (IA), ovvero l'abilità di una macchina di dimostrare capacità prettamente umane e porre in essere alcune procedure finalizzate al raggiungimento di un risultato. L'intelligenza artificiale è entrata nelle scuole italiane, ma la domanda che ci poniamo: l'intelligenza artificiale è davvero una risorsa ai fini educativi? L'ultimo progresso tecnologico in questo cam-

biamento è Chat GPT, Chat Generative Pre-trained Transformer, un prototipo di chatbot, cioè un software progettato per simulare una conversazione, basata sull'Intelligenza Artificiale. La Chat GPT ha milioni di utilizzi, tra cui quello di svolgere i compiti assegnati dai docenti agli alunni. Infatti, può scrivere in pochi secondi, e senza alcuna fatica, testi elaborati come farebbe una persona in carne e ossa. Gli studenti di oggi in virtù della dimestichezza con App e tecnologia hanno sperimentato l'efficacia di Chat GPT, ricorrendovi soprattutto per i compiti in classe. Per tale motivo il Diparti-



mento dell'Istruzione di New York votò l'uso di Chat GPT anche se oggi sembra non dividerne l'opinione. Preoccupazione è l'utilizzo smodato di tale strumento da parte degli studenti, poiché si rischia di far venire meno la funzione della scuola, che consiste nello sviluppare

il pensiero critico e il ragionamento. In Italia non esistono al momento provvedimenti di censura, ma la scuola è chiamata a rispondere alle sfide dell'Intelligenza Artificiale, promuovendo la consapevolezza delle conseguenze connesse con l'uso di questi strumenti, senz'altro utili per il miglioramento della didattica e per promuovere nuove forme di approccio alle conoscenze. In effetti, l'Intelligenza Artificiale ha tantissime possibilità d'uso: può automatizzare l'elaborazione delle informazioni e la presentazione dei risultati finali attraverso le principali rappresentazioni simboliche del pensiero umano. Tra l'altro, bisogna avere la consapevolezza che per effetto della "crescita esponenziale del potere nel calcolo dei computer sono stati ottenuti progressi spettacolari con la costruzione di algoritmi che imitano la struttura del cervello umano" (Cohen, p. 36). L'IA, a tutt'oggi, consente di consegnare i risultati finali fornendo prodotti di conoscenza semi-lavorati. Liberando gli esseri umani da attività appartenenti a livelli di pensiero di ordine inferiore, la nuova generazione di strumenti di Intelligenza Artificiale potrebbe registrare profonde implicazioni sulla nostra capacità di comprendere e di modificare la realtà. Al di là del linguaggio un po' astratto e sibillino, il senso dell'affermazione è che con i nuovi strumenti di intelligenza artificiale generativa si può fare molto di più e molto meglio di quanto si pensi e che questi strumenti, se usati in modo appropriato, possano regalarci molto più tempo da dedicare ad attività appartenenti a livelli di pensiero di ordine superiore, quelle rispetto alle quali gli esseri umani sono ancora insostituibili. Per scendere più nel concreto e capire con precisione quali potrebbero essere le applicazioni di questi strumenti nel campo della didattica bisogna considerare che l'utilizzo didattico dell'Intelligenza Artificiale è un tema riguardante non soltanto gli studenti, ma anche i docenti, il personale amministrativo, i dirigenti e le famiglie: tutti gli attori del sistema scuola. Sicuramente necessita partire dalla comprensione di cos'è e come funziona l'intelligenza artificiale, bisogna anzitutto conoscere questi strumenti, quali siano le loro potenzialità e quali i loro limiti. E per far ciò c'è bisogno

di consapevolezza in ordine all'Intelligenza Artificiale, che, al momento, risulta ancora lacunosa sia tra gli studenti che tra i docenti. Essa ha due possibili categorie di applicazione nel campo dell'educazione: le cosiddette utilità di sistema, con riguardo tanto al sistema scuola quanto al sistema università nel loro insieme e alle utilità didattiche specifiche per l'insegnamento e per l'apprendimento. Per esempio, è stata condotta una sperimentazione relativa alla dispersione scolastica. Sono stati addestrati degli algoritmi i quali esaminando gli accessi degli studenti alle piattaforme online, le presenze a lezione, i tempi di consegna dei compiti e altri parametri è stato possibile prevedere quando sia ipotizzabile che uno studente rischi di abbandonare gli studi. L'idea è che in questo modo si possa intervenire per tempo ricorrendo a un riorientamento rapido o offrendo un piano didattico personalizzato per evitare l'abbandono. Un'altra utilità è quella riguardante il sistema nazionale di valutazione delle scuole, l'Invalsi. L'Intelligenza Artificiale può fare da supporto al sistema, solo per fare un esempio, leggendo e comparando in modo integrato tutti i dati raccolti e individuando criticità, punti di forza, lacune. Oppure prevedere i risultati futuri e suggerire, ancora una volta, interventi tempestivi laddove possano servire. Le applicazioni prettamente didattiche riguardano i sistemi di valutazione degli studenti. Su questo versante l'Intelligenza Artificiale potrebbe essere di grande aiuto ai docenti, permettendo di superare la cosiddetta valutazione sommativa (quella tradizionale, ricavata da test, interrogazioni e simili), che solitamente è adottata alla fine del percorso o al massimo a metà, tra un quadrimestre e l'altro; si potrebbe passare, invece, alla valutazione formativa, continua, in itinere, che dia ai docenti feedback ricorsivi con cui comprendere meglio le necessità degli studenti e mettere in campo tempestivamente delle attività di supporto. Questi nuovi strumenti stanno cambiando la fisionomia dei tempi e delle modalità delle comunicazioni nei settori della Pubblica Amministrazione, quindi nell'università e nella scuola, in quello dei consumi e delle interazioni personali, in cui la persona umana oggi è inserita.

Non bisogna dimenticare che questi strumenti reali o virtuali sgorgano, sempre e comunque, dall'uso sapiente dell'intelligenza umana. Quindi l'IA apporta sicuramente un contributo benefico al futuro dell'umanità, ma bisogna aver contezza che tale risultato positivo lo si registrerà solo a condizione di dimostrarsi capaci di agire in modo responsabile e di rispettare i valori umani fondamentali, quali "l'inclusione, la trasparenza, la sicurezza, l'equità, la riservatezza e l'affidabilità".

Si potrebbe, così, definire l'IA una galassia che va governata da regole etiche comuni orientate al bene dell'umanità, senza lasciare la massima libertà alle macchine intelligenti e a chi le gestisce, pena la limitazione, se non addirittura la perdita, degli spazi di autonomia di cui fino a questo momento abbiamo potuto godere. Con un certo ottimismo, allora, possiamo sostenere che la ricchezza dell'intelligenza umana non potrà mai esaurirsi, nemmeno ad opera degli algoritmi più avanzati, poiché bisogna tener presente che le macchine intelligenti possono svolgere i compiti loro assegnati con sempre maggiore efficienza, ma lo scopo e il significato delle loro operazioni continueranno a essere determinati o abilitati da esseri umani in possesso di un proprio universo di valori.

Il futuro, pertanto, non potrà e non dovrà essere affidato soltanto ad algoritmi e calcoli di probabilità ma accompagnato da "testa e cuore". Le forme di IA possono influenzare le decisioni degli individui attraverso opzioni predeterminate, oppure mediante sistemi di regolazione delle scelte personali basati sull'organizzazione delle informazioni. Proprio in questi aspetti si riflettono le sfide educative odierne che le organizzazioni nazionali e sovranazionali dovranno affrontare con consapevolezza ed efficacia, muovendo dal presupposto che l'esclusiva capacità umana di giudizio morale e di decisione etica è più di un complesso insieme di algoritmi e che tale capacità non può essere ridotta alla programmazione di una macchina.

Bibliografia

Cohen D., *Homo Numericus*, Anicia, Roma, 2022.

*Docente scuola dell'infanzia

Postmodernità e diritti umani

di Maria Elena Santoro*

Nella società postmoderna le relazioni sociali si configurano in mondi disancorati dalle usuali coordinate di tempo e di spazio. Si registra la riduzione delle distanze e il loro tendenziale annullamento, non esiste più un "altrove" sconosciuto e l'intero è facilmente riconoscibile ed esperibile. Vi è la perdita di valore dello spazio locale, luogo fisico, per via del processo di astrazione che ha portato allo spazio virtuale, spazio delocalizzato, nel quale i rapporti sociali sono astratti rispetto ai contesti locali di interazione e si ristrutturano su archi di spazio-tempo diversi.

Si rileva la fine della geografia e l'emergere della extraterritorialità per il riferimento a luoghi non legati a un territorio con la creazione di un senso di prossimità aspatiale per le possibili relazioni tra estranei. L'antropologo Marc Augé teorizza i luoghi della solitudine, pur in presenza di molte altre persone, dell'anonimato, dell'interazione strumentale. Sono i "non luoghi" specularmente antitetici ai luoghi antropologici con connotazioni identitarie, relazionali e storiche. "Luoghi" e "non luoghi" si compenetrano e sono relativi: ciò che è "non luogo" per uno può essere "luogo" per un altro.

Il recupero della socialità si concretizza nella prossimità mediata e mediatica perché nell'era dello sradicamento e della virtualizzazione si mandano miliardi di messaggi al giorno. La dicotomia privato/pubblico ha registrato un'altra singolare evoluzione. La sfera privata, che ha sempre rivendicato il proprio diritto alla riservatezza, è stata ridefinita di punto in bianco come una sfera con diritto alla pubblicità. L'espropriazione ha assunto la forma della concessione e l'intrusione si giustifica con l'emancipazione. La forma abbastanza allettante da suscitare curiosità è diventata il criterio principale per giudicare ciò che serve a soddisfare il pubblico interesse. Con lo sganciamento dello spazio dal luogo e la despazializzazione dell'esperienza, la

dimensione temporale diventa una fondamentale coordinata di riferimento. Domina l'accelerazione, il mito della velocità e l'assolutizzazione del presente; il grado di velocità è direttamente proporzionale all'intensità dell'oblio.

Volendo ragionare sulla postmodernità globalizzata, il parametro di riferimento è la modernità; basti pensare, infatti, alla rivoluzione copernicana o alla scoperta dell'America che hanno rappresentato in un certo senso una riorganizzazione della percezione dello spazio fisico, ampliato e finalizzato alla conquista. Con la postmodernità, la non dipendenza dallo spazio fisico accompagna la globalità come interdipendenza e comunanza di destini per la sensazione di essere tutti sulla stessa barca, anche se per classi differenziate, ben note a ognuno e per questo con possibili reazioni anche di tensione.

L'aspetto reticolare dei flussi e dei nodi di interconnessione delinea i nuovi paesaggi in una nuova geografia; ecco perché dovrebbero esistere tanti mappamondi secondo la prospettiva considerata. L'eterogeneità dei paesaggi si accompagna, infatti, all'assenza di una logica unificante della rispazializzazione. Per esempio, le nubi finanziarie si muovono velocemente, mentre i flussi di persone sono più difficili, la libertà di movimento delle merci è differenziata per tipologia, le informazioni hanno una maggiore intensità, la direzione nord-sud poi non è univoca. Se il mappamondo era icona del mondo moderno, ora invece il globo è attraversato da strisce, omogenee al suo interno, discontinue rispetto allo sfondo e soprattutto distribuite in modo diseguale.

I flussi promuovono la pluralizzazione del locale, il multilocalismo è la presenza di diverse culture in uno stesso spazio fisico, è l'altra faccia della reticolarità. In tale con-



testo assume rilevanza la sconnessione tra spazio sociale e autorità politica che di per sé ha una funzione regolativa, ma al tempo stesso ermeneutica, di spiegazione del mondo. Lo Stato nazionale esprimeva lo Stato-nazione, con omogeneità culturale di una comunità su un territorio, ora la crisi regolativa deriva dalla difficoltà che ha la politica di porsi come fondamento del legame sociale, dal che processi politici volti a ristabilire i confini, nuove cartine che esprimano una rispazializzazione. In questo senso va letta la tragedia dell'11 settembre che ha riproposto la separazione noi/loro, ha espresso un cittadino globale, solo e insicuro che riafferma la sua appartenenza.

Secondo le affermazioni di Raimon Panikkar, quando manca una sfera trascendente riconosciuta da governanti e governati è in pericolo la democrazia. La soluzione non è uno Stato mondiale ma un nuovo livello politico. Il globalismo è l'assunzione di obbligazioni degli esseri umani verso il mondo, richiamando il delicato equilibrio tra responsabilità e diritti. I diritti umani da soli non potrebbero risolvere tutti i problemi per l'astrazione che li caratterizza, per la molteplicità talvolta confliggente e la necessaria traduzione politica, quest'ultima autonoma rispetto all'aspetto morale per come afferma Machiavelli.

La democrazia cosmopolita secondo Morin deve esprimere una politica di civiltà, una coscienza civica di solidarietà, orientata ai diritti umani ma in cui il cit-

tadino globale è tale e ha un suo spazio e una sua storia solo mediante l'assunzione di responsabilità. Peraltro, ricordando Husserl e Scheler, è la libertà che deriva da un valore razionale emotivamente attraente e il termine responsabilità deriva da quello latino *respondeo*. Ritorna la comunanza di destino e come un tempo gli Stati nazionali hanno tracciato confini fisici per costruire identità comune, oggi il problema è superare la convivenza ambigua e ricreare mappe orientative che non siano solo espressione di gruppi isolati, ma sappiano contenere i complessi itinerari dell'lo globale e, a fronte dell'intero insieme degli scopi sociali, occorre esplorare forme di società variabili con differenti dimensioni per tipi di questioni e di decisione. In tale contesto, la scuola è primaria palestra di esercizio della democrazia, è dialogo e confronto che rende unico e significativo il contributo di ognuno, chiamato a individuare le proprie capa-

cià, concentrarsi, gestire la complessità, riflettere criticamente e prendere decisioni con positivo atteggiamento improntato alla collaborazione e all'assertività. Nella dimensione ologrammatica di formazione della persona umana le diverse discipline concorrono veicolando saperi e aspetti valoriali, volendo educare ai valori e con i valori, sono i catalizzatori concettuali dell'Educazione civica. Il fine ultimo è la creazione di senso sapendo collocare le cose e la realtà in modo coerente in una cornice; prezioso metodo con cui organizzare e coordinare azioni, pensieri e idee. Rileva la disposizione concettuale, l'atteggiamento verso, la mappa cognitiva, quel costruito cognitivo-emotivo che determina il "sensemaking" dando struttura e coerenza all'azione individuale, che funge da meta-dizionario per la decodifica di accadimenti e di comportamenti nel gruppo di riferimento e anche all'esterno, regolando e organizzando tutto il rap-

porto tra sé e l'ambiente.

La civilizzazione è un problema educativo antecedente all'istruzione e il significato olistico di competenza si declina in diverse specifiche risorse, un insieme di competenze. Occorre ascoltare, dialogare, comprendere le motivazioni dell'altro, provare empatia e non relativizzare solo vivendo l'uno accanto all'altro, ma maturare obiettivi, costruire orizzonti comuni, decidere in senso democratico.

Riferimenti bibliografici

Augè M., *Chi è dunque l'altro?*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017, Trad. a cura di D'Orsi A.

Husserl E., *Logica, psicologia e fenomenologia: Gli oggetti intenzionali e altri scritti*, il melangolo, Genova, 1999, Trad. a cura di Besoli S., De Palma V.

Morin E., *Dialogo: l'identità umana e la sfida della convivenza*, trad. a cura di Morace F., Scheiwiller, Milano, 2003

Panikkar R., *I fondamenti della democrazia. Forza, debolezza, limite*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000

Scheler M., *Politica e morale*, Morcelliana, Brescia 2011

*Docente scuola secondaria superiore

Universalità dei diritti: solidarietà, impegno e responsabilità educativa

di Cristina Greco*

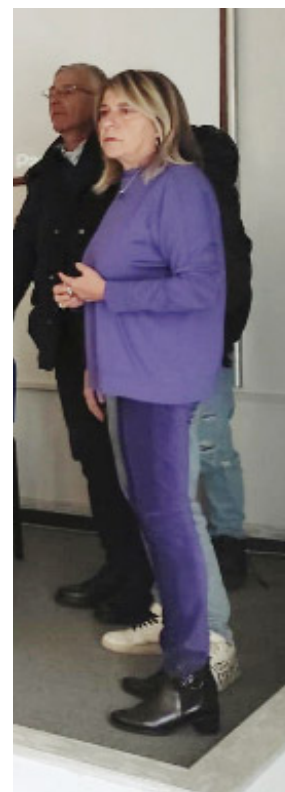
Il presente contributo vuol rendere testimonianza della progettazione educativo-didattica, ideata e condotta dalla scrivente, sulla tutela dei diritti delle persone con disabilità, in un'ottica di riflessione antidiscriminatoria e partecipativa. Inoltre, si è inteso dare riconoscimento al significativo e prezioso lavoro svolto da alcune colleghe che nelle proprie classi hanno lavorato sul tema progettuale incoraggiando gli alunni ad esprimere il loro sentito e trasformarlo in riflessioni che possano andare a modificare atteggiamenti eliminando eventuali pregiudizi. Le docenti che hanno preso all'iniziativa ne hanno sposato sin da subito i principi formativi e riconosciuto il valore altamente educativo delle attività, in termini di consapevolezza e competenze di democrazia e libertà che i giovani avrebbero potuto

raggiungere. Pertanto, è necessario riconoscere l'impegno profuso esprimendo loro un sentito ringraziamento per l'ulteriore aggravio di lavoro che si è andato a sommare al già impegnativo lavoro disciplinare progettato.

Il 3 dicembre di ogni anno ricorre la Giornata internazionale dei diritti delle persone con disabilità, istituita dall'ONU nel 1992. Lo scopo era quello di operare una forte e unanime sensibilizzazione sul tema della diversità e del suo valore, nonché il richiamo ai diritti inalienabili di ciascun essere umano, indipendentemente dalla personale condizione fisica, psichica, sensoriale o sociale.

Già nell'articolo di apertura della Dichiarazione universale dei diritti umani viene affermata tale uguaglianza, unitamente alla libertà personale: "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti". Principio fondativo che contiene un vincolo di irrinunciabilità e che si pone all'origine di ogni tipo di tutela che le diverse leggi intendono garantire a quanti sono portatori di una qualsivoglia forma di disabilità.

L'universalità dei diritti ne rileva tanto il carattere storico



quanto una riconfigurazione all'interno del quadro normativo nel quale si inseriscono. Tant'è che un ulteriore rafforzamento arriva dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 13 dicembre 2006 e successivamente ratificata, nel 2009, nella legislazione del nostro Paese.



La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità ha inteso sottolineare, anche attraverso l'istituzione di una ricorrenza annuale (3 dicembre), tanto l'esigenza di difendere e salvaguardare la qualità della vita delle persone con disabilità, con riguardo ai principi di uguaglianza e partecipazione alla vita politica, sociale, economica e culturale, quanto l'importanza di sensibilizzare la società al superamento di archetipi, stereotipi e pregiudizi derivanti dalle condizioni di disabilità e da ogni altra forma di diversità.

Attraverso l'analisi e la riflessione condotta su questi importanti documenti è possibile cogliere alcuni principi fondamentali: le persone con disabilità hanno diritto al rispetto della loro dignità e autonomia; a una piena partecipazione e inclusione nella società senza alcuna forma di discriminazione o limitazione nelle loro possibilità; all'istruzione; allo svolgimento di attività ricreative e sportive e ad ottenere gli ausili necessari affinché la disabilità non si traduca in un mancato godimento dei diritti umani.

Tuttavia, se a livello normativo notevoli

sono stati gli interventi di tutela della persona con disabilità, nella realtà sociale permangono, in una buona parte della popolazione, difficoltà nell'intessere relazioni sociali positive, così come il perpetuarsi di comportamenti immaturi e atteggiamenti poco rispettosi verso coloro che vivono condizioni di diversità. Pertanto, per realizzare un autentico processo di inclusione sociale, precipuo appare il ruolo educativo svolto dalla scuola nel concorrere a "costruire il sociale", sensibilizzando le giovani generazioni all'incontro con l'alterità. In virtù del suo ruolo formativo, la scuola rappresenta il luogo nevralgico e strategico per lo sviluppo della persona. Per tale ragione spetta alle Istituzioni educative progettare occasioni significative che aiutino i giovani a riflettere sulla necessità di abbattere ogni forma di separazione e sopraffazione e, nel contempo, a non sprecare il loro tempo senza interessarsi all'altro, conoscerlo e rispettarlo. Esempi di rispetto e azioni inclusive vengono da diversi ambiti disciplinari, mentre la letteratura offre esempi fulgidi, anche attraverso scrittori contemporanei che con un linguaggio vicino alle nuove generazioni non mancano di sollecitare la loro apertura all'altro come persona uguale a sé. Ecco perché le parole usate da Paolo Coelho sono da considerare aderenti all'iniziativa progettuale: "Il bambino guardava la nonna che stava scrivendo la lettera. A un certo punto, le domandò:

"Stai scrivendo una storia che è capitata a noi? E che magari parla di me."

La nonna interruppe la scrittura, sorrise e disse al nipote:

"È vero, sto scrivendo qualcosa di te. Tuttavia, più importante delle parole, è la matita con la quale scrivo. Vorrei che la usassi tu, quando sarai cresciuto."

Incuriosito, il bimbo guardò la matita, senza trovarvi alcunché di speciale.

"Me è uguale a tutte le altre matite che ho visto nella mia vita!"

"Dipende tutto dal modo in cui guardi le cose. Questa matita possiede cinque qualità: se riuscirai a trasporle nell'esistenza sarai sempre una persona in pace col mondo.

"Prima qualità: puoi fare grandi cose, ma non devi mai dimenticare che esiste una Mano che guida i tuoi passi. 'Dio': ecco come chiamiamo questa mano! Egli deve

condurci sempre verso la Sua volontà.

"Seconda qualità: di tanto in tanto, devo interrompere la scrittura e usare il temperino. È un'azione che provoca una certa sofferenza alla matita ma, alla fine, essa risulta più appuntita. Ecco perché devi imparare a sopportare alcuni dolori: ti faranno diventare un uomo migliore.

"Terza qualità: il tratto della matita ci permette di usare una gomma per cancellare ciò che è sbagliato. Correggere un'azione o un comportamento non è necessariamente qualcosa di negativo: anzi, è importante per riuscire a mantenere la retta via della giustizia.

"Quarta qualità: ciò che è realmente importante nella matita non è il legno o la sua forma esteriore, bensì la grafite della mina racchiusa in essa. Dunque, presta sempre attenzione a quello che accade dentro te.

"Ecco la quinta qualità della matita: essa lascia sempre un segno. Allo stesso modo, tutto ciò che farai nella vita lascerà una traccia: di conseguenza impegnati per avere piena coscienza di ogni tua azione".

In tale ottica si è inteso ideare e realizzare l'evento, che si intende disseminare attraverso il presente contributo, il cui titolo risulta quanto più aderente possibile ai principi della Dichiarazione universale: *"La gabbia della mente genera diversità"*. Tra le finalità dell'iniziativa una era orientata a far acquisire agli studenti del biennio dell'Istituto Tecnico Industriale "Antonio Monaco" di Cosenza, conoscenze, abilità e competenze sociali, relazionali e comportamentali.

Nell'iniziativa si è inteso perseguire, anche, risultati di apprendimento organizzati per "assi culturali" e "competenze", collegati a "compiti di realtà" e "all'agire in situazione".

Nello specifico con riguardo all'asse dei linguaggi sono stati privilegiati:

1. padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
2. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.

Le cui evidenze sono rilevabili attraverso il:

1. saper usare la comunicazione orale per cooperare con gli altri, esprimendo e sostenendo il proprio punto di vista e riconoscendo quello altrui;

2. riflettere sulla lingua dal punto di vista lessicale, morfologico e sintattico. Gli obiettivi di apprendimento trasversali hanno fatto riferimento allo sviluppo e al potenziamento delle: *competenze emotive, relazionali e cognitive*, come identificate dall'OMS, e *Competenze per una cultura della democrazia*, seguendo quanto indicato nel documento del Consiglio Europeo.

La promozione e il sostegno dei valori educativi e formativi propri della democrazia e della cittadinanza hanno rappresentato gli obiettivi fondamentali della proposta operativa. La progettazione ha previsto al suo interno un "Laboratorio educativo didattico" quale significativa opportunità di crescita personale e sociale per gli studenti, che hanno avuto occasione sia di agire richiamandosi alle competenze chiave della cittadinanza attiva sia di mettere in uso le soft skills di cui ciascuno dei giovani disponeva.

Le attività formative programmate, i contenuti proposti, le metodologie/strategie inclusive individuate (lezione segmentata, introduttiva o di sintesi; learning by doing; visione cortometraggio e film; brainstorming; peer tutoring e debate) hanno garantito il coinvolgimento, quindi la partecipazione di tutti gli studenti, consentendo a ognuno di riflettere per poi confrontarsi sull'importanza e sul valore del rispetto delle regole della vita democratica, nonché sul diritto di ciascuno di vivere in pienezza la propria esistenza. All'interno dell'esercizio del vivere democraticamente e liberamente gli studenti hanno riconosciuto l'imprescindibilità della cura e del rispetto di sé e degli altri, da cui sono derivati la consapevolezza della difesa e del rispetto della diversità/disabilità, l'agire orientato alla convivenza civile, pacifica e solidale. Le riflessioni espresse da ciascuna componente delle classi sono state oggetto di ampio confronto tra pari e con i docenti, conducendo le ragazze e i ragazzi a maturare competenze di autovalutazione personale e sociale.

Inoltre, per una disseminazione dei traguardi raggiunti nell'attività progettuale, la scrivente ha inteso dare respiro più ampio alla tematica attraverso l'organizzazione di un Convegno che avesse come argomento la tematica trattata nelle classi, in modo che l'impegno educativo e for-

mativo dei giovani non restasse circoscritto alla lezione, alla lettura di documenti o alle testimonianze ma ricevesse, attraverso un evento aperto all'intera comunità scolastica, l'imprinting di buona pratica, in ragione della partecipazione attiva e consapevole dei giovani e che



avesse ricadute positive tanto nell'ambiente scolastico quanto in quello sociale, in ragione del risalto che anche gli organi di stampa hanno inteso dare all'iniziativa realizzata.

L'evento convegnistico si è tradotto in un segno di riconoscimento tangibile per i giovani, che hanno visto apprezzato il loro valore di partecipanti attivi alla costruzione di una società che possa configurarsi come autenticamente "aperta a tutti".

Il ricorso a un approccio educativo e didattico innovativo, che coinvolgesse direttamente le studentesse e gli studenti, è stato realizzato anche attraverso attività laboratoriali dal titolo "Dare voce agli invisibili: non un Tu ma un Noi", che hanno previsto la visione del cortometraggio "Cuerdas", il quale è stato da stimolo per ricavare uno spazio maieutico di riflessione a cui è seguita una fase di ideazione di slogan/aforismi sulla diversità/disabilità. Si è ritenuto che l'integrazione spontanea ricadente sulla sfera intra ed interpersonale afferente all'attività di scrittura potesse favorire lo sviluppo di competenze metacognitive, di mentalizzazione e socio-educative.

Nella progettazione si è inteso inserire la visione, durante la Giornata internazionale dei diritti delle persone con disabilità, del

film "Dafne", a cui ha fatto seguito uno spazio di riflessioni di matrice pedagogica sul tema: "Ognuno di noi ha delle potenzialità, che si sfruttano senza esserne consapevoli". La scelta del citato slogan utilizzato per le riflessioni richiama l'espressione di uno studente con disabilità, affiancato e supportato dalla scrivente negli anni scolastici precedenti, che aveva riconosciuto le personali potenzialità dopo un periodo di lavoro educativo e didattico finalizzato a farle emergerle e a renderlo consapevole. Nella realizzazione dell'iniziativa non è mancata la premiazione degli studenti, sia di quelli vincitori del Concorso "Dare voce agli invisibili: non un Tu ma un Noi" che di quanti hanno partecipato, i quali hanno comunque visto riconosciuto il loro impegno attraverso un premio di consolazione.

La riflessione sulla progettazione e realizzazione dell'attività ha permesso alla scrivente di registrare il processo di maturazione acquisito da alunne e alunni, seppure a livelli di profondità differenti connessi su aspetti riferiti al riconoscimento di valori, alla dignità umana e ai diritti umani, alla valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e della preminenza dei diritti di cui tutti siamo portatori.

Alcune attitudini sono emerse con maggiore forza durante l'intero percorso, e sono state oggetto di specifica attenzione, come l'ascolto, l'empatia, il rispetto e il senso civico, unitamente alle conoscenze e comprensione critica di sé e del mondo. È emersa la diffusa consapevolezza circa le modalità attraverso cui le persone possono essere parte attiva, in modo efficace ed appropriato, nel contesto di appartenenza, a condizione che l'ambiente sociale si connoti per il suo impianto democratico e liberale, in modo che ciascuno possa esercitare attivamente la propria partecipazione e vedere riconosciuto e tutelato ogni suo diritto.

Il mancato rispetto dei diritti umani rappresenta per l'intero genere umano una sconfitta, che non può essere risarcita perché si connoterebbe come la più dolorosa forma di esclusione.

*Docente di materie letterarie e per le attività di sostegno

Educare ai sentimenti e alle relazioni: a scuola di parità contro la violenza sulle donne

di Pina Arena*

Nel mare di smarrimento e dolore per il femminicidio di Giulia Cecchettin fa sperare il moto d'indignazione e sgomento, così vasto e profondo, di donne e uomini, da Nord a Sud del nostro Paese, dalle scuole, dalle università, dalle piazze. Mai come ora tale moto ha fatto e continua a fare "rumore".

Nel volto di Giulia abbiamo riconosciuto i volti delle ragazze delle nostre scuole, delle nostre figlie; nell'invisibilità subdola della violenza che cresce abbiamo ritrovato le dinamiche persecutorie che alimentano le relazioni d'amore che amore non è; nel racconto che ne è stato fatto abbiamo ripensato alle radici di una mattanza che da millenni uccide le donne: si chiama patriarcato e attribuisce centralità e potere al maschio la cui parola è legge, dà regola, definisce relazioni e recinti entro cui muoversi, disegna corpi, impone il suo sguardo unico e punitivo.

Torniamo a chiederci cosa avremmo potuto fare, cosa potremmo e dovremmo fare affinché la violenza contro le donne, frutto della cultura patriarcale, non entri nelle vite delle nostre ragazze, delle nostre figlie e nelle nostre vite.

In questa sede ci poniamo tale domanda nella veste di educatrici e di educatori.

La violenza contro le donne è una responsabilità sociale. È responsabile non solo chi agisce violenza ma anche chi non la vede o finge di non vederla, chi non la riconosce, chi tace, chi la nega, chi crede che non lo riguardi, che non sia affar suo.

La violenza sulle donne è un problema culturale e per questo chiama in gioco la scuola ed il suo ruolo: la scuola come luogo in cui i saperi aprono immaginari, educano emozioni e sentimenti, costruiscono relazioni\esperienze; la scuola come luogo in cui si costruiscono identità, che vorremmo libere, consapevoli e responsabili; la scuola che accoglie ra-

gazze e ragazzi e con loro, attraverso la rilettura dei saperi, decostruisce i modelli piramidali e verticistici del patriarcato.

Se la violenza sulle donne è figlia di una millenaria cultura patriarcale, serve una rivoluzione culturale che senza scuola non può farsi e dove la scuola deve avere un ruolo centrale, ma in cui ogni altro soggetto, politico o sociale, e la famiglia per prima, deve fare la propria parte, senza delegare, senza caricare o scaricare sulla scuola il proprio mandato, le proprie inadempienze, inadeguatezze e fragilità.

La scuola che lavora sulla parità di genere, contro la violenza sulle donne, c'è, ma opera a macchia di leopardo, con nessuna o poche risorse, spesso in forma volontaria, in nicchie di solitudine con azioni formative spesso volontarie, riconoscendoci, tessendo reti informali, sperimentando il nuovo, provandoci. Ma non basta. Serve far sistema, occorrono interventi strutturali che non devono lasciare indietro quello che è stato costruito, specialmente nell'ultimo ventennio. Non si riparte da zero.

Serve raccogliere le buone pratiche. Disseminarle e farne tesoro, aprire nuove collaborazioni, coinvolgere chi si apre ora a questa attenzione.

Serve parlarne senza posa. Ma il punto non è solo che se ne parli, ma come e con quale linguaggio se ne parla.

Che non sia una vampata! Dipende anche da noi insegnanti: chiedere e pretendere che sia l'inizio di una nuova rotta.

La nostra risposta, ora, è questa: il percorso di formazione-docenti "Sguardi diversi per educare alla parità", il decimo che Fnism-Catania organizza. Ci accompagnerà per cinque mesi, da novembre ad aprile, per aprire, oltre lo sguardo unico patriarcale, sguardi diversi sui saperi che la scuola veicola: sul racconto del contributo delle donne alla storia e che la storia dei padri ha oscurato, zit-

tendole, annullando la loro visione di sé, del mondo, rubando il loro contributo al mondo, rendendo invisibili le loro battaglie e persino i loro nomi.

Pensiamo a una scuola in cui l'educazione dei sentimenti e alla relazione non deve essere relegata a un'oretta aggiunta, ma deve essere un progetto grande, strutturato e permanente al quale ogni insegnante e ogni insegnamento deve poter dare il suo contributo di saperi e immaginari; in cui l'educazione dei sentimenti passa attraverso il racconto mitologico, la fiaba, la letteratura, l'arte, la filosofia; la consapevolezza della fragilità dei diritti e delle riemergenti discriminazioni attraverso la storia e la geografia; il diritto di parità attraverso le storie delle donne di scienza e delle matematiche; una scuola in cui devono essere pane quotidiano la riflessione sul linguaggio sessista e l'uso consapevole e responsabile dei social anche in ottica di genere.

Con il percorso di formazione-docenti di Fnism-Catania intendiamo aprire spazi di riflessione in diversi ambiti disciplinari, che possano poi nutrire percorsi curricolari e tradursi in input e sollecitazioni per ripensare i centri del nostro insegnamento, espanderli con prospettive nuove: sono coinvolte le discipline dell'area storico-letteraria (parliamo di libri e biblioteche in ottica di genere, della storia che ha fatto del corpo delle donne bersaglio e oggetto di violenza; della memoria femminile da far rivivere anche nei luoghi della città); dell'area sociolinguistica (affrontiamo il tema del sessismo linguistico attraverso i social; dei diritti delle persone nella famiglia che cambia e della fragilità genitoriale); dell'area scientifica (raccontiamo le scienziate ambientaliste e l'impegno delle donne per la cura dell'acqua); dell'area sociale (affrontiamo il tema della violenza contro le donne, della responsabilità maschile e del progetto-pilota "Pari

Sguardi diversi per educare alla parità

Corso di formazione-docenti

Fnism **ISS G.B. Vaccarini**
Associazione di Promozione Sociale "Speranza e
Solidarietà" - ONLUS
Via G. B. Vaccarini, 1 - 95031 Catania



22 novembre 2023
16:00 - 18:30 (su Meet)

Wikidonne: sguardi di genere oltre Wikipedia
Camelia Boban, Fondatrice di Wikidonne e developer wikip(m)ediana

La guerra sul corpo delle donne
Alba Coppola, Docente di Storia

Storie di donne nascoste
Claudia Speziali, Studiosa di storia delle donne

24 gennaio 2024
16:00 - 18:30 (su Meet)

Il sessismo linguistico al tempo dei social
Stefania Cavagnoli, Linguista - Università Tor Vergata

Arte e parità: è "superflua" la memoria femminile?
Maria Antonietta Spadaro, Docente di Storia dell'Arte, curatrice di Mostre

AI e parità di genere
Daniele Zito, Scrittore e Docente d'Informatica

28 febbraio 2024
16:00 - 18:30 (su Meet)

Scienziate per l'ambiente, una tradizione dimenticata
Liliana Moro, Ricercatrice Storia delle donne

I diritti delle persone nella famiglia che cambia
Graziella Priulla, Sociologa, scrittrice

Donne protettrici dell'acqua
Nadia Boaretto, Traduttrice, attivista per i diritti delle donne

25 marzo 2024
16:00 - 18:30 (su Meet)

Il capitalismo digitale e i corpi delle donne
Lilia Giugni, Attivista, Scrittrice e Docente, University College London

Leggere fa la differenza
Fulvia Toscano, Direttrice artistica Naxoslegge

La violenza di genere, un problema maschile
Nino De Cristofaro, Docente di Filosofia - Cesp

Conclusioni: "A scuola di parità: un'altra scuola è possibile"
Pina Arena, Docente di Lettere, Presidente FNISM - Catania

17 aprile 2024
16:00 - 18:30 (in presenza)

Una passeggiata in ottica di genere in città, tra storia, letteratura, arte e archeologia

Francesca Trapani, Archeologa e Docente di Lettere (Fnism-Catania)
Caterina Chiofalo, Docente di Lettere e scrittrice (Fnism-Catania)
Santina Giuffrida, Docente di Lettere e Lett. Latina (Fnism-Catania)

Moderano: Marilena Adamo, Fabio Cannizzaro, Maria Pia Dell'Erba e Giovanna Micale (Fnism- Catania)
Introduce e coordina i lavori: Pina Arena (Fnism-Catania)

Il corso è promosso da Fnism-Catania in collaborazione con l'ISS "G.B. Vaccarini"
per partecipare, registrarsi, entro il 18 novembre 2023, sulla piattaforma S.O.F.I.A. IF. N 88982
Per chiarimenti ed informazioni scrivere a fnismct@gmail.com

Grafico - Andrea Rachela Verde

Amore"); dell'area tecnologica e informatica (parliamo di AI e capitalismo digitale in ottica di genere).

Una lezione peripatetica per la città di Catania, in ottica di genere, conclude il percorso formativo per far emergere storie e sguardi di donne nello spazio che viviamo e per suggerire l'idea di un viaggio di formazione da fare insieme.

In questa esperienza di scuola, incontriamo insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, perché la scuola della parità è verticale, parte dalla scuola dell'infanzia e approda alle scuole superiori, con un obiettivo complesso che le parole di Luisa Muraro ci aiutano a descrivere: scoprire e far scoprire e "sentire partendo da sé, che le donne esi-

stano per se stesse, non come seconde, pari o complementari degli uomini, non solo cambia le donne, ma anche gli uomini, cambia la rotta e lo sguardo di ogni ragazza e di ogni ragazzo". Cambia il mondo o, almeno, ci prova.

*Presidente Fnism Catania

La scuola di tutti e di ciascuno: una questione lessicale o semantica?

di Luisa Chiappetta * e Alessandra Fantozzi **

Si sente spesso parlare di alunni discriminati all'interno delle aule scolastiche per via della loro diversità. Discriminazione che si manifesta in vario modo: dal pietismo al disprezzo, all'allontanamento. Sembra strano che ciò possa ancora sussistere ai giorni nostri, nella scuola dell'inclusione (a cui si è giunti dopo tante battaglie e tanti traguardi normativi), nonostante ci sia un forte coinvolgimento di tanti attori nel processo inclusivo, tra cui Istituzioni, Enti, Associazioni... Ci si chiede se l'inclusione sia solo una questione lessicale, una sorta di deterrente culturale, che ancora stenta a diventare una forma mentis, e quindi un *modus vivendi*, un'articolazione semantico-pragmatica del fare scuola, che avrebbe dovuto cristallizzarsi già da tempo immemore.

Il riconoscimento della necessità dell'inclusione scolastica dei soggetti con disabilità, pur trovando il suo fondamento nell'art. 3 della Costituzione (che riconosce il principio di uguaglianza), è stato un processo lento e l'inserimento degli alunni disabili nelle scuole pubbliche ha avuto luogo solo nel 1971 (con la legge n. 118). L'Italia, dunque, già dagli anni Settanta, ha individuato nella scolarizzazione all'interno delle classi comuni, la via da seguire per garantire un'effettiva inclusione scolastica e sociale, riconoscendo nella scuola il luogo naturale in cui dare senso all'esistenza di tutti, promuovendo il dialogo tra differenze quale occasione di crescita per ognuno, nonché una cultura della partecipazione di ciascuno studente ai processi di socializzazione e di apprendimento all'interno di una scuola democratica, concepita come comunità solidale che vive la diversità "in positivo", ponendola al centro della propria azione educativa.

Il cammino normativo vanta mezzo secolo di pratica, ha avuto alla base importanti teorie pedagogiche e si è costi-



tuito punto di riferimento per le politiche formative degli altri Paesi europei. Ancora oggi, nonostante le difficoltà pratiche di attuazione, l'Italia resta sempre un'eccellenza a livello internazionale.

Tuttavia, nonostante siano passati tanti anni e di integrazione-inclusione scolastica se ne sia parlato (e ancora se ne parli) abbondantemente, basta anche una pur breve esperienza nella scuola per evidenziare come non sia sempre ben chiaro cosa sia, cosa si debba fare, cosa comporti... Spesso viene indicata tutta una serie di condizioni fondamentali e indispensabili, senza le quali non si può fare integrazione. Quasi sempre ci si ritrova in situazioni impossibili e scoraggianti, a dispetto di tutte le teorie pedagogiche e le disposizioni ministeriali: tempi risicati per una programmazione congiunta, colleghi reticenti o disinformati, diagnosi obsolete, mancanza di spazi, di materiali, ostilità delle famiglie dei compagni...

Difficile non provare un senso di solitudine e di sgomento di fronte a questo deserto di insufficienza delle strutture pubbliche e di incomprensione generale. Eppure, anche in mezzo a mille mancanze e assenze, l'inclusione è sempre la strada migliore, perché è quella che conduce all'altro da sé, sotto qualsiasi forma si presenti. È nel riconoscimento e rispetto dell'alterità, nel contatto con

un'altra identità, ovvero con qualcuno "diverso" che si costruisce l'identità, poiché l'individuazione del sé avviene solo all'interno della dimensione relazionale e dialogica dell'essere nel mondo.

Eppure, a volte, si annulla la diversità e si cercano situazioni omologanti, si costruiscono comunità dove il singolo è in qualche modo costretto a identificarsi con il gruppo, senza tener conto della pluralità dei soggetti. Così identità e alterità non convivono più nell'io, ma la diversità diventa un attributo negativo, ricercato in chi si discosta dal gruppo. Ecco perché la presenza del cosiddetto "diverso" nel contesto sociale o scolastico spesso genera conflitti.

Punto di partenza dev'essere invece la centralità della persona, che nell'ambito scolastico significa mettere lo studente al centro dell'azione educativa, nel rispetto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Senza dimenticare che ciascun alunno è inserito in una classe, alla cui formazione come gruppo va dedicata particolare cura, attraverso la promozione dei legami cooperativi e la gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione.

La scuola è strumento fondamentale per la realizzazione dell'essere umano, il

luogo dove si definisce e concretizza *l'essere con l'altro*, chiunque sia quest'altro, anche un alunno con disabilità.

È nella scuola che si avvia il primo passo verso l'inclusione; al Dirigente Scolastico, ai docenti e a tutti gli operatori scolastici spetta, pertanto, l'importante compito di creare la cultura dell'uguaglianza e del rispetto, fondamento essenziale di una società democratica.

Intorno alla questione, con particolare riferimento alla disabilità (da dove tutto è partito) ruota innanzitutto un problema terminologico: dobbiamo parlare di inserimento, di integrazione o di inclusione? Per comprendere meglio la distinzione è opportuno, però, riferirsi prima al periodo dell'*esclusione*, quello della Legge Gentile, in cui vengono per la prima volta citati i minorati, per i quali l'obbligo scolastico si espleta all'interno di scuole speciali. Esso è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anomalia che ne impedisca l'ottemperanza" (R. D., 3/12/1923, n. 3126). Nel 1927 sono istituite all'interno degli istituti scolastici le classi differenziali, destinate ad alunni con lievi ritardi, mentre per ciechi, sordi e "anormali" psichici sussistono sempre le scuole speciali da notare che le classi differenziali sono frequentate anche da alunni con disagio sociale e problemi di comportamento. Lo Stato riconosce dunque la presenza di questa "categoria" di persone, che sono vissute come un problema, un peso, di cui doversi far carico in qualche modo, in un'ottica pietistica e caritatevole.

Pian piano l'attenzione si sposta sull'aspetto medico: il disabile viene considerato come una persona malata che va curata, il deficit è equivalente alla patologia, la logica sanitaria prevale su quella didattica, dovere dello Stato è fornire cure e servizi riabilitativi. Fino agli anni '70...

Il primo termine, *inserimento*, si afferma con la L. 118 del 1971: è di fatto un riconoscimento del diritto all'uguaglianza, un principio che non è solo di ispirazione etica, ma anche l'applicazione di una norma costituzionale (art. 3). La logica non è più quella dell'aut-aut, bensì quella dell'et-et, altalenando tra la tutela dell'uguaglianza e quella della diversità del soggetto, in un'ottica in cui comportamenti, modi di essere, stili cognitivi diversi diventano una ricchezza culturale e rela-

zionale. Come osserva Canevaro, l'inserimento si riferisce alla fisicità e attesta che si è andato oltre l'esclusione (che per l'appunto consiste nella separazione fisica). Si tratta di un primo traguardo, che è senz'altro un passo significativo, anche perché consente di arrivare a nuove acquisizioni e obiettivi. La relazione con individui non più esclusi dà l'opportunità di conoscere sotto un'altra luce coloro che precedentemente venivano identificati e misurati solo attraverso la disabilità.

Il termine integrazione, quindi, rimanda dunque ad una logica dell'accoglienza e al riconoscimento dell'altro da sé e del suo peculiare patrimonio personale, sociale, culturale. A questo paradigma si ispirano il Documento Falucci del '74, la L. 517\77, la L. 104\92, la L. 170\2010. Inclusione diventa termine ufficiale e paradigma di riferimento con la circolare ministeriale del 2012 relativa ai Bisogni Educativi Speciali, ma esso era già apparso precedentemente nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dove, malgrado il nome dell'intero documento, il terzo capitolo titolava "La dimensione inclusiva della scuola".

Non è solo l'adeguamento al lessico in uso in altri Paesi, ma un impegno a valorizzare e sostenere la diversità, una condivisione di valori, un sentimento di appartenenza comune e di interdipendenza positiva. È una sorta di diritto non all'uguaglianza, ma alla diversità, diversità che viene considerata una condizione ordinaria, a cui riconoscere un migliore trattamento differenziale. Ciò significa non l'adozione di strumenti e risorse straordinarie, bensì l'adozione di un curriculum che faciliti l'apprendimento di tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro condizione personale.

L'integrazione, così, prevede pratiche educative che promuovono l'apprendimento e la piena partecipazione alla vita scolastica dell'alunno con disabilità o dell'alunno straniero in funzione di un suo cambiamento o recupero, mentre l'inclusione consiste in pratiche educative che promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, finalizzate al successo scolastico di tutti e ciascuno.

Al di là del significante, il significato di ciascun termine ci dà immediatamente

contezza che gli importanti paradigmi pedagogici e i significativi bisogni di innovazione scolastica si traducono in un dettato normativo appropriato e opportuno. Non è, pertanto, un fenomeno di evoluzione linguistica, bensì un cambio di prospettiva pedagogico-giuridica, che si rispecchia anche nei diversi modi di indicare il soggetto con disabilità: nella L. 104\92 si fa riferimento alle "persone handicappate", terminologia superata con il DPCM n. 185 del 2006 recante norme riguardanti i "soggetti in situazione di handicap", riconoscendo che l'handicap è una situazione estrinseca e non intrinseca al soggetto.

Di certo, ogni termine con il suo significato e il suo significato va considerato come un'espansione del precedente e non un superamento, dal momento che ne amplia la visuale e, conseguentemente, il raggio d'azione. Si tratta di elementi imprescindibili e, al contempo, di obiettivi di un processo che ha inizio con l'integrazione, giunta a termine e compiuta con l'inclusione.

La presenza degli alunni con disabilità nelle scuole ha portato alla comparsa della didattica dell'inclusione, il cui scopo precipuo rimane, comunque, quello di porre al centro del processo di insegnamento il soggetto che apprende, nonché i suoi interessi, le sue potenzialità, il suo spirito d'iniziativa, le sue capacità, in pratica l'intera sua specificità, per permettergli di conseguire le conoscenze e maturare le competenze essenziali, oltre che promuoverne l'identità.

Sicuramente la didattica non è depositaria di verità scientifiche, non dà indicazioni e soluzioni assolute, poiché ogni soggetto è unico e irripetibile, e nessuna situazione è mai uguale alle altre.

Vi sono diverse situazioni che possono determinare difficoltà nel seguire la programmazione di classe e i vari aspetti della vita scolastica; alcune sono più complesse, altre meno gravi, ma tutte in un modo o nell'altro generano bisogni educativi speciali. Queste effettive e concrete problematiche di apprendimento richiedono da parte degli insegnanti l'elaborazione e la realizzazione di una didattica su misura, con obiettivi e attività che rispondano a esigenze educativo-didattiche peculiari. Ciascuna di queste azioni comporta prestare particolare at-

tenzione alla specificità di quell'alunno, non solo a ciò che non sa fare ma anche e soprattutto alle sue potenzialità e ai suoi punti di forza.

Quest'intervento non dovrebbe mai essere delegato a un solo insegnante, in particolare a quello di sostegno, ma dovrebbe coinvolgere pienamente tutti i docenti della classe, richiedendo una partecipazione attiva, poiché l'inclusione deve realizzarsi in ogni dimensione della vita scolastica.

Tutte le professionalità e le risorse della scuola devono adoperarsi per ridurre, se non per eliminare del tutto, le varie condizioni di disagio e difficoltà che si pos-

sono presentare. Sarà, pertanto, cura di tutta la comunità scolastica e, dunque, del Dirigente Scolastico, degli insegnanti, del personale ausiliario, dei compagni di classe e degli altri alunni agire per il benessere di tutti, indipendentemente dalle difficoltà o dai bisogni speciali che taluni possono presentare.

La vera sfida della didattica dell'inclusione è proprio questa imprevedibilità e quelle specificità che prescindono da ogni paradigma teorico e che invitano a un incessante attivismo, volto ad intraprendere dei percorsi che possano garantire il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Centro Studi Erickson, Trento 2015.
- Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione: Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Ed. Studium, Roma 2018.
- Pavone M., *Inserimento, Integrazione, inclusione*, in L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Liguori Editore, Napoli 2012.

*Tutor coordinatrici Corso di Laurea SFP
Università della Calabria

Controllo e responsabilità degli insegnanti nella didattica a distanza: profili critici

di Mirko Riccelli*

Con l'accoglimento della domanda di iscrizione presso un Istituto scolastico e la successiva ammissione dell'allievo a scuola sorge un vero e proprio vincolo negoziale con conseguente obbligo di vigilare sulla sicurezza e sull'incolumità dell'alunno, per tutto il tempo in cui questi fruisce della prestazione scolastica e in tutte le sue espressioni¹.

Si è, dunque, in presenza di una responsabilità di tipo contrattuale (obbligo di vigilanza di tenere o non tenere una determinata condotta) ed extracontrattuale (generale violazione di comportamenti atti a non recare danno agli altri)².

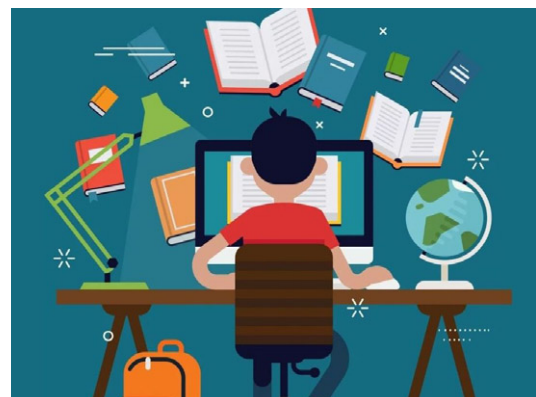
La responsabilità civile deriva da fatti imputabili ai dipendenti, configurabili per difetto di sorveglianza o vigilanza sugli alunni per danni provocati da questi ultimi a terzi (artt. 2047 e 2048 c.c.) oppure, per il danno che l'allievo procura a se stesso, per negligente adempimento dell'obbligo contrattuale di sorveglianza (art. 1218 c.c.) o per omissione delle cau-

tele necessarie, suggerite dall'ordinaria prudenza, in relazione alle specifiche circostanze di tempo e di luogo, affinché sia salvaguardata l'incolumità dei discenti nell'ambito della responsabilità extracontrattuale (art. 2043 c.c.).

Da ciò deriva la possibilità del danneggiato di chiedere il risarcimento invocando una sola o più forme di responsabilità³.

La Suprema Corte si è espressa in merito, riconoscendo questa facoltà sia in caso di responsabilità da fatto commissivo, sia da fatto omissivo, cioè quando «[...] l'autore della condotta anziché astenersene la tenga, ovvero manchi di tenere la condotta dovuta e le conseguenze sono risentite in un bene protetto [...]»⁴.

L'onere della prova è regolato diversamente in relazione al tipo di responsabilità fatta valere. Ove, in linea generale, si deduca la responsabilità extracontrattuale, il danneggiato deve fornire la prova di tutti gli elementi costitutivi del fatto il-



lecito di cui all'art. 2043 c.c.; in regime di responsabilità contrattuale, invece, residua in capo alla parte attrice il solo obbligo di dimostrare che il danno si sia verificato nel corso dello svolgimento del rapporto, mentre alla parte convenuta spetta l'onere di dimostrare che «l'evento dannoso sia stato determinato da una causa non imputabile né all'istituto scolastico, né al suo personale, essendo stato predisposto ogni accorgimento idoneo ad impedire la realizzazione dell'evento»⁵. Tanto, fermo restando l'obbligo da parte dell'organizzazione scolastica di proteggere e vigilare sull'incolumità fisica dell'allievo oltre che di istruire ed educare.

Ciò posto, dato che, come già illustrato, il dovere di provvedere alla vigilanza degli alunni da parte degli Istituti di istruzione si estende a tutto il tempo in cui gli stessi gli sono stati affidati per fruire della "prestazione scolastica in tutte le sue espressioni", durante la fase pandemica come avrebbe potuto applicarsi questo principio alla didattica a distanza? E quali sarebbero stati i limiti alla responsabilità contrattuale e/o extracontrattuale?

Il problema è apparso subito molto complesso e di difficile soluzione. Difatti nella DAD possono escludersi, in base alle caratteristiche circostanziali del suo svolgimento, le previsioni del cosiddetto "contratto di protezione", secondo il quale tra gli interessi della scuola rientra la tutela della integrità fisica dell'allievo. Infatti, evidentemente, difficilmente l'insegnante avrebbe potuto dimostrare «di aver esercitato una vigilanza adeguata e di aver adottato tutte le misure idonee a evitare situazioni pericolose»⁶; nonché sarebbe stato altrettanto difficile per il docente dimostrare, come esimenti della responsabilità, l'imprevedibilità e repentinità in concreto della condotta "dannosa" secondo quanto previsto dalla Suprema Corte.

In particolare, l'assenza di una presenza fisica durante lo svolgimento delle attività scolastiche, impedisce qualsiasi possibilità di accertamento, non solo sulla condotta dell'allievo, ma anche sull'attività di vigilanza dell'insegnante, entrambe strettamente limitate a quanto visibile sul monitor. Ciò, in particolar modo, per i danni che l'allievo può provocare a sé stesso, meglio tutelati nell'ambito della responsabilità di natura contrattuale. Ancor più se si consideri la difficoltà aggiuntiva legata alla contemporanea gestione, nelle DID, del 50% degli alunni in presenza e del restante 50% a distanza⁷.

Nella DAD era infatti difficilmente accertabile una condotta omissiva colposa quale causa di un danno ingiusto subito dall'allievo e dunque l'effettiva violazione da parte del docente dello specifico obbligo di impedire l'evento.

Ciononostante, durante la fase pandemica, per i docenti è permastato l'obbligo di vigilare sui minori affidati alle loro cure durante l'orario scolastico, anche se si trattava di una prestazione didattica con particolarissime e innovative modalità, poiché essa era pur sempre da ricom-

prendere nell'ambito della prestazione scolastica in tutte le sue espressioni.

D'altronde non si sarebbe potuto ritenere responsabile l'insegnante, dal momento che, essendo a distanza, non avrebbe potuto assumere la posizione di garanzia che normalmente ricopre in presenza; in tale ottica si potrebbe ipotizzare che la responsabilità ricada sul genitore che avrebbe dovuto vigilare. In altre parole, la posizione di garanzia dovrebbe ritenersi gravante su chiunque abbia l'effettiva possibilità di intervenire per impedire il verificarsi dell'evento.

Dunque la DAD presupporrebbe una implicita abolizione della materialità dell'obbligo di vigilanza, rendendo al riguardo inapplicabili i plurimi principi massimati dalla Suprema Corte in quanto riferiti a circostanze applicative del tutto differenti (didattica in presenza)⁸.

Di contro, dato che la DAD ha comportato inevitabilmente l'utilizzo di apparecchiature elettroniche, la circolare INAIL del 17 novembre 2004, n. 79, pur riferita ad altri ambiti, troverebbe qui piena applicazione nel punto in cui precisa che i momenti formativi attuati con l'ausilio di macchine elettriche (videoterminali, computer, ecc.) rientrano nell'applicazione sistematica diretta all'apprendimento e, come tali, sono ricomprese tra quelle coperte dall'assicurazione antinfortunistica obbligatoria. Ne conseguirebbe che gli studenti sono assicurati per i sinistri che si verificano nel corso delle esperienze didattiche svolte con l'ausilio di macchine elettriche.

In quest'ottica si orientano le statuizioni più volte espresse dalla Suprema Corte, secondo cui «tutte le responsabilità per infortuni occorsi agli alunni, quindi anche quella per danno arrecato dall'alunno a se stesso (c.d. autolesione), fanno capo all'amministrazione scolastica e non al docente o in genere al personale scolastico»⁹, rendendo però in questo caso difficile la differenziazione tra responsabilità contrattuale ed extracontrattuale e richiedendo, pertanto, una delicata disamina caso per caso delle varie fattispecie.

Anche se l'applicazione della suddetta circolare INAIL sembrerebbe prevedere, anche nella DAD, il riconoscimento e l'indennizzabilità di eventuali eventi avversi legati all'uso di dispositivi elettrici (fermo restando, ovviamente, l'esclusione di fattispecie relative al caso fortuito e forza

maggiore e ad eventi naturali), rimarrebbe irrisolto il problema dell'impossibilità di svolgere, nel corso delle attività a distanza, un'adeguata sorveglianza e, soprattutto, poter intervenire in tempo reale per scongiurare le conseguenze di comportamenti anomali dell'alunno.

Nel merito, pare doveroso ricordare che le particolari modalità di attuazione della DAD non hanno sempre consentito un adeguato "monitoraggio" delle attività dell'alunno. Tanto non solo per ciò che attiene al ruolo svolto dai docenti, ma anche in relazione agli impegni lavorativi dei genitori o dei tutori.

In particolare, dovrebbe applicarsi il principio secondo il quale l'affidamento dei figli minori all'attività scolastica, e per il suo tramite al personale docente, non esclude la responsabilità dei genitori per il fatto illecito da quelli commesso. La presunzione di responsabilità posta dall'art. 2048, comma 2, c.c. a carico dei prelettori trova applicazione limitatamente al danno cagionato ad un terzo dal fatto illecito dell'allievo; essa pertanto non è invocabile al fine di ottenere il risarcimento del danno che l'allievo abbia, con la sua condotta, procurato a se stesso¹⁰. Per cui ne consegue che, nel corso della DAD, rimarrebbe ai genitori il compito (invero non facile) di sorvegliare il comportamento del minore e di evitare, come di norma, l'evenienza di fatti "anomali", non controllabili dal docente, anche per motivi strettamente tecnici.

In caso di eventi avversi, la condotta dell'allievo ricadrebbe, quindi, in via esclusiva sui genitori, potendosi tuttavia ipotizzare che, ove dimostrabile un comportamento lesivo a carico di terzi da parte dell'allievo (per esempio attraverso cyberbullismo), sia l'insegnante a rispondere eventualmente condannando l'Amministrazione a risarcire il danno (salvo rivalsa sull'insegnante stesso), previa dimostrazione della circostanzialità dell'illecito (commesso durante l'orario di lezione e della condotta colposa dell'insegnante).

Eppure, nel corso degli incontri telematici su varie piattaforme, il docente di norma disattiva i microfoni degli studenti per evitare sovraccarichi di sistema, sovrapposizioni e fenomeni di cyberbullismo, privandosi così di importanti elementi di controllo, quali le informazioni sonore¹¹. Le problematiche dalla DAD, però, invol-

vono ben altri scenari: nel caso dei segni di un improvviso malore di un alunno, visivamente osservato telematicamente, il docente avrebbe la certezza del reale verificarsi di questo? E in mancanza della possibilità di prestare immediato e concreto soccorso, quali dovrebbero essere i suoi doveri?

È risalente a dicembre 2020 il caso, verificatosi in provincia di Taranto, di una ragazza di 15 anni deceduta nella sua cameretta dopo aver accusato un malore mentre il professore di lettere effettuava lezione in modalità DAD. Il docente e i suoi compagni non si sarebbero accorti di nulla perché, mentre la giovane stava per perdere i sensi, non sarebbe stata inquadrata dalla webcam; forse ci sarebbe stato anche un problema di connessione Internet.

I genitori, purtroppo, trovarono dopo diverse ore la figlia riversa sul pavimento e nonostante l'immediata chiamata al Servizio 118, ogni tentativo di rianimarla risultò vano. La studentessa era già in arresto cardiaco.

Ha perso così la vita un'adolescente con il dispositivo ancora collegato con la sua classe virtuale dell'istituto di cui era alunna.

In questo caso la responsabilità nella mancata segnalazione del malore può

essere attribuita all'insegnante? Come sarebbe dimostrabile che questi ha effettivamente avuto contezza di quanto stava accadendo?¹²

A tal proposito, l'art. 593 c.p. recita che « Chiunque [...] è punito con la reclusione fino a un anno o con la multa fino a duecentocinquanta euro [...] trovando un corpo umano che sia o sembri inanimato, ovvero una persona ferita o altrimenti in pericolo, omette di prestare l'assistenza occorrente o di darne immediato avviso all'Autorità [...], mentre l'art. 591 c.p. dispone che « Chiunque abbandona una persona minore di anni quattordici, ovvero una persona incapace, per malattia di mente o di corpo, per vecchiaia, o per altra causa, di provvedere a se stessa, e della quale abbia la custodia o debba avere cura, è punito con la reclusione da sei mesi a cinque anni » tenendo a mente che per i minori di quattordici anni è prevista una presunzione assoluta di incapacità.

In tale contesto ci si chiede se, a fronte di un malore di uno degli studenti, il docente – a cui il minore è affidato – incorra in uno dei summentovati reati, posto che sarebbe di difficile dimostrazione, al di là di ogni ragionevole dubbio, che lo stesso abbia avuto reale contezza dell'evento avverso¹³.

Note

- ¹ Cass. Sez. 3, sentenza n. 3680 del 15/2/2011.
- ² Cass. n. 3680/2011 cit.; Cass. Sez. 3, sentenza n. 16947 del 11/11/2003.
- ³ Cass. n. 16947/2003.
- ⁴ Cass. n. 3680/2011.
- ⁵ Cass. Sez. Un., sentenza n. 9346 del 27/6/2002; Cass. Sez. 3 n. 9906/2010.
- ⁶ Cass. nn. 9542/2009, 2413/2014, 23202/2015.
- ⁷ Cfr. F. De Durante, *Responsabilità docenti in DAD: colpa in vigilando didattica a distanza*, in <https://www.controcampus.it/2021/06/responsabilita-docenti-in-dad-culpa-in-vigilando-didattica-a-distanza/>, 2021.
- ⁸ Cfr. F. Rutigliano, *Studente si fa male durante didattica a distanza. È infortunio?*, in <https://www.orizzontescuola.it/studente-si-fa-male-durante-didattica-a-distanza-e-infortunio/>, 2021.
- ⁹ Cfr. P. Iannone, *La scuola ai tempi del coronavirus, verso maggiori responsabilità di docenti e dirigenti scolastici*, in *La nuova procedura civile*, 2021, p. 1 ss.
- ¹⁰ Cfr. P. Iannone, *La scuola ai tempi del coronavirus, verso maggiori responsabilità di docenti e dirigenti scolastici*, cit., p. 2 ss.
- ¹¹ Cfr. P. Iannone, *La scuola ai tempi del coronavirus, verso maggiori responsabilità di docenti e dirigenti scolastici*, cit., p. 5 ss.
- ¹² Cfr. G. Esposito, *Il diritto scolastico italiano tra doveri e responsabilità di docenti e dirigenti scolastici ai tempi del Covid-19*, in <https://www.filodiritto.com/il-diritto-scolastico-italiano-tra-doveri-e-responsabilita-di-docenti-e-dirigenti-scolastici-ai-tempi-del-covid-19-0>, 27 maggio 2020.
- ¹³ Cfr. G. Esposito, *Il diritto scolastico italiano tra doveri e responsabilità di docenti e dirigenti scolastici ai tempi del Covid-19*, cit.

*Docente di scuola secondaria di secondo grado

Scuola e stili di attribuzione

di Mariagrazia Verbicaro*

Il concetto di apprendimento e quello di motivazione per molte teorie psicologiche sono connessi tra loro, poiché entrambi rimandano all'acquisizione sia di nuove conoscenze che di flessibilità di riferimento per rapportarsi all'ambiente di apprendimento in modo efficace. Pertanto, in tal senso, l'apprendimento rappresenta un processo di cambiamento che riceve so-

stegno dai bisogni e dalle spinte motivazionali che ne orientano il pensiero, il comportamento e il raggiungimento di obiettivi che ciascuno studente si prefigge. In ambito scolastico l'accogliimento di ogni caratteristica degli allievi rappresenta il modello verso cui tendere, e



gli stili di attribuzione si intrecciano non solo nelle sue tre dimensioni, quali il *locus of control*, la *stabilità* e la *controllabilità*, ma vanno a supportare i processi di coesione sociale e a promuovere le competenze socio-emotive di ogni studente.

All'interno della scuola ciascun discente è impegnato nella costruzione del concetto di sé scolastico, che riguarda tutti i pensieri del singolo su sé stesso, sulla sua conoscenza, sulle capacità e competenze che vengono a definirsi a partire dalle esperienze nelle specifiche discipline di studio.

Il concetto di sé concorre a organizzare tutto ciò che ciascuno crede di essere e di poter fare, e in che misura si è capaci. Aspetti che sono riconducibili alla dimensione informativa della concezione di sé, ovvero a quello che si pensa si sapere o si crede di sapere su se stessi, la cui componente affettiva risulta meglio definita dal costrutto di autostima (Schmeck, 1998).

Mariano (1990) a tal proposito osserva come il locus of control faccia riferimento all'autostima e come le convinzioni che gli studenti hanno rispetto alle proprie abilità e competenze restano fortemente associate alle modalità con cui spiegano i propri esiti scolastici. La convinzione della propria incapacità conduce l'allievo a non impegnarsi in classe e a non studiare, ottenendo risultati mediocri che lo rafforzano nel suo convincimento.

Molte ricerche, tra le più recenti, si ricordano De Beni (1991), Marini, (1991), De Beni & Mazzoni(1991), Borkowski & Muthukrisna, (1994), Moè & De Beni (2002), hanno considerato le relazioni che si stabiliscono tra le attribuzioni e le prestazioni cognitive. Si tratta di un processo circolare che porta l'alunno che punta sull'impegno (causa interna, instabile e controllabile) a migliorare sempre di più la propria prestazione, fino a raggiungere il successo atteso. L'attribuzione viene considerata un processo attraverso il quale gli individui percepiscono gli eventi la cui causa è attribuita a se stessi o agli altri (De Beni & Moè, 2000; Weiner et al., 1971). Per ogni persona lo stile attributivo è un "indicatore" della percezione delle proprie capacità e di sé stessi. Quest'ul-

tima, intesa come percezione della propria persona, diventa sia causa di successi ma anche di fallimenti che, soprattutto nel periodo dell'adolescenza, risultano di particolare importanza e richiede maggiori attenzioni al fine di prevenire disfunzioni comportamentali ed emotive.

Attraverso gli studi di alcuni importanti autori (Cornoldi, 2007; Ravazzolo, De Beni, & Moè, 2005; Rogers & Saklofske, 1985) emerge come la maggior parte delle problematiche scolastiche degli alunni deriva da attribuzioni disadattive, cioè dal non riconoscere il ruolo dello sforzo, tendendo ad attribuire la responsabilità di ripetuti fallimenti alle capacità personali. Per Atkinson, invece, le differenze individuali nella motivazione alla riuscita si spiegano attraverso il bisogno costante di evitare l'insuccesso, che risulta tanto più intenso quanto più le mete sono al di sopra delle proprie possibilità e numerosi sono gli insuccessi vissuti. Di contro, di fronte a un risultato positivo, gli studenti tendono ad attribuire il successo ottenuto a fattori esterni, quali l'aiuto degli altri, la fortuna o la facilità del compito, senza riconoscersi alcun merito, facendo emergere nel soggetto la presenza di un forte senso di inefficacia (Bryan, 1986; Gans, Kenny, & Ghany, 2003; González-Pienda et al., 2000; Pajares, 1996; Tabassam & Grainger, 2002).

Con riferimento alla realtà scolastica è possibile individuare la presenza di diversi stili o gruppi di stili attributivi che abitano le classi. Prima di tratteggiare brevemente i vari profili attributivi, è interessante richiamare le parole di Moè (2010): "[i profili attributivi] consistono in modalità di risposta ai successi ed insuccessi che tendono a stabilizzarsi nel tempo, tanto da diventare modalità preferenziali di interpretare gli eventi e in particolare di spiegare i propri risultati". Assumono particolare rilevanza le reazioni all'insuccesso, in quanto esse possono o incentivare, spronare, motivare a fare meglio o, al contrario, portano ad abbandonare, a rinunciare, a evitare compiti simili (Moè et al. 2004). Per delineare i vari stili, nella realtà scolastica si prende in esame l'impegno (o la sua mancanza) che rappresenta il

fattore attributivo più importante in quanto viene collegato alla riuscita. Questo fattore è riconosciuto dagli alunni come causa del successo, portando a riconoscere lo studente come *goal oriented piuttosto che task oriented*. Il sistema attributivo riveste un ruolo strategico anche in funzione dell'*autostima*: in genere, la persona è portata ad attribuire i successi a sé mentre gli insuccessi a cause esterne. In questo modo viene costruita e preservata una positiva stima in se stessi. Il senso di autostima si correla al *senso di autoefficacia che esercita un ruolo importante* per l'equilibrio emotivo e la stabilità. Il *Bias edonico* (errore fondamentale e sistematico) si genera a causa delle differenze tra le attribuzioni di chi agisce e quelle dell'osservatore. Esso porta, preservando la stima nelle proprie abilità e nel proprio impegno, ad attribuire i successi personali a cause interne mentre i successi degli altri a cause esterne e il contrario avviene nel caso venga a determinarsi un fallimento. Ultima funzione delle attribuzioni è quella dell'*autorappresentazione* che è data da una costruzione dell'immagine di sé tramite la comunicazione agli altri delle proprie attribuzioni di successo/insuccesso, il cui scopo è quello di ottenere la loro approvazione (Baumeister,1982).

Per quanto concerne le *aspettative* queste sono determinate da più fattori: in primis da quanto ci si percepisce abili e da quanto ci si vuole impegnare rispetto al compito più o meno difficile, poi da quanto si ritiene capaci nel controllare una determinata situazione e anche dalle precedenti esperienze maturate, proprie e altrui. L'aspettativa è influenzata dalla stabilità e non dal *locus of control*, quindi attribuire a cause stabili come abilità (o inabilità) e facilità (o difficoltà) del compito porterà a nutrire aspettative di un ulteriore successo a seguito di un avvenuto successo, e di insuccesso dopo un fallimento. Le *profezie che si autoavverano* sono un'importante aspettativa interpersonale che porta un individuo a comportarsi in modo conforme all'aspettativa che, in questo modo, si autoavvera.

Il ruolo dell'insegnante diventa fonda-

mentale, in quanto la sua capacità di rinforzare e valorizzare il concetto di sé degli studenti, attraverso una visione dell'errore come parte integrante dell'apprendimento e non come fallimento irreversibile, un maggiore coinvolgimento degli studenti quali attori principali della scena educativa, concorre a migliorarne la motivazione ad apprendere e incidere direttamente sui loro successivi esiti formativi.

La Lucangeli riferisce a riguardo: "A partire dagli anni Ottanta, alcune ricerche americane sulle qualità degli insegnanti hanno fatto molto scalpore, perché hanno evidenziato come il docente che ottiene dai suoi studenti le migliori capacità di apprendimento è colui che è capace di indurre emozioni di piacere nella fatica, quale per esempio l'allegria. L'insegnante allegro non deve fare ridere: non deve essere un buffone, ma un mediatore di benessere nell'apprendimento di cose complesse, capace di far sì che l'allievo, insieme all'argomento che sta studiando, memorizzi allegria, piacere ed entusiasmo, non noia o ansia. Se l'insegnante se ne sta asserragliato dietro la cattedra, con la schiena curva e lo sguardo basso, accartocciato su sé stesso, non trasmette nulla se non lo stesso grigiore motivo. Se non sorride mai, non parla con i propri allievi in modo rassicurante, guardandoli negli occhi, abbassandosi alla loro altezza, non sarà percepito come un alleato, come un maestro, ma come un estraneo che valuta spesso e giudica. L'emozione antagonista della paura, invece, è il coraggio. Anzi, nella scuola l'incoraggiamento".

Gli altri stili di attribuzione, dando poca o nulla importanza all'impegno strategico, tenderanno ad avere obiettivi di prestazione, bassi livelli di interesse, di curiosità e di motivazione nelle situazioni di apprendimento. A livello strategico verranno utilizzate modalità di tipo riproduttivo e superficiali, un tipo di apprendimento meramente meccanico (come leggere e ripetere). La tendenza sarà quella di fare il meno possibile, di rimandare l'inizio delle attività e di avere atteggiamenti poco persistenti nelle situazioni di difficoltà. È importante sottolineare che ciò che distingue i vari stili è il modo di reagire

in caso di insuccesso. Infatti, in caso di fallimento, attribuire poca importanza al proprio impegno contribuisce ad apportare cambiamenti sia nell'insieme delle motivazioni espresse sia nell'approccio strategico con cui si affronteranno i compiti. Inoltre, tali atteggiamenti strategici si collegheranno, come conseguenza ma anche come causa, essendo inseriti in un processo circolare, a differenti risultati di apprendimento, a diversi livelli di successo scolastico, di soddisfazione per la propria riuscita scolastica. Uno stile di attribuzione efficace motiverà lo studente che proverà emozioni positive che lo spingeranno a interrogarsi in modo consapevole su di sé come soggetto di apprendimento, riconoscendo così i propri punti di forza e di debolezza e trovando le strategie più opportune per ottenere esiti positivi.

Tale riflessione metacognitiva rappresenta un passaggio significativo per modificare atteggiamenti poco funzionali nei confronti dello studio. In riferimento a quanto teorizzato da Skinner e colleghi riguardo alla corrispondenza mezzi fine, sulla possibilità di azione (agency), e sul controllo, durante il processo riflessivo l'alunno metterà in relazione il suo agire con determinati esiti (ad esempio, rappporterà l'aver ripassato la lezione il giorno prima con il buon esito della verifica), si chiederà quanto è in grado di accedere alle modalità che gli assicurino di ottenere un risultato positivo (cioè, quanto riuscirà, ad esempio, ad organizzare un buon ripasso il giorno precedente la verifica) e per ultimo si formerà un'opinione sulla possibilità di ottenere un risultato positivo.

Da questi brevi richiami si rafforza la convinzione che sia necessario sviluppare maggiormente la cultura di una valutazione autentica basata sul contributo di autovalutazione degli alunni, in modo da favorire nei giovani una realistica conoscenza di sé e promuovere processi motivazionali capaci di sostenere lo sviluppo delle potenzialità individuali per l'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo P., *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. UTET, Torino, 2012.
- Borkowski J.C., Muthukrishna, N., *Didattica Metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Erickson, Trento, 2011.
- Canevaro A., *Andiamo Oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson, Trento, 2003.
- Caputo A., *The motivational patterns of school learning: A correlational study on self-concept and attributions*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2015.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna, 1995.
- Cornoldi C., *Avviamento alla Metacognizione*. Erickson, Trento, 2006.
- Cornoldi C., *Bambini eccezionali. Superdotati, talentuosi, creativi o geni* Il Mulino, Bologna, 2019.
- Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli Editore, Milano, 2023.
- Cottini, L. *La Didattica Metacognitiva*. Università di Udine.
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e Apprendimento*. Il Mulino, Bologna, 2000.
- De Beni R., Moè A., Ravazzolo C., *Stili Attributivi e Motivazionali*. Erickson, Trento, 2005.
- Dweck C., *Le teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Erickson, Trento, 2000.
- Lucangeli D., *Il Tempo del Noi*. Mondadori Editore, 2022.
- Lucangeli D., *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Erickson, Trento, 2021.
- Lucangeli D., *A mente accesa*. Mondadori Editore, 2020.
- Lucangeli D., *Orientamento Formativo ed Educazione Affettivo-Emozionale a Sostegno dell'Interesse e della Motivazione dello Studente: È Possibile Insegnare a "Voler Apprendere"?*. In Piano Nazionale Orientamento. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione. Meneghetti, 2011.
- Marini F., *Successo ed insuccesso nello studio*. Franco Angeli Editore, Milano, 1990.
- Moè A., Lucangeli D., *Difficoltà in matematica e motivazione*, in Lucangeli D. Mammarella I. (a cura di), *Psicologia della cognizione numerica*, Franco Angeli, Milano, pp. 207-235, 1999.
- Musaio, M., (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e pensiero, Milano.
- Pontecorvo C. *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Il Mulino, Bologna, 2010.

*Insegnante di scuola secondaria

Il nuovo Profilo di funzionamento, tra speranza e inclusione scolastica

di Antonella Sassone*

Nel dibattito pedagogico italiano, il concetto di inclusione è relativamente recente, infatti prende avvio negli anni novanta. Prima la scuola italiana ha attuato un approccio basato sull'integrazione degli alunni con disabilità, per poi passare a un modello di didattica inclusiva, il quale è orientato al pieno sviluppo formativo dell'intero gruppo classe. Difatti il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66 è soltanto l'ultima tappa di un iter che rappresenta una vera e propria rivoluzione educativa che pone al centro il valore della diversità come occasione di crescita per tutti gli alunni. Dunque la nuova normativa in materia di inclusione degli alunni con certificazione di disabilità si è perfezionata negli ultimi anni, al punto di originare una vera e propria riforma del sostegno all'interno delle scuole che prevede e rafforza un maggiore dialogo e una collaborazione più attiva e fattibile tra famiglie, scuola e associazioni di riferimento; infatti tra le innovazioni figura l'obbligo di redazione di un nuovo documento, cioè il Profilo di Funzionamento.

In base a quanto già specificato, il Profilo di Funzionamento, il cui acronimo è PF, è un documento che è stato introdotto dal decreto di revisione del Decreto Legislativo n.66 del 2017 ed è, a tutti gli effetti, un atto fondamentale nel settore del sostegno e dell'inclusione degli alunni disabili. Nella sostanza è un documento che viene redatto successivamente all'accertamento della condizione di disabilità dello studente, utilizzando i criteri di Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute o ICF. Da ciò dipende la predisposizione del PEI o Piano Educativo Individualizzato.

L'ICF, con il suo modello biopsicosociale, ha spostato il focus dalla visione riduttiva della disabilità, prima considerata come una menomazione fisica o psichica, verso

una visione cosiddetta solo medica, legata anche ai bisogni dell'ambiente della persona. Difatti accettare questa prospettiva biopsicosociale permette di riaffermare "la rivoluzione dell'ICF", vale a dire che "ogni persona in qualunque momento della vita, può avere una condizione di salute che in un contesto sfavorevole diventa disabilità", quindi possiamo sicuramente affermare che l'ICF è un documento che ha cambiato il mondo.

Lo scopo principale del Profilo di Funzionamento è quello di sostituire la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale o PDF, acquisendone le funzioni; infatti, nello specifico, il Profilo di Funzionamento serve a:

- rendere possibile la redazione del Piano Educativo Individualizzato e del Progetto Individuale;
- promuovere la collaborazione tra i genitori dell'alunno e la scuola;
- descrivere lo stato e l'evoluzione delle condizioni di funzionamento della persona in ogni grado di istruzione.

Il D.lgs 66/2017 dà origine al Profilo di Funzionamento che entra in vigore a decorrere dal 1° gennaio 2019, documento che sostituisce effettivamente la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale.

Concorre a redigere il Profilo di Funzionamento l'unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del SSN, dopo la presentazione della certificazione di disabilità da parte dei genitori; il documento viene compilato da una équipe composta da:

- medico specialista o esperto della condizione di salute dell'alunno;
- neuropsichiatra infantile specializzato;
- terapeuta della riabilitazione;



- assistente sociale o rappresentante dell'Ente locale di competenza;
- rappresentante dell'amministrazione scolastica (preferibilmente docente nella scuola dell'alunno);
- genitori dell'alunno disabile.

Il Profilo di Funzionamento contiene tutti gli elementi che concorrono alla realizzazione dell'inclusione dell'alunno, ovvero:

- L'indicazione delle "condizioni di funzionamento" dell'alunno disabile;
- L'indicazione delle competenze professionali necessarie;
- L'elenco delle misure inclusive personalizzate da mettere in atto;
- Le risorse strutturali raccomandate.

Il PF è, infatti, un documento dinamico che cresce insieme all'alunno a cui fa riferimento, perciò deve necessariamente essere aggiornato quando avviene un passaggio al grado di istruzione successivo, a partire dalla scuola dell'infanzia, o nel momento in cui sopraggiungono nuove condizioni di funzionamento dell'alunno.

L'iter burocratico per avviare anche in Italia una valida e degna normativa che potesse tutelare i soggetti con disabilità riconosciuta è stato lungo e laborioso e ancora in fase di perfezionamento; i riferimenti che attualmente compongono il quadro normativo e che regolano il profilo di funzionamento sono:

- Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 – Vengono definiti i nuovi modelli di piano educativo individualizzato (PEI);
- Legge 30 dicembre 2018 n.145;
- D.lgs 13 aprile 2017 n.66; - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità;
- D.lgs 13 aprile 2017 n. 62; - Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato;
- Legge 13 luglio 2015 n.107; - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti;
- Nota del 4 agosto 2009 n. 4274; - Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità;
- DPR 24 febbraio 1994; - Decreto del Presidente della Repubblica – Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap;
- Legge 5 febbraio 1992 n. 104. – Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Ormai nelle scuole italiane il PEI è un documento fondamentale, una vera istituzione, che fin dagli anni '90 ha provveduto a decretare la realizzazione di importanti processi di integrazione all'interno del mondo dell'istruzione della nostra penisola. Difatti, come sostiene Dario Ianes, il mancato utilizzo di questo strumento essenziale, avrebbe sicuramente reso la nostra scuola peggiore. La sua adozione, dunque, ha reso possibile che "ogni ragazza ed ogni ragazzo con disabilità debba avere una sua programmazione tagliata su misura, individualizzata, ben costruita e decisa insieme con il supporto dell'azienda sanitaria che rappresenta un forte presidio per l'integrazione". L'inclusione e l'inserimento nella nostra società di persone con disabilità può essere reso possibile anche grazie all'utilizzo della classificazione ICF delle disabilità e ad un PEI su base ICF che utilizza un approccio biopsicosociale che comporta un modello molto più ampio, articolato e legato ad una visione più moderna della disabilità in cui il contesto rappresenta un elemento fortemente determinante per la persona. Tale

approccio "si è poi concretizzato a livello normativo con il decreto legislativo n.66 del 2017 con il quale, semplificando, si individuava il personale sanitario quale elemento per la costruzione di un profilo di funzionamento su base ICF, mentre il personale della scuola doveva predisporre un PEI sempre su base ICF. Questa era una grandissima novità, perché permetteva al mondo sanitario ed al mondo scolastico di contaminarsi vicendevolmente, legando la pedagogia al profilo di funzionamento che poi davano vita al PEI". Oggi, invece, per varie cause e secondo l'opinione di alcuni, abbiamo un PEI che moderatamente si basa sulla prospettiva biopsicosociale, la quale, indubbiamente, "dà una forte spinta sulla visione di contesto in grado di individuare facilitatori e predisporre atti volti alla eliminazione delle barriere".

In definitiva nel 2017 "si stabilì che alla base del Progetto Individuale, ex art 14 della Legge 328, e del PEI scolastico di bambini e ragazzi con disabilità ci dovesse essere il superamento della vecchia valutazione diagnostico funzionale, sostituita da un profilo di funzionamento redatto secondo i criteri del modello biopsicosociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)", ma la mancanza di queste Linee guida, difatti, dal profilo di funzionamento, da cui si dovrebbero declinare la predisposizione e l'attuazione dei vari supporti e sostegni, è "uno degli elementi che ha reso irta di ostacoli anche l'introduzione del nuovo PEI, che su di esse avrebbe dovuto basarsi", dato che secondo la prospettiva ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, non si guarda più alla disabilità come "menomazione", ma all'intera persona e al suo "funzionamento" in termini positivi nel contesto.

L'inclusione non è solo una questione di Bisogni Educativi Speciali (BES), ma riguarda completamente tutti gli alunni e le alunne, infatti è un fatto di giustizia sociale e di diritti umani inalienabili in ogni allievo e in ogni allieva. Dunque tutta la scuola deve agire e deve essere coinvolta, al fine di evitare ogni forma di marginalizzazione per appianare e compensare quelle differenze, le quali, se non venissero affrontate in maniera positiva, si trasformerebbero in diversità e

disuguaglianze, così da eliminare le barriere e poter creare quei facilitatori che consentirebbero a tutti gli alunni e a tutte le alunne di esprimere al massimo il loro potenziale, sia in termini di apprendimento di competenze sia di piena appartenenza alla comunità scolastica. A tal riguardo, un necessario investimento per la scuola dovrà necessariamente sostenere l'implementazione del modello ICF (International Classification of Functioning and Health) nel Profilo di Funzionamento e nel PEI dell'alunno e dell'alunna con disabilità, come previsto dal Decreto sull'inclusione N. 66/2017 e 96/2019. Questa è un'occasione unica per fondare, su un'antropologia biopsicosociale degli allievi e su un linguaggio finalmente condivisi, la "collaborazione tra i mondi della sanità, della scuola e della famiglia". Difatti la visione degli studenti e del funzionamento umano contenuta nell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità è "complessa ed impegnativa e necessita di adeguati investimenti in competenza e risorse operative", che, in caso contrario, potrebbero portare a forme di rigetto o di ipersemplicificazione formalistica.

Bibliografia e sitografia

- de Carli S., *Ecco il nuovo profilo di funzionamento: cambierà l'inclusione scolastica?*, www.vita.it, 11 novembre 2022.
- Gervasio F., *PEI su base ICF, i consigli di Dario Ianes ai nostri lettori. Cos'è L'Universal Design for Learning?*, www.orizzontescuola.it, 1 settembre 2021.
- Ianes D., *Verso una scuola inclusiva: Cinque investimenti necessari*, www.savethechildren.it, 6 novembre 2019.
- Malafarina A. G., *La classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF), un documento che ha cambiato il mondo*, Corriere della Sera, 14 dicembre 2020.
- Redazione disabili.com, *Scuola, sostegno e nuovi PEI. Ecco le linee guida sul nuovo profilo di funzionamento*, www.disabili.com, 17 novembre 2022.
- Redazione Ilsole2024, *Profilo di funzionamento*, www.ilsole24ore.com, 19 novembre 2019.
- Redazione Universo Scuola, *Profilo di funzionamento: cos'è, cosa contiene, chi lo redige*, www.universoscuola.it, 17 febbraio 2021.
- Virzì C., *Inclusione, cos'è il profilo di funzionamento e a cosa serve? Ecco cosa dicono le Linee guida*, www.tecnicaldella scuola.it, 21 novembre 2022.

*Sezione Fnism Montalbano Jonico

Educare all'arte e alla creatività nell'era dell'intelligenza artificiale

di Claudia Russo*

Le nuove prospettive aperte dall'affermarsi dell'intelligenza artificiale schiudono orizzonti sconfinati per la ricerca filosofica e pedagogica in ordine alla formazione della persona. Le strade che abbiamo davanti sono sostanzialmente due, accompagnate dalle innumerevoli varianti che potrebbero concretizzarsi nel prossimo futuro: da una parte il dominio incontrastato di forze economiche, finanziarie, politiche interessate alla gestione e al controllo delle opinioni pubbliche per raggiungere i loro scopi; dall'altra una straordinaria opportunità di crescita per ogni essere umano delle sue capacità critiche.

L'affermarsi dell'una o dell'altra prospettiva dipende, in larga misura, da quale idea di persona si affermerà. Il modello educativo è conseguente a questa idea. Educare all'arte e alla creatività ci può aiutare nell'impresa di proporre un'idea di persona che sia in grado di interpretare ciò che gli succede attorno, abbia capacità critiche e diventi protagonista attivo nella costruzione di una società più libera, più giusta, più democratica. Il presente è contraddittorio, caratterizzato da una crisi ideale, culturale e politica che mette in discussione i valori e le idee su cui si fondano le democrazie occidentali: libertà, uguaglianza, fraternità, solidarietà sembrano essere diventate parole vuote. La libertà è seriamente messa in discussione dall'affermarsi dei nuovi media e dell'intelligenza artificiale, una parte dei quali manipola le informazioni; l'uguaglianza è chiaramente disattesa, tant'è che la ricchezza mondiale si concentra nelle mani di pochi; la fraternità è vanificata dall'affermarsi di ideologie razziste e discriminatorie; la solidarietà è una parola che non ha più patria nella nostra civiltà.

A ciò dobbiamo aggiungere il fatto che oggi si vive una profonda lacerazione, frutto della divisione fra ragione e



istinto, fra razionalità e sentimento. La filosofia risente del peccato originale commesso, a suo tempo, da Cartesio. Nel "Discorso sul metodo" egli ha certificato la separazione fra le scienze matematiche e le scienze liberali. Era la naturale conclusione della scoperta del metodo scientifico (sperimentale) da parte di Galileo Galilei. Quella divisione del sapere non l'abbiamo mai superata. Anzi, ha continuato ad aumentare la contrapposizione fra scienziati e umanisti. Gli esiti sono stati disastrosi, per cui ci poniamo l'interrogativo di quale debba essere l'educazione giusta per le future generazioni.

La risposta potrebbe riguardare un'educazione integrale e inclusiva nell'ambito della quale la formazione umanistica e all'arte assumano un valore trasversale e fondante per tutti i curricula scolastici. Alla base di tale presupposto necessita considerare la persona come un'unità inscindibile di ragione e istinto, rafforzando l'idea che intuizione e dedu-

zione, ragionamento e creatività debbano andare di pari passo inseriti in un organico processo educativo.

Indubbiamente prendere come punto di partenza e di arrivo l'educazione integrale dell'uomo significa mettere in discussione i sistemi scolastici così come sono venuti a strutturarsi in Italia e nel mondo. All'interno di essi esiste una netta separazione fra il sapere scientifico-tecnico e il sapere umanistico-artistico-creativo. In alcuni paesi, addirittura, c'è l'avvio precoce alle scuole di mestiere, come nel caso, ad esempio, della Germania.

In questo quadro complessivo l'Italia rappresenta un caso a sé, giacché all'interno del suo sistema educativo coesistono nodi e contraddizioni non risolti, mai avviati a soluzione. In particolare rivolgendo l'attenzione al nostro sistema scolastico emerge che il modello gentiliano non è stato ancora sostanzialmente scalfito dalle riforme succedutesi nel corso dei decenni, fra le quali quella

introdotta con la Legge Delega n. 107/2015 denominata la "Riforma della Buona Scuola". È rimasta intatta la separazione fra i licei e gli istituti tecnici e professionali (i due estremi del sistema educativo). I licei, fra i quali primeggia il classico, continuano ad essere destinati alle classi dirigenti, mentre i professionali ai figli dei lavoratori.

L'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro ovvero i PCTO (percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento) che avrebbe dovuto sanare la frattura fra mondo del lavoro e scuola, ha creato confusione e sconcerto in quanto non sono stati risolti i nodi della dicotomia formativa. Le ragioni sono nella Legge sopra citata, le cui buone intenzioni non hanno trovato concreta attuazione.

Per avere una scuola all'altezza dei tempi in grado di formare l'uomo integrale, sarebbero stati necessari importanti investimenti sui tempi di funzionamento, sulle strutture da costruire secondo concezioni innovative, sulla presenza nel territorio di Poli formativi funzionanti per l'intera giornata e su un sistema di trasporti efficienti. Certamente, un tempo scuola adeguato avrebbe comportato un potenziamento del curricolo e la valorizzazione significativa delle discipline umanistiche e artistiche negli istituti tecnici e professionali, nonché rapporti significativi con il mondo del lavoro nei licei.

Dal quadro di sistema, prefigurato soprattutto nei commi 180 e 181, nel conseguente D.lgs n. 60 del 13 aprile 2017 e nel Piano delle arti, scaturisce la cornice entro cui la scuola dell'autonomia trova lo spazio per interventi funzionali all'adozione della cultura umanistica, alla valorizzazione del patrimonio e alle produzioni culturali a sostegno della creatività.

La conoscenza storico-critica e la pratica delle arti sono interpretate, quindi, come requisiti fondamentali del curricolo. Nei documenti è ribadito che lo studio delle arti e delle conoscenze umanistiche trovano la costruzione di competenze sociali e civiche funzionali a sviluppare le capacità analitiche, critiche e metodologiche. L'insegnamento delle arti punta all'aggregazione dei processi linguistici e conoscitivi, del

pensiero critico e metacognitivo, dei profili affettivi e degli stati emotivi. In tale direzione la scuola si configura come laboratorio naturale per una crescita integrata e corale di facoltà umane, permettendo alle conoscenze, all'azione, alla riflessione e al recupero dell'individualità espressiva di alimentarsi vicendevolmente in una circolarità virtuosa. Va da sé che lo studio e la pratica delle arti hanno un valore altamente formativo per gli studenti in quanto li aiutano a leggere criticamente il reale, aumentano le loro conoscenze e implementano le loro capacità di espressione, favoriscono il confronto e le relazioni positive con gli altri.



Un particolare impegno la scuola è chiamata a riversare sulla conoscenza storico-critica delle risorse artistiche e culturali presenti sul territorio, favorendo l'esperienza diretta delle sue espressioni anche attraverso le collaborazioni delle istituzioni preposte alla sua tutela, gestione e valorizzazione. Ciò attraverso un impegno indirizzato a sostenere lo sviluppo della creatività dei discenti con riguardo alla sfera estetica e alla conoscenza delle tecniche attraverso la consapevolezza dell'ampia varietà delle forme artistiche, fra cui la musica, la danza, le arti visive. In buona sostanza, la promozione dell'arte e della cultura umanistica nel sistema scolastico avviene attraverso l'inserimento nel P.T.O.F delle attività e pratiche che si intendono promuovere nei

diversi ambiti (artistico, musicale, teatrale, cinematografico, coreutico). Esse si realizzano attraverso una varietà di percorsi curricolari, anche in verticale, in alternanza scuola-lavoro o con specifiche iniziative extrascolastiche. La progettualità può prevedere iniziative in rete con altre scuole ed essere attuata con la collaborazione di istituti, luoghi della cultura, di enti locali, di altri soggetti pubblici e privati e soggetti del terzo settore operanti in ambito artistico e musicale.

I temi della creatività e del pensiero divergente trovano spazio, soprattutto, nella progettazione di percorsi trasversali che valorizzano la sperimentazione, la ricerca, l'innovazione, l'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie e dei nuovi software, con riferimento anche al recente affermarsi dell'intelligenza artificiale. Tali percorsi sono valorizzati nelle aree musicale-coreutico, teatrale-performativa, artistico-visiva e linguistico-creativa.

Con l'intenzione di favorire l'organizzazione, la promozione della cultura umanistica, della conoscenza del patrimonio artistico e la creatività, viene prevista l'istituzione di un "Sistema coordinato per la promozione dei «temi della creatività» nel sistema nazionale di istruzione e formazione. Di tale sistema fanno parte fra gli altri il MIUR (ora MIM), l'Indire, le istituzioni scolastiche e altri soggetti.

Per realizzare le finalità sopra richiamate è stato ipotizzato il "Piano delle arti", che prevede, fra le altre cose, il sostegno alle istituzioni scolastiche e alle reti di scuole, per realizzare un modello organizzativo flessibile e innovativo, inteso come laboratorio permanente di conoscenza, pratica, ricerca e sperimentazione del sapere artistico e dell'espressione creativa; certamente senza sottovalutare il supporto alla diffusione, nel primo ciclo di istruzione, dei poli a orientamento artistico e performativo e di reti di scuole impegnate nella realizzazione dei «temi della creatività». Assume pregnanza di significato anche lo sviluppo delle pratiche didattiche dirette a favorire l'apprendimento di tutti i discenti, valorizzando le differenti attitudini di ciascuno nel riconoscimento dei talenti attraverso una didattica

orientativa. Per il raggiungimento di questi obiettivi il MIM si avvale della collaborazione dell'INDIRE.

Le reti possono avere ad oggetto attività alquanto interessanti come il coordinamento della progettualità relativa al tema della creatività, la valorizzazione della professionalità docente, la condivisione delle risorse strumentali e dei laboratori, la stipula di accordi e partenariati, l'organizzazione di eventi, spazi creativi, esposizioni e convenzioni con musei e altri istituti e luoghi della cultura. In tale contesto assumono particolare rilevanza anche la promozione di iniziative mirate a valorizzare le radici culturali del territorio, l'attivazione di percorsi comuni per ampliare l'utilizzo delle tecnologie, del digitale e del multimediale nella produzione artistica e musicale.

Nodo nevralgico è quello della formazione dei docenti sul tema della creatività, considerata una priorità strategica del Piano nazionale di formazione.

Questo perché la promozione della pratica artistica e musicale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, prevede l'impiego di docenti, anche di altro grado scolastico ed è intesa come fattore fortemente innovativo.

Nella scuola secondaria di primo grado le attività della pratica artistica e musicale trovano la loro naturale continuità con la scuola primaria e hanno la possibilità di consolidarsi potendosi avvalere dell'organico dell'autonomia e del personale specificamente formato, comprensivo dei docenti di strumento musicale e del contingente di potenziamento. Gli ambiti di operatività riguardano la progettazione curriculare, le attività laboratoriali anche trasversali alle discipline. Il tutto è funzionale alla promozione della creatività e alla lettura storico-critica, da parte degli alunni, del patrimonio artistico, da conoscere direttamente con l'organizzazione di visite sul territorio, in collaborazione con gli Enti pubblici e privati, fra i quali assumono rilievo quelli del terzo settore.

Una delle principali novità del D.lgs 60/2017 è la costituzione dei Poli a orientamento artistico e performativo. Essi possono essere costituiti, previo riconoscimento da parte dell'ufficio scolastico regionale, da quelle istituzioni che hanno adottato, in una o più se-

zioni, curricoli verticali in almeno tre temi della creatività. Ai poli, quali capofila di una rete, possono far riferimento le scuole di ogni grado dell'ambito territoriale e di altri ambiti per realizzare la progettualità relativa al settore musicale e artistico, anche al fine di ottimizzare le risorse umane e strumentali. Le istituzioni scolastiche che fanno parte dei Poli a orientamento artistico e performativo sono destinatarie di specifici finanziamenti.



La possibilità di istituzioni di nuovi posti di strumento musicale è subordinata al verificarsi di condizioni di fattibilità da individuare nella chiusura di posti di strumento musicale in altre scuole. La promozione della pratica artistica e musicale nella scuola secondaria di secondo grado, risulta essere problematica. Essa è legata alla lungimiranza del Dirigente e del Collegio docenti che si devono attivare per aderire a uno dei costituendo "Poli a orientamento artistico e performativo". In questo caso le scuole secondarie hanno la possibilità di attingere ai finanziamenti previsti dalla legge. Resta ferma la possibilità di organizzare attività comprendenti la conoscenza della storia delle arti, delle culture dell'antichità e del patrimonio culturale, nonché la pratica delle arti e della musica, sviluppando uno o più temi della creatività, anche avvalendosi dei linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie. Le scuole superiori possono individuare appositi spazi destinati all'esposizione di opere, realiz-

zare spettacoli e favorire la libera espressione creativa e artistica.

Per i licei musicali, coreutici e artistici sono codificate alcune misure che ampliano gli spazi di flessibilità grazie alla possibilità di rimodulare e di utilizzare il monte orario complessivo e della quota di autonomia al fine di introdurre insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell'ultimo anno. La finalità è quella di offrire agli studenti la possibilità di scelta tra diversi insegnamenti.

I licei artistici, le accademie di belle arti, gli istituti superiori per le industrie artistiche e le università possono stipulare accordi con gli enti locali, le istituzioni culturali e le realtà produttive al fine di valorizzare le creazioni artistiche e artigianali dei diversi territori e di potenziare le competenze degli studenti nella pratica artistica. Inoltre, possono essere stipulati accordi di programma anche con gli enti locali per regolare forme di collaborazione.

L'analisi dello stato dell'arte della realizzazione delle misure previste dalla citata Legge Delega e delle misure attuative in ordine alla promozione delle arti e della creatività ci portano ad affermare che sono stati fatti alcuni passi avanti, ma molto resta ancora da compiere. Siamo lontani, purtroppo, dalla creazione di un sistema formativo generalizzato in grado di promuovere l'arte e la creatività nelle nostre scuole. Condizione questa che favorirebbe una formazione critica delle persone rendendole capaci in maniera critica e consapevole di gestire i processi omologanti che si stanno diffondendo anche a causa delle ripercussioni non controllate dell'intelligenza artificiale.

Indicazioni bibliografiche

- De Bono E., *Il Pensiero laterale*, Rizzoli Editore, Milano, 2000.
- Dunnet R., *Arte e personalità del fanciullo*, Bompiani, Milano, 1953.
- Franucci C., Vassalli P., *Educare all'arte*, Mondadori Electa, Milano, 2005.
- Pasqualini D., *Lasciare il segno. Lezioni di pedagogia e didattica dell'arte*. Armando Editore, Roma, 2023.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli. Milano, 2000.

*Docente scuola primaria

La produzione e la fruizione del testo in ambito comunicativo

di Anna Spera*

Un testo scritto, che non abbia i caratteri della letterarietà, vale a dire che non rientri tra i generi e le forme canoniche della letteratura, difficilmente sarà conosciuto, perché non trova un editore che lo pubblichi e quindi un lettore che lo legga.

È il modello di comunicazione dominante nell'occidente, secondo cui scrivere e raccontare sono atti riservati agli iniziati alfabetizzati, conquistatori o padroni, bianchi o neri, omo o eterosessuali, relegando agli altri al più l'ascolto. Con ciò è stata sempre evidenziata la Storia, rispetto alle storie, riservate a cantastorie che hanno dato voce agli sconfitti, ai sopravvissuti, ai dissidenti, che non hanno parole per dire o scrivere, e se lo dicono, non sono creduti, e si esprimono per graffiti, per pitture o racconti orali. È quello che avviene agli scritti di memoria, di testimonianza, di cronaca, che riportano e denunciano orrori, violenze, o torti subiti, ma che, pur essendo eccentrici agli orizzonti d'attesa e fortemente referenziali, pure hanno connotati narrativi ed una struttura letteraria.

Se questi vengono presentati in una struttura ed in un quadro che dia senso e sviluppo alla narrazione, con narratore e narratario, personaggi, tempi e situazioni in sequenza, acquistano di diritto la funzione letteraria.

"Il narratore racconta la storia che conosce, quindi quella che lui sceglie di raccontare" (Achugar, H., 1995).

Ora il recupero e la rivalutazione di questi scritti sono affidati a un nuovo genere letterario, definito "testimoniale", che si sta diffondendo anche in Italia, sulla spinta di analogo fenomeno partito da Cuba.

In quel paese, alla fine degli anni '60, gli organizzatori del "Premio Letterario Casa De Las Americas", non assegnarono premi ad opere che, pure meritevoli, erano state bollate manchevoli di requisiti sufficienti ad inserirle nei canoni della letteratura tradizionale.

Erano testi "ibridi", "porosi", galleggianti fra l'autobiografia e il saggio, fra l'articolo e l'intervista, la denuncia e la provocazione.

La discussione ed il confronto, però, portarono all'istituzione del "Premio Literature Testimonial", per dare voce e pubblico proprio a testi precedentemente non classificati, facendo così da apripista ad analoghe scelte anche in altri paesi. Questa letteratura sui generis, definita "liquida", "impura", porta alla ribalta, per invitare "il lettore italiano, non specialista in cultura latino-americana, ad avvicinarsi ad una tipologia di scrittura ancora in Italia non canonizzata" (pag.29).

Sono riportati, nel libro, testi rappresentativi della letteratura testimoniale, che, partendo dalle voci di un lo vittima, di un sopravvissuto, di un partecipe o protagonista, raccontano la "Storia" e le "storie", con una selezione basata su criteri sia formali che contenutistici, comunque relative alle molteplici variabili del genere (pag.36).

Materiali ed apparati tracciano il percorso del neo-genere dagli esordi ai giorni nostri, puntualizzando richiami e parallelismi con l'analoga produzione italiana.

Sono evidenziati nei lavori i precedenti italiani di Primo Levi e di Leonardo Sciascia. Il primo pone il diritto-dovere di parlare anche a nome dei sommersi (tornare, mangiare, raccontare); il secondo si attribuisce il compito di "saggista nel racconto e narratore nel saggio".

È fatto cenno anche al giornalismo investigativo e di denuncia, trasformato in narrazione letteraria dello scrittore americano Truman Capote, che da un fatto di cronaca, apparso a puntate sul giornale, ricavò un romanzo-verità, archetipo delle attuali fiction.

Emerge, dalla selezione dei testi, un intrinseco obiettivo pragmatico: svincolarsi da "quell'incantesimo della des-memoria", così lungamente e pervicacemente



perseguito dalle costanti politiche pubbliche di ghettizzazione e di marginalizzazione.

Non racconti, perciò, finalizzati alla persuasione o all'intrattenimento, ma esperienze e snodi di vita, di vittime o sopravvissuti ad orrori e violenze, che svegliano il lettore e lo incoraggiano a produrre, a sua volta memorie da custodire e trasmettere perché il messaggio diventi luce catartica e canale di penetrazione nelle assopite coscienze.

Che il libro sia un saggio o un manuale ha poca rilevanza rispetto alla coraggiosa operazione di vivificare tematiche legate a fenomeni complessi ma poco circolanti nelle atrofizzate arterie letterarie.

Operazione pienamente riuscita, per merito della scrittura agile, chiara e convincente di Rosa Maria Grillo, che ci accompagna in una passeggiata nel sorprendente sottobosco della letteratura.

Bibliografia

- Achugar H., *Modernidad, postmodernidad y vanguardias*, Ministerio de Education, Division of Extension Cultural, 1995.
- Grillo R. M., *Vivere per testimonianza, testimoniare per vivere*, Salerno Officine, Salerno, 2022.
- Levi P., *La tregua*, Einaudi, Torino, 1997.
- Sciascia L., *Il giorno della civetta*, Adelphi, Milano, 1991.

*Tutor coordinatore Corso di Laurea in SFP UNiversità di Salerno

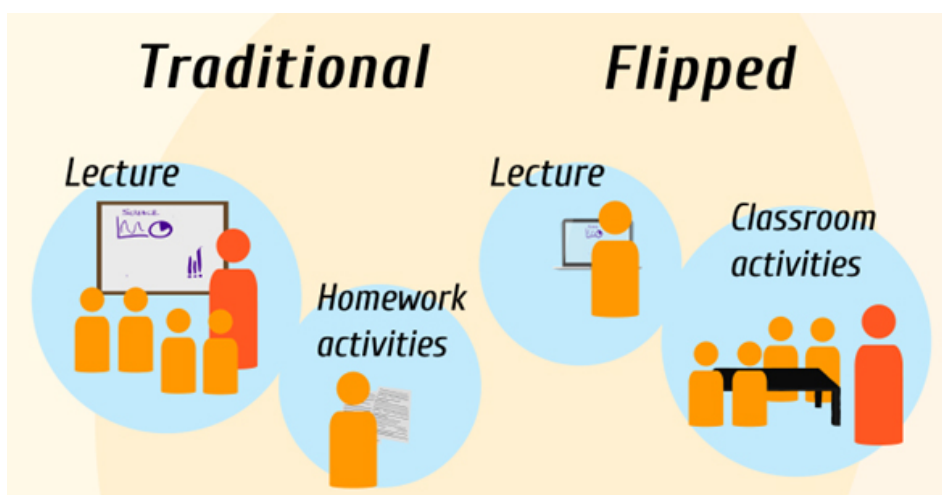
Strategie metodologiche per un gruppo allievi autenticamente inclusivo

(parte prima)

di Luciano Demarco*

O rmai è ampiamente diffusa e condivisa l'opinione secondo cui per garantire forme soddisfacenti di inclusione agli allievi con disabilità e con altre forme di bisogni educativi speciali è necessario una professionalità docente arricchita di competenze e capacità a risolvere le nuove problematiche educative attraverso l'applicazione di idonee e mirate strategie didattiche e metodologiche.

Ciò implica la revisione delle proprie impostazioni didattiche, l'allontanamento da una didattica standardizzata e la focalizzazione su strategie e tecniche di intervento che valorizzino le peculiarità specifiche degli alunni. Rileggendo in prospettiva inclusiva i momenti più importanti dell'attività del docente, si possono individuare tra le competenze professionali indispensabili per un intervento didattico sensibile alla cura degli alunni con bisogni educativi particolari e specifici, la padronanza di un repertorio metodologico ampio e plurimo, in grado di favorire capacità e comportamenti adattivi in ambiti molto diversi, da quello cognitivo, linguistico e percettivo, all'autonomia personale e sociale, alle abilità psicomotorie, relazionali e interpersonali. Un requisito che riveste oggi una priorità essenziale di fronte alle classi che si presentano sempre più numerose ed eterogenee, con allievi normodotati ma con disturbi nell'apprendimento o affetti da ritardo cognitivo o ancora con sindrome dello spettro autistico che limitano la possibilità di dare significato al sapere e all'esperienza scolastica. In questa situazione così complessa e affollata, la ristrutturazione degli ambienti di apprendimento e dei percorsi didattici appare essenziale per conferire a tutti gli alunni la capacità di



apprendimento, nonché la messa in atto di comportamenti adeguati. In tale contesto, assumono rilevanza quelle strategie metodologiche che tengano conto di ogni situazione individuale, compresa quella che si evidenzia per particolari caratteristiche, come nel caso degli allievi con disabilità. Le strategie e le tecniche ritenute funzionali all'affermazione di una scuola inclusiva, sono configurate in quelle che favoriscono la collaborazione e l'interazione tra pari, muovendo dal presupposto che si apprende meglio interagendo, cooperando, costruendo assieme conoscenze, abilità e competenze. L'apprendimento cooperativo, il tutoring e la prosocialità, ma più in generale le strategie educative e didattiche mediate dai pari, appaiono congeniali alla costruzione di un clima favorevole, laddove praticata ed efficace risulta la relazione d'aiuto, orientata a far sì che ogni allievo possa percepire tangibilmente di essere "riconosciuto, sostenuto e valorizzato", maturando un'immagine positiva di sé, proiettata verso la costruzione di una identità forte, autonoma e critica. Certamente la consi-

derazione di fondo che deve guidare la scelta delle strategie finalizzate all'inclusione è che la diversità non deve essere intesa, in alcun modo e in nessuna circostanza, come elemento patologico o perturbazione interna alla persona, ma come fattore strutturale del sistema sociale di appartenenza. In letteratura sono riportati strategie metodologiche differenti, elaborate in relazione ai diversi orientamenti teorici. Alcuni sono principalmente orientati al sostegno e al rafforzamento di specifiche abilità cognitive, e i percorsi sono mirati alla stimolazione integrata delle specifiche competenze cognitive, quali attenzione, memoria, linguaggio, ragionamento logico e altri ancora. Altri approcci sono principalmente rivolti allo sviluppo di comportamenti adeguati alle richieste del contesto, quindi alla promozione e valorizzazione della maggiore autonomia personale e sociale dell'alunno. Entrambi i tipi di intervento non sono indipendenti e distinti l'uno dall'altro, ma interconnessi intorno ad un unico obiettivo: garantire all'allievo l'acquisizione massima di abilità in più aree dello sviluppo: cognitiva,

affettivo-relazionale, linguistica, comunicazionale, neuropsicologica e dell'apprendimento. Gli insegnanti, quindi, si cimentano nella pre-figurazione, realizzazione e verifica di programmi di intervento con l'obiettivo di accrescere i repertori di risposte del soggetto educante, cercando di far sì che questi riesca ad acquisire, generalizzare e mantenere abilità e strategie al massimo livello di complessità. Gli indirizzi seguiti quando si ha a che fare con alunni disabili o svantaggiati sono sostanzialmente due, per certi versi interconnessi e complementari: il primo riguarda gli interventi per favorire l'apprendimento e l'incremento di abilità e comportamenti adattivi; il secondo è proiettato verso la riduzione o l'eliminazione di comportamenti ritenuti problematici e devianti. In entrambi i casi si tratta di intervenire organizzando l'ambiente in modo tale da favorire il rinforzo degli apprendimenti a cui si perviene, alla conservazione, alla generalizzazione al loro impiego nel tempo. Muovendo dall'assunto che la prassi didattica può sortire risultati positivi a condizione che si ispiri a determinate teorie fondate scientificamente, nella fattispecie ci sembra di poter segnalare come significative quelle elaborate da alcune correnti della psicologia moderna, che vanno sotto il nome di "analisi sperimentale del comportamento" (Skinner 1953; Baer, Wolf e Risley 1968), "analisi cognitivo-comportamentale" (Meichenbaum e Goodman 1971) e la "teoria dell'apprendimento sociale" (Bandura 1969, 1977; Rotter 1954; Staats 1975). Chiaramente, non vanno trascurati gli apporti teorici derivanti dalla collaborazione operativa instaurata fra due campi contigui della psicologia: la psicologia cognitiva, con i suoi studi circa le strategie e i processi mentali (Ellis e Bernard 1983; Meichenbaum 1977) e la psicologia umanistica di C. Rogers che si è interessata della relazione interpersonale nel rapporto terapeutico e riabilitativo. Le sollecitazioni provenienti da tali ricerche, nel momento in cui immagineremo di costruire un curriculum a misura di alunno con particolari difficoltà, ci inducono a prefigurare un percorso realisticamente percorribile, ecologico, reso praticabile

soprattutto dallo smantellamento di una tradizione didattica controproducente, a volte, deleteria. Ciò sarà possibile a condizione che, oltre ad una disamina delle reali potenzialità presenti nella persona disabile o in difficoltà, si effettui una rilevazione puntuale, analitica e attendibile degli stimoli e delle richieste provenienti dai diversi contesti ambientali classificabili in fisici, socio-organizzativi e interpersonali. Com'è noto, i soggetti in età di sviluppo e di formazione, (ma anche le persone adulte) sono influenzati dalla consistente mole di stimoli delle situazioni di vita quotidiana. Tale processo non può essere certamente ignorato durante l'azione educativa, anzi è necessario in prima battuta, effettuare l'analisi ecologica e ipotizzare le sue implicazioni a livello didattico-riabilitativo, partendo dal presupposto, come sostiene Meazzini, che non è pratica didatticamente sensata proporre all'allievo in difficoltà compiti artificiali, cioè inutili a fargli acquisire le abilità necessarie a padroneggiare l'ambiente nel quale egli è inserito. Solo a queste condizioni si potrà dare vita a un curriculum (inteso come un insieme di procedure mediante le quali vengono delineati le mete e gli obiettivi dell'intervento, i passi istruzionali, le risorse disponibili, i sistemi di controllo e di verifica) la cui impostazione possa definirsi ecologica in quanto si richiama alle effettive condizioni del discente e al suo concreto contesto di vita



La didattica capovolta

Altro approccio fondamentale è la didattica capovolta, definita anche flipped learning. Si tratta di un metodologia innovativa consistente nell'invertire il tradizionale schema di insegnamento/ap-

prendimento, facendo dell'aula non più il luogo dove si seguono le lezioni e si trasmettono i saperi formali, ma lo spazio di riflessione e discussione nel quale si rielaborano le conoscenze attraverso il confronto con i pari e con l'insegnante. Con l'insegnamento capovolto si dà vita, così, a un nuovo tipo di classe in cui il tempo risulta completamente riorganizzato. Non più lezione frontale, ma on line. L'elemento centrale di questa nuova modalità metodologica è, infatti, la fruizione dei video pubblicati dai docenti sul sito web della scuola e che gli allievi guardano autonomamente a casa prima della lezione. Tale cambiamento, permette di liberare una notevole quantità di tempo dedicato, in aula, alle lezioni frontali, spazio di tempo che, invece, può essere utilizzato per organizzare attività di gruppo e di approfondimento, ma anche azioni di recupero e sostegno agli alunni portatori di bisogni educativi speciali. In pratica, nel contesto della "flipped classroom", l'insegnante struttura, sotto forma di video, gli argomenti curriculari e fornisce agli allievi i materiali didattici appositamente selezionati. Questi possono includere libri o e-book, presentazioni di capitoli, siti web o risorse multimediali, strumenti certamente più coinvolgenti e motivanti per le nuove generazioni di studenti. L'idea dell'insegnamento capovolto è quella di fare in modo che, prima e al di fuori della scuola, gli studenti abbiano la possibilità di consultare più volte i materiali dei docenti, ciascuno secondo le proprie esigenze, per poi dedicare, il giorno dopo, lo spazio di tempo in classe alle esercitazioni pratiche, ai laboratori didattici, ai compiti di risoluzione di problemi, allo studio di casi, sotto la guida dell'insegnante, che propone e segue le attività applicative a fianco degli alunni piuttosto che dalla cattedra. Ciò permette a ciascuno di sviluppare, nel rispetto dei propri tempi, esperienze di apprendimento attivo, sfruttando appieno tutte le potenzialità dei materiali culturali prodotti dai docenti, mentre a scuola avere maggiori opportunità di usufruire di una didattica laboratoriale, socializzante e personalizzata. In tale modello, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore e non di intermediario

della conoscenza. Gli allievi più bravi non avranno bisogno di guardare più volte i video, mentre gli altri potranno eventualmente farlo, ripetendo i passaggi più difficili in un clima sereno. Quando bambini e adolescenti si abituano a guardare i video, ci si ritrova con una classe che ha già una formazione di base, e rimane così più tempo per realizzare attività laboratoriali e azioni di recupero a favore di quanti necessitano di maggiore attenzione. L'insegnamento rovesciato risponde, quindi, alle esigenze specifiche e peculiari dell'utenza, offrendo a ogni allievo sia un lavoro a casa, consistente nello studio dei materiali culturali online, sia un lavoro a scuola finalizzato a dare una dimensione laboratoriale agli apprendimenti curricolari. Ufficialmente, i primi esperimenti sono stati condotti negli anni novanta da Eric Mazur, professore di fisica presso l'Università di Harvard. I veri fondatori della didattica capovolta sono generalmente considerati Jonathan Bergmann e Aaron Sams, autori del libro "Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day" edito negli Stati Uniti nel 2012. A partire dal loro manuale e dai siti web della loro associazione, il flipped learning sta crescendo in modo esponenziale in tutto il mondo.

Vantaggi:

1. Soddisfazione immediata di studenti e famiglie.
2. Tempo scuola interamente utilizzato alla applicazione ed al perfezionamento delle competenze.
3. Stimola l'indipendenza degli studenti e la loro creatività
4. Possibilità di dedicare più tempo agli allievi in difficoltà mentre il resto della classe lavora su problemi e progetti più complessi.
5. Possibilità di fare esercitare gli alunni più dotati su attività diversificate e complesse.
6. Soddisfazione per i docenti nel momento in cui ci si accorge di poter lavorare con risultati di apprendimento molto superiori alla norma.

Svantaggi:

1. Necessità di rivoluzionare completamente il metodo di lavoro (abolizione di lezioni frontali e di interrogazioni).
2. Esigenza di acquisire adeguate competenze informatiche.
3. Aumento del carico di lavoro per la pianificazione delle lezioni e dei tempi di correzione delle verifiche scritte.

Bibliografia

- Belsito F., Lisanti E., Il nuovo, Anicia, Roma, 2021.
 Girotto V., Zorzi M., Manuale di psicologia generale, il Mulino, Bologna, 2016.
 Maglioni M., Biscaro F., La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom, Erickson, Trento, 2014.
 Rogers C., La terapia centrata sul cliente, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

*Sezione Fnism Montalbano Jonico

Iscriviti alla

Fnism

Federazione Nazionale Insegnanti

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

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

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

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

Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,

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

versando solo

25,00 € annui

telefonando al numero

376.0577033

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma
 c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572
 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti
 Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00



Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES). Aspetti pedagogici, didattici e clinici

Master II livello

Direttrice scientifica: Prof.ssa Antonella Valenti

Il progetto formativo si rivolge a docenti, professionisti e operatori dell'ambito educativo, sociale e clinico. Esso fornisce conoscenze sui criteri diagnostici e le caratteristiche dei disturbi dell'apprendimento e le difficoltà scolastiche (BES/DSA); sul quadro epidemiologico-sociale dei disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche (BES/DSA); sugli strumenti di valutazione relativi ai disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche (BES/DSA); sulla progettazione dell'intervento didattico per disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche (BES/DSA); sulle tecnologie per i disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche (BES/DSA).

Il professionista formato in questo Master di II livello sarà in grado di: identificare studenti con disturbi dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) e altre difficoltà scolastiche riferite a disarmonie evolutive e/o a fattori contestuali (svantaggio socio-economico e linguistico, difficoltà di comprensione, di studio, etc.) attraverso l'utilizzo di specifici strumenti di rilevazione; progettare attività di intervento didattico ed educativo; redigere un Piano Didattico Personalizzato.

Competenze sono associate alla funzione

L'esperto/a in disturbi dell'apprendimento e difficoltà scolastiche possiede competenze: nell'individuazione dei disturbi dell'apprendimento e altre difficoltà scolastiche; nella progettazione del Piano Didattico Personalizzato; nella progettazione di interventi da realizzare a scuola e contesti educativi extrascolastici a favore di alunni e studenti con difficoltà di apprendimento; nella gestione della progressione degli apprendimenti, adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi studenti; nella scelta e nell'utilizzo di strumenti e di modalità didattiche adeguate al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie); nell'utilizzo critico e consapevole delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica applicate ai Bisogni Educativi Speciali; nell'utilizzo di strategie e strumenti per una didattica inclusiva in riferimento alla Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL).

Sbocchi occupazionali

La figura professionale di uno specialista con specifiche e avanzate competenze sui disturbi dell'apprendimento e sulle difficoltà scolastiche acquisite nel Master può trovare sbocco professionale in tutte le agenzie educative e nei servizi territoriali di ricerca e di intervento pubblici e privati che si occupano di disturbi e difficoltà di apprendimento scolastico.

Percorso formativo

il Master di durata annuale (1500 ore totali – 60 CFU) è articolato in: didattica frontale, seminari ed esercitazioni pratiche erogate in DAD, sincrona e asincrona (320 ore - 40 CFU); tirocinio guidato diretto presso strutture convenzionate sul territorio e indiretto attraverso l'elaborazione di project work (300 ore – 12 CFU); attività di studio e preparazione individuale (880 ore); redazione della relazione per l'esame finale ed esame finale (200 ore - 8 CFU).

Obiettivi formativi specifici del corso

riguardano: conoscenze sul processo di insegnamento-apprendimento, su modelli e strategie educative per una scuola inclusiva, sui fondamenti epistemologici e metodologico-procedurali della didattica e sullo sviluppo del sé nei suoi fondamenti biologici e cognitivi e nel suo rapporto con la scuola e la famiglia e del rapporto insegnante-allievo; caratteristiche dei DSA e strumenti di rilevazione al fine di fornire strumenti conoscitivi e operativi per l'individuazione in ambito scolastico dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento e dei Bisogni Educativi Speciali.

Gli argomenti tratteranno: Principali caratteristiche cliniche dei DSA e individuazione dei segnali di rischio; Comorbilità nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento; Strumenti di rilevazione dei DSA in età evolutiva e adulta; DSA, BES e ADHD: come riconoscerli e come intervenire in ambito scolastico; Progettazione di interventi e attività di potenziamento per fornire conoscenze di base, teoriche ed applicative, relative alla normativa ed alle principali tipologie di intervento realizzabili nei contesti scolastico ed extra-scolastico.

Le lezioni del master saranno tenute da docenti dell'Università della Calabria, docenti di altri Atenei e da esperti esterni altamente qualificati.

La modalità di valutazione adottata sarà di tipo diacronico-formativa, prevedendo diversi momenti di verifica in itinere e una prova di valutazione finale.

Il raggiungimento degli obiettivi prefissati sarà valutato mediante esercitazioni, colloqui e discussioni. La valutazione sarà condotta in modalità orale e/o scritta, sulla base delle indicazioni definite dalle Linee Guida dell'Ateneo relative alla conduzione degli esami a distanza.

Il conseguimento del titolo finale è subordinato al superamento degli esami di modulo e di una prova finale di accertamento delle competenze complessivamente acquisite, tenuto anche conto delle attività di tirocinio, laboratorio e redazione dell'elaborato finale.

Dirigenza scolastica e Dirigenza tecnica

Master II livello

Responsabile scientifico: Prof. Orlando De Pietro

Il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria per il corrente anno accademico 2023/2024 ha organizzato un interessante Master di II livello su *Dirigenza scolastica e Dirigenza tecnica - School leadership and technical leadership*.

Gli insegnamenti sono affidati a docenti di chiara fama nazionale e internazionale, fra cui figura il Prof. Gianluigi Greco, Direttore del Dipartimento e Capo della *task force* del Governo sull'intelligenza artificiale.

Il Master è finalizzato a fornire un percorso formativo altamente professionalizzante per l'acquisizione di competenze connesse con i processi di promozione e gestione, organizzativa e tecnica, con riguardo a una realtà che, muovendo dalle singole istituzioni scolastiche, si colloca in uno scenario planetario laddove trova senso e significato lo svolgimento di funzioni cogenti come quelle della dirigenza tecnica e della dirigenza scolastica.

Il quadro di riferimento è quello di favorire lo sviluppo di competenze specifiche riguardanti le metodologie di governo, di organizzazione, di gestione e di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative nel contesto dell'Unione europea attraverso un'ottica funzionale a inquadrare la scuola in chiave autenticamente innovativa e inclusiva.

Obiettivo precipuo del Master è l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze professionali riguardanti gli aspetti teorico-epistemologici, normativi e pratici di profili professionali complessi quali quelli del Dirigente Tecnico, del Dirigente Scolastico e di quelli riguardanti il *middle management*, anche nella dimensione delle *soft skills*.

Il Master di durata annuale (1500 ore totali - 60 CFU) è articolato in:

- didattica frontale, seminari, esercitazioni pratiche e laboratori erogati in DAD, sincrona e asincrona (262 ore - 41 CFU)

- tirocinio diretto presso strutture convenzionate sul territorio e indiretto guidato attraverso l'elaborazione di project work (215 ore - 14 CFU)
- attività di studio e preparazione individuale (1023 ore)
- redazione della relazione conclusiva per l'esame finale (125 ore - 5 CFU).

Il Piano formativo-didattico è articolato nei seguenti Moduli:

SSD	MODULO	CFU	Ore di attività
M-PED/01	Sistemi formativi, ordinamenti degli studi in Italia e sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea	7	42
IUS/01	Configurazioni del diritto e gestione responsabile nella Pubblica Amministrazione 1	4	24
IUS/09	Configurazioni del diritto e gestione responsabile nella Pubblica Amministrazione 2	4	24
SECS-P/07	Aspetti amministrativi, finanziari e patrimoniali: profili gestionali e attività di controllo	5	30
SECS-P/02	Conduzione e controllo delle organizzazioni complesse in dimensione europea e internazionale	4	24
M-PED/03	Leadership e governance inclusiva: modelli teorici, strumenti operativi e organizzazione degli ambienti di apprendimento.	6	36
M-PED/04	Verifica e valutazione per la riprogettazione del servizio formativo	7	42
M-PED/04	Laboratorio / Simulazioni / Esercitazioni	4	40
	TIROCINIO diretto, indiretto guidato - Project work	14	300
	PROVA FINALE	5	125

Master in Artiterapie per la scuola e le professioni di aiuto

Master I livello

Responsabile scientifico: Gennaro Colangelo

Sarà portato a conoscenza del pubblico a fine gennaio un Master di nuova concezione, particolarmente indicato per il mondo della scuola, ma merita di essere anticipato nei contenuti per le sue particolarità.

Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado conoscono bene le problematiche del disagio mentale e sociale che, qualora venissero trascurate o sottovalutate, potrebbero degenerare in disturbi psichici veri e propri; ma spesso ignorano che le arti terapie si affiancano ai trattamenti psichiatrici e al sostegno medico-psicologico non solo come supporto alla presa in carico degli allievi del sostegno ma anche in funzione di stimolo cognitivo nelle fasi di stress, ansia, difetto di concentrazione degli allievi normodotati.

Il Master di primo livello ha lo scopo di promuovere la figura professionale di Art Therapist, che non è sostitutiva ma aggiuntiva rispetto al ruolo di qualunque docente e formatore con funzioni di training/coaching che mette a disposizione della persona alcune specifiche competenze professionali nei campi che riguardano le espressioni artistiche.

In vista di questo obiettivo più generale ogni docente specializzato come Art Therapist:

- individua tra varie metodiche quelle ritenute più rispondenti al proprio interesse e al proprio incarico ;
- pone in atto le metodiche prescelte definendo la strategia di intervento più adeguata;
- definisce i protocolli con cui valutare processi progressivi e risultati dell'intervento attuato;
- nel caso in cui le necessità del proprio assistito siano riconducibili a fattori di franca patologia (di natura medica, neurologica e/o psicologica), egli si consulta e si coordina con i dirigenti scolastici, i colleghi e le famiglie, nonché con i professionisti che operano in campo sanitario (medici, neurologi, psichiatri, psicologi clinici, psicoterapeuti) e collabora attivamente con essi per inserire il proprio intervento nel quadro della migliore strategia assistenziale.

In vista di tale finalità il Master prevede per i corsisti i seguenti obiettivi formativi:

- acquisire approfondite conoscenze teoriche riguardanti le principali forme di espressione artistica;
- acquisire adeguata consapevolezza di sé nell'immergersi in esperienze di natura creativa, sensoriale, emotiva e interpersonale, tanto in campo artistico che in campo tecnologico; per i corsisti sono previste al riguardo esercitazioni basate su modalità differenziate: esperienze di immersione personale in presenza; esperienze di osservazione in presenza; esperienze di osservazione on line, esperienze di osservazione mediate da audiovisivi;
- acquisire un'adeguata competenza nel realizzare interventi basati su metodiche artistiche e/o assistenziali che siano finalizzate all'ausilio psicologico, educativo, riabilitativo di minori a rischio di marginalità e devianza, disabili, soggetti normodotati in stato di disagio o affetti da dipendenze, persone provenienti da segmenti a svantaggio sociale, soggetti che manifestano deficit di attenzione e concentrazione suscettibili di causare incidenti in contesti lavorativi o nella circolazione automobilistica.

Il triplice livello formativo attraverso lezioni teoriche, workshop attitudinali e dimostrazioni di lavoro da parte di professionisti, è destinato a verificare l'efficacia delle

metodiche delle arti terapie nella cura delle differenti forme di disagio.

I risultati dell'esperienza saranno proposti alle istituzioni, alla pubblica opinione, alla scuola e ai mass media attraverso la ricerca e la sperimentazione di buone prassi.

La figura dell'Art Therapist così formata può avere opportunità professionali, sia rafforzando le proprie competenze pedagogiche nel lavoro scolastico, sia collaborando come volontario o consulente con:

- Enti ospedalieri con servizi sanitari e ausiliari innovativi, Progetti riabilitativi e di inclusione sociale, Associazioni di volontariato e di riabilitazione e integrazione sociale, programmi nazionali, regionali e territoriali di Teatro sociale e pedagogico, Cooperative sociali, Associazioni, Fondazioni, Onlus ed ONG, Strutture scolastiche nazionali e territoriali, Enti di ricerca, network internazionali per progettazione europea e attrazione di fondi di ricerca.

Il Master avrà una durata di studio di 1500 ore pari a 60 CFU (Crediti Formativi Universitari) ed è erogato in modalità BLENDED (FAD/presenza). Gli iscritti potranno scegliere anche di seguire a distanza attraverso lezioni asincrone, dedicandosi allo studio e agli approfondimenti previsti dal percorso nelle ore libere da lavoro e altri impegni. Informazioni:

www.consorziohumanitas.com

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism* Federazione Nazionale Insegnanti

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Fausto Dominici,
Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Francesco Paolo Casavola, John Polese,
Maria José Martínez Segura.

COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Vincenzo Bonazza, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Giuseppe Clarizio, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Orlando De Pietro, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa laquinta, Tiziana laquinta, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Mariggì, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. Notti, Simona Perfetti, Loredana Perla, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tammaro, Anna Tataranni, Antonella Valenti, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa laquinta, Emiliana Lisanti, Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)
00185 Roma

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Pina Arena, Vincenzo Bonazza, Marco Chiauzza, Luisa Chiappetta, Luciano Demarco, Alessandra Fantozzi, Cristina Greco, Rosa laquinta, Mirko Riccelli, Claudia Russo, Giuseppe Sangeniti, Maria Elena Santoro, Antonella Sassone, Anna Spera, Mariagrazia Verbicario.

EDITORE

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

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 7,00

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su - c.c.b. UNICREDIT IBAN:
IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00
Abbonamento sostenitore € 50,00

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

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

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

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

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

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

c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.

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

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

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

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

Finito di stampare: Dicembre 2023

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas
Via di Cervara, 139 - 00155 Roma - tel. 06.4515569
info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com
Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
Via Tasso, 145 - 00185 Roma