

Maria Vincenza Pistillo

Il Basic Life Support (BLS) a scuola

*Indicazioni a supporto della progettazione
didattica e organizzativa per l'integrazione
curricolare nella scuola secondaria*



Maria Vincenza Pistillo

Il Basic Life Support (BLS) a scuola

*Indicazioni a supporto della progettazione
didattica e organizzativa per l'integrazione
curricolare nella scuola secondaria*

Prima edizione: 2026

© 2026 Maria Vincenza Pistillo. Tutti i diritti riservati nei limiti della licenza adottata.

Pubblicato da **TipoArte**, Ozzano dell'Emilia (BO)

ISBN: 9791224333265

Quest'opera è distribuita con licenza **Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale** (CC BY-NC-SA 4.0).



Indice

Ringraziamenti	5
Prefazione	7
Introduzione	9
Capitolo 1	
Contesto e presupposti teorici	11
1.1 Quadro normativo di riferimento	11
1.2 Nota terminologica e quadro concettuale	11
1.3 Fondamenti pedagogici del modello	12
Capitolo 2	
Struttura, dinamica e condizioni strutturali	13
2.1 Architettura complessiva del modello	13
2.2 Dinamica del modello	14
2.3 Le condizioni strutturali del modello	14
Capitolo 3	
Il modulo base BLS	15
3.1 Funzione e collocazione curricolare del modulo base	15
3.2 La progettazione curricolare del modulo	15
3.3 Inclusione, accessibilità e dimensione emotiva	16
3.4 Struttura didattica del modulo	16
3.5 Le metodologie didattiche attive	17
3.6 Dotazione tecnica e organizzazione delle attività	18
Capitolo 4	
I percorsi di approfondimento	19
4.1 Dispositivi di estensione del modello	19
4.2 Peer to Peer BLSD	19
4.3 Heart Challenge - Mettiti in gioco con il cuore	20
4.4 Formati per Salvare	22
4.5 BLSD & Volontariato	23

Capitolo 5	
Le attività di diffusione territoriale e restituzione pubblica	25
5.1 Eventi pubblici e diffusione territoriale	25
5.2 Viva! La scuola in piazza	25
5.3 La Maratona BLSD	26
Capitolo 6	
L'impianto di monitoraggio	27
6.1 Struttura dell'impianto di monitoraggio	27
6.2 Indicatori, strumenti e criteri	28
6.3 Distribuzione dei livelli di monitoraggio nelle componenti del modello	28
Capitolo 7	
Condizioni di implementazione e sostenibilità	30
7.1 Come attivare e sviluppare il modello	30
7.2 Criticità e limiti	30
Appendice 1	
Gli strumenti operativi	32
Appendice 2	
La realtà virtuale immersiva a supporto della didattica del BLS	35
Appendice 3	
Esempio di Unità Didattica di Apprendimento	37
Conclusione	39
Riferimenti bibliografici	40

Ringraziamenti

Il presente lavoro è il risultato di un percorso collettivo. Molte persone e realtà lo hanno reso possibile, ciascuna a modo proprio, e a tutte va una gratitudine sincera.

Un ringraziamento particolare è rivolto ad Associazione Meccanica, al suo presidente ing. Francesco Monari e al suo vicepresidente prof. Andrea Telmon: il loro sostegno concreto — la donazione delle attrezzature tecniche — ha trasformato un'idea in qualcosa di reale. Senza di loro, il progetto non avrebbe avuto inizio.

Ai dirigenti, ai docenti e alle comunità scolastiche coinvolte va la riconoscenza per una disponibilità che non è mai stata scontata: aprire le proprie classi alla sperimentazione richiede fiducia, e questa fiducia è stata accordata con generosità. Agli studenti e alle studentesse — protagonisti veri del percorso — va qualcosa di più: la consapevolezza che senza il loro impegno il modello qui descritto sarebbe rimasto sulla carta.

Questo percorso ha potuto radicarsi nel territorio grazie al sostegno concreto di istituzioni che ne hanno riconosciuto il valore pubblico. L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Azienda USL di Bologna hanno accordato il patrocinio nelle diverse fasi di sviluppo del progetto, riconoscendone la rilevanza educativa e sanitaria. Alla Regione Emilia-Romagna va un ringraziamento per il patrocinio istituzionale offerto, segno di attenzione verso pratiche educative radicate nel territorio. A Sport e Salute va il riconoscimento per aver sostenuto con il proprio patrocinio la dimensione sportiva e comunitaria della cultura del soccorso. Il Comune di Bologna ha accompagnato il progetto con continuità.

Un ringraziamento va a Luca Rizzo Nervo, già Assessore al Welfare, per il sostegno offerto nelle fasi iniziali del percorso, e all'Assessore alla Scuola Daniele Ara per l'attenzione con cui ha seguito e segue tutti gli sviluppi del progetto. Il Quartiere Navile del Comune di Bologna — nella persona della sua presidente Federica Mazzoni e del direttore Donato Di Memmo — ha reso possibile l'apertura del progetto alla cittadinanza, mettendo a disposizione gratuitamente spazi pubblici di grande valore simbolico, tra cui Piazza Lucio Dalla.

ANPAS e Croce Rossa Italiana hanno affiancato le scuole nelle sessioni aperte alla cittadinanza, portando competenza tecnica e quella dimensione civica che nessun manuale riesce a trasmettere da solo. La loro presenza ha dato al progetto una credibilità che va oltre la scuola. Un ringraziamento va alla Federazione Italiana Sport Biliardo e Bowling (FISBB) e al suo presidente Luciano Naldi, che hanno reso possibile l'ampliamento della formazione durante gli eventi sportivi, aprendo il percorso BLS a un pubblico nuovo e diversificato.

Un riconoscimento particolare va al direttivo di Italian Resuscitation Council (IRC), che nel 2021 ha accreditato il Centro di Formazione Regionale BLSD Aldini Valeriani come Centro IRC n. 604 — primo centro IRC nato all'interno di una scuola pubblica italiana, coordinato e gestito dall'autrice nell'ambito della propria istituzione scolastica, nel rispetto del protocollo IRC che prevede la direzione del centro affidata a personale sanitario.

Un ringraziamento va al Prof. Massimo Marcuccio, per il contributo offerto nella stesura di questa guida e per gli orientamenti che ne hanno sostenuto l'impostazione.

Alla dott.ssa Maria Elena Tassinari va una gratitudine particolare: la sua fiducia è stata la prima ragione per cui ho creduto possibile intraprendere un percorso di dottorato.

Un ringraziamento a Denis Morini e a Tipoarte di Ozzano dell'Emilia per la cura grafica e la stampa di questo volume.

Un pensiero conclusivo va a chi, nel tempo, ha sostenuto questo progetto e continuerà a farlo — e a Marco ed Enrico, colleghi e punti di riferimento, sempre al mio fianco nei momenti più difficili.

Prefazione

Ogni anno, in Italia, si verificano circa 60.000 arresti cardiaci, la maggior parte dei quali avviene fuori dall'ospedale. La sopravvivenza dipende in larga misura da ciò che accade nei primi minuti: se qualcuno presente è in grado di intervenire, le probabilità di sopravvivenza aumentano in modo significativo. Eppure, nella maggior parte dei casi, chi è presente non sa cosa fare.

La scuola può cambiare questo dato. Non da sola, e non dall'oggi al domani – ma può farlo, se affronta il tema con serietà e continuità. È esattamente ciò che questo volume si propone di rendere possibile.

Il testo nasce da un'esperienza pluriennale condotta presso l'I.I.S. Aldini Valeriani di Bologna, dove l'autrice ha sviluppato, affinato e documentato un percorso di integrazione curricolare del Basic Life Support che ha coinvolto, nel tempo, oltre 12.500 tra studenti e cittadini. Non si tratta quindi di un modello elaborato in astratto, ma di un dispositivo formativo costruito nella pratica, verificato nel tempo e progressivamente adattato a contesti diversi. Questa origine costituisce uno dei suoi tratti più significativi: il modello funziona perché è stato applicato e messo alla prova, più volte, in condizioni reali. D'altra parte, il lavoro non ha le ambizioni di una ricerca scientifica formalizzata: è un'elaborazione professionale strutturata che trae la sua forza dall'esperienza documentata più che dalla sperimentazione controllata. In questo senso, il testo testimonia anche l'avvio di un processo di riflessione sulla pratica che, se ulteriormente sviluppato, potrà dare luogo a contributi di crescente profondità.

In questa cornice, ciò che il volume offre non è una procedura da applicare in modo rigido, ma una traccia operativa articolata e flessibile, pensata per essere adattata alle caratteristiche di ciascun istituto. La struttura a livelli – dal modulo curricolare di base ai percorsi di approfondimento, fino agli eventi di diffusione territoriale – consente a ogni scuola di trovare un punto di ingresso accessibile e di sviluppare il percorso progressivamente, in funzione delle risorse disponibili e dell'esperienza maturata.

Un elemento che distingue questo lavoro da molte proposte analoghe è la scelta di assumere l'inclusione come principio progettuale e non come adattamento successivo. Ogni attività è concepita fin dall'inizio per consentire la partecipazione di tutti gli studenti, attraverso ruoli differenziati e modalità di coinvolgimento calibrate sulla diversità del gruppo classe. In questa prospettiva, il BLS non viene proposto come tecnica da “addestrare” ma come competenza da costruire, all'interno di una più ampia educazione alla responsabilità e alla cittadinanza attiva.

Il lettore troverà in queste pagine strumenti concreti – sequenze operative, checklist, griglie di osservazione, indicazioni per il monitoraggio – accompagnati da una riflessione pedagogica che ne esplicita i fondamenti e ne orienta l'uso. Non è un manuale da leggere una volta e riporre: è un testo da tenere a portata di mano, da consultare nella fase di progettazione, da riaprire quando qualcosa non funziona come previsto.

L'auspicio è che queste pagine raggiungano molti docenti e dirigenti scolastici, e che attraverso di loro raggiungano molti studenti. Perché ogni persona che impara a riconoscere un arresto cardiaco e a intervenire è una risorsa concreta per la comunità in cui vive. E la scuola – quando sceglie di formare cittadini capaci di prendersi cura degli altri – è già, in sé, un atto di responsabilità collettiva.

Massimo Marcuccio

Professore ordinario di pedagogia sperimentale
Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Introduzione

Il volume presenta un modello operativo finalizzato a integrare in forma stabile il *Basic Life Support* (BLS) nel curriculum della scuola secondaria. Inteso come insieme di indicazioni per la strutturazione didattica e organizzativa, esso si è sviluppato attraverso un percorso pluriennale di sperimentazione realizzato dall'autrice presso l'I.I.S. Aldini Valeriani di Bologna, che ha permesso la formazione gratuita di oltre 12.500 tra alunni/e e cittadini/e.

Il modello non deriva da un disegno di ricerca empirica formalmente strutturato, ma da un'elaborazione professionale fondata sull'analisi sistematica e documentata della pratica. Nel tempo, è stato progressivamente adattato e affinato attraverso l'esperienza e il confronto con diversi contesti educativi. Su questa base, i dati raccolti nella pratica, sottoposti ad analisi critica, hanno consentito di individuare condizioni ricorrenti di sostenibilità e trasferibilità del modello. In particolare, la stabilità pluriennale dell'attivazione, l'elevato numero di studenti coinvolti, la replicabilità delle attività in classi e istituti diversi e la progressiva estensione a contesti extrascolastici costituiscono indicatori empirici che permettono di inferire un elevato grado di sostenibilità e trasferibilità.

L'origine dell'interesse per il tema è riconducibile a un episodio di arresto cardiaco di uno studente avvenuto in ambito scolastico, risolto con esito positivo grazie a un intervento tempestivo da parte dell'autrice, docente con adeguata formazione in BLS. A partire da tale esperienza si è sviluppata una riflessione sulle condizioni che rendono effettivamente disponibili le competenze di primo soccorso nei contesti scolastici, conducendo a ritenere che tali competenze, per essere agite in situazioni critiche, non possano essere affidate a iniziative episodiche, ma richiedano un'integrazione intenzionale nella progettualità didattica ordinaria.

Nel corso degli anni, l'iniziativa ha favorito la costruzione di una rete di collaborazione tra scuole, istituzioni e associazioni di volontariato, orientata alla diffusione della cultura della rianimazione nel territorio. In questo processo si colloca la sistematizzazione qui proposta, che rende esplicito e trasferibile quanto maturato nell'esperienza.

In termini progettuali, il modello configura un percorso educativo progressivo che, a partire dalla formazione curricolare di base, si sviluppa attraverso forme di responsabilizzazione degli studenti e iniziative di diffusione territoriale. Un principio trasversale orienta l'intero impianto: l'accessibilità come condizione di progettazione, e non come adattamento successivo. Ne deriva che ogni attività sul BLS è progettata per essere accessibile a tutti gli studenti - indipendentemente da eventuali fragilità - attraverso ruoli differenziati, strumenti adattati e una co-progettazione attenta alla diversità di ogni gruppo classe.

Il documento è organizzato in *sette capitoli*: il quadro normativo di riferimento, i fondamenti pedagogici e l'impianto concettuale del modello, la sua struttura e le condizioni di sviluppo, il modulo curricolare di base, i percorsi di approfondimento e le attività di diffusione territoriale, il sistema di monitoraggio e le condizioni di implementazione e sostenibilità. In questa prospettiva, il percorso BLS qui proposto non si limita a proporre una tecnica, ma configura un insieme strutturato di pratiche in cui studenti, famiglie, docenti e personale scolastico assumono ruoli, responsabilità e modi di stare di fronte all'emergenza e alla cura.

La *parte conclusiva* raccoglie indicazioni pratiche e strumenti per l'attuazione nelle scuole, presentati lungo i capitoli e raccolti in forma sistematica in *due appendici* con funzioni distinte. La prima

raccoglie gli *strumenti operativi* a supporto della conduzione delle attività, mentre la seconda è dedicata al *ruolo delle nuove tecnologie* – in particolare la realtà virtuale immersiva – come strumento a supporto degli apprendimenti, con attenzione al loro utilizzo consapevole da parte degli insegnanti e degli studenti.

Il manuale è rivolto a figure professionali del contesto scolastico coinvolte nella progettazione, attuazione e sostenibilità del percorso, in particolare docenti, formatori esperti e dirigenti scolastici o figure di coordinamento. Esso fornisce indicazioni coerenti per l'integrazione nel curriculum, la realizzazione delle attività formative e la costruzione delle condizioni organizzative necessarie, assumendo una funzione di raccordo tra dimensione didattica, formativa e organizzativa. È per questo motivo che il testo presenta intenzionalmente registri differenziati: alcuni capitoli sono orientati alla conduzione operativa delle attività in classe, mentre altri assumono un livello più progettuale e organizzativo. Per facilitare l'uso della guida, è utile esplicitare che i capitoli rispondono a livelli diversi di utilizzo: i Capitoli 3 e le Appendici sono orientati alla conduzione operativa delle attività in classe; i Capitoli 2 e 4 supportano la progettazione e lo sviluppo del percorso a livello di istituto; i Capitoli 6 e 7 sono rivolti in particolare alla pianificazione, al monitoraggio e alla sostenibilità del modello nel tempo. Questa articolazione consente una lettura selettiva del testo, in funzione del ruolo ricoperto e delle esigenze operative.

Inoltre, è opportuno esplicitare i piani discorsivi adottati nel testo, utili per una piena comprensione delle pagine che seguono:

- alcuni passaggi descrivono l'esperienza realizzata presso l'I.I.S. Aldini Valeriani di Bologna, nella sua dimensione situata;
- altri presentano il modello come struttura trasferibile, suscettibile di adattamento in contesti scolastici differenti;
- infine, le formulazioni di tipo propositivo (ad esempio “si raccomanda”, “è opportuno”) indicano condizioni ritenute auspicabili per l'implementazione, senza configurarsi come requisiti vincolanti.

Alla luce di queste premesse, il capitolo seguente colloca il modello all'interno del quadro normativo di riferimento e ne chiarisce progressivamente l'impianto concettuale e i fondamenti pedagogici.

Nota sull'utilizzo della guida

Questa guida operativa è distribuita gratuitamente e può essere liberamente utilizzata, riprodotta e adattata per finalità educative e non commerciali, a condizione di citarne la fonte e di condividere eventuali adattamenti con la stessa licenza.

La scelta della distribuzione gratuita non è un dettaglio: riflette la convinzione che la cultura della rianimazione appartenga alla comunità e che un modello nato nella scuola pubblica debba restare accessibile a tutti, senza barriere economiche.

I docenti che desiderano adottare il modello nel proprio istituto sono incoraggiati a farlo liberamente, adattandolo alle caratteristiche del proprio contesto, delle classi e delle risorse disponibili. Non è richiesta alcuna autorizzazione preventiva, nel rispetto delle condizioni sopra indicate.

Licenza: Creative Commons Attribuzione - Non Commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-NC-SA 4.0).

Le immagini presenti nel testo sono elaborate con supporto di intelligenza artificiale a scopo esclusivamente illustrativo.

Capitolo 1

Contesto e presupposti teorici

Per comprendere la portata e le condizioni di sviluppo del modello proposto, è necessario collocarlo all'interno del contesto normativo che ne rende possibile l'introduzione e la diffusione nel sistema scolastico.

1.1 Quadro normativo di riferimento

La diffusione delle competenze di rianimazione cardiopolmonare ha trovato progressivo riconoscimento nel quadro normativo italiano. Un riferimento iniziale è il Decreto-legge 13 settembre 2012 n. 158 (cosiddetto Decreto Balduzzi), che promuove la diffusione dei *Defibrillatori Semiautomatici Esterni* (DAE) e la formazione alle manovre salvavita.

Tale provvedimento è stato ulteriormente consolidato con la Legge n. 116 del 4 agosto 2021, che amplia le misure per la diffusione dei DAE e per la promozione della formazione alla rianimazione cardiopolmonare.

In ambito scolastico, queste finalità si integrano con gli obiettivi dell'Educazione Civica introdotta dalla Legge 20 agosto 2019 n. 92 e dalle successive Linee guida aggiornate con il D.M. 183/2024, che definiscono traguardi e obiettivi di apprendimento orientati alla responsabilità sociale, alla cultura della sicurezza e alla partecipazione attiva.

In questa cornice, l'inserimento del BLS nel curriculum si configura come scelta educativa coerente con finalità di cittadinanza e sicurezza, oltre che come intervento formativo su competenze operative. Tuttavia, il quadro normativo, pur abilitante, non è sufficiente a definire le modalità concrete di integrazione didattica. Per questo motivo, è necessario esplicitare il modello che orienta la progettazione e l'attuazione del percorso.

1.2 Nota terminologica e quadro concettuale

Prima di descrivere il modello nei suoi elementi costitutivi, è opportuno chiarire il significato attribuito al termine *modello*. Nel presente lavoro, esso indica il quadro complessivo del percorso, inteso come insieme integrato di principi, componenti e condizioni che ne orientano progettazione, attuazione e sviluppo nel tempo e ne guidano l'applicazione nei diversi contesti scolastici. In questa prospettiva, il modello si articola in quattro dimensioni tra loro interconnesse.

La prima riguarda i *presupposti pedagogici* che verranno esplicitati nella sezione successiva e che ne orientano l'impostazione e ne giustificano le scelte didattiche e formative.

La seconda riguarda la *struttura*, intesa come disposizione interna delle componenti e delle relazioni che le connettono. Il modello si organizza attorno a un modulo curricolare di base, a percorsi di approfondimento, a interventi rivolti alla comunità e a un impianto di monitoraggio, tra loro integrati in un impianto unitario.

La terza dimensione è rappresentata dalla *dinamica*, ossia dalle modalità di attivazione e sviluppo del modello nel tempo. Essa si caratterizza per una progressività che consente l'accesso attraverso un livello minimo comune e la possibilità di attivare estensioni successive in funzione delle risorse disponibili e dell'esperienza maturata.

La quarta dimensione riguarda le *condizioni strutturali*, intese come gli elementi organizzativi e istituzionali che rendono possibile l'attuazione del modello, ne garantiscono la continuità e ne favoriscono la riconoscibilità nei diversi contesti.

In questa accezione, il modello può essere inteso come un *dispositivo formativo integrato*, vale a dire come un insieme organizzato di pratiche, relazioni e condizioni materiali in grado di orientare in modo coerente le dimensioni didattiche, organizzative e territoriali del percorso.

Si precisa infine che, nel presente testo, l'acronimo BLS (*Basic Life Support*) è utilizzato per indicare l'obiettivo di apprendimento oggetto del percorso formativo, mentre BLSD (*Basic Life Support and Defibrillation*) è mantenuto esclusivamente nelle denominazioni storiche dei progetti.

1.3 Fondamenti pedagogici del modello

L'insegnamento del BLS non consiste nella semplice trasmissione di una procedura tecnica, ma rappresenta una scelta didattica e formativa fondata su una cornice pedagogica esplicita. Il modello si articola attorno a quattro assi principali.

Il primo è l'*apprendimento esperienziale*, che attribuisce centralità alla pratica guidata, alla simulazione e alla riflessione sull'esperienza come condizioni per rendere la competenza effettivamente disponibile in situazione (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Il secondo è la *responsabilizzazione progressiva degli studenti*, che trova una delle sue espressioni principali nella peer education regolata e supervisionata (Topping, 2005).

Il terzo è la *cittadinanza attiva* e l'*apertura alla comunità*, per cui la competenza tecnica viene progressivamente rielaborata come possibilità concreta di intervento responsabile nei confronti degli altri e del territorio.

Il quarto è l'*inclusione* come criterio progettuale, intesa non come adattamento successivo dell'attività, ma come principio che orienta fin dall'inizio la progettazione del percorso, la definizione dei ruoli e la costruzione delle modalità di partecipazione

Capitolo 2

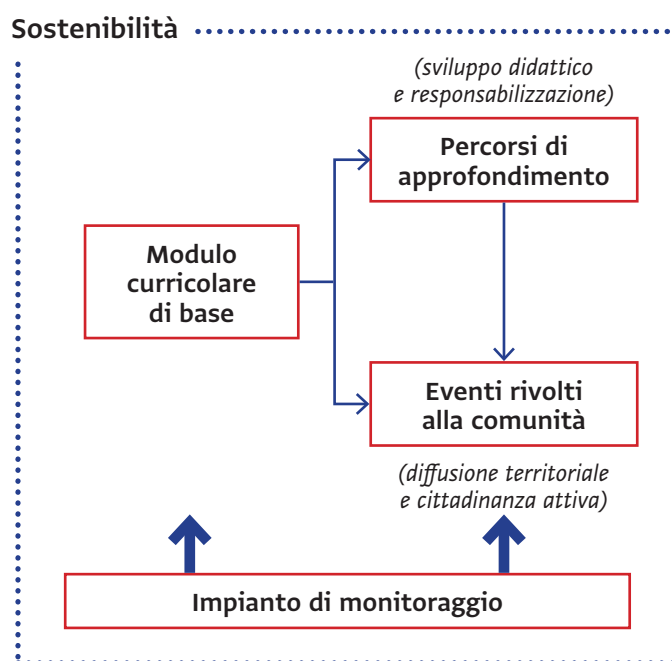
Struttura, dinamica e condizioni strutturali

2.1 Architettura complessiva del modello

Alla luce del quadro normativo e dei presupposti teorici sopra presentati, il percorso sviluppato presso l'I.I.S. Aldini Valeriani di Bologna è stato progressivamente strutturato in un modello metodologico finalizzato all'integrazione stabile delle attività nei contesti scolastici e territoriali e alla loro sostenibilità nel tempo. In questo quadro, la *sostenibilità* è intesa come proprietà sistemica: non come esito esterno, ma come capacità del modello di mantenersi, adattarsi e svilupparsi attraverso l'interazione tra componenti organizzative e pedagogiche.

A partire da questa impostazione, il modello si configura come un dispositivo formativo integrato che connette in modo sistematico quattro elementi: il *modulo curricolare di base*, i *percorsi di approfondimento* orientati alla responsabilizzazione degli studenti, le *iniziative rivolte alla comunità* e un impianto di *monitoraggio continuo*.

La struttura del modello è rappresentata nella figura seguente.



Il modello si articola, quindi, in tre livelli principali tra loro interconnessi:

1. **modulo curricolare di base**, inteso come nucleo fondativo del percorso formativo, che garantisce l'accesso sistematico e diffuso alle competenze di base all'interno del curricolo;
2. **percorsi di approfondimento**, in contesto scolastico, finalizzati allo sviluppo delle competenze e alla responsabilizzazione degli studenti;
3. **eventi rivolti alla comunità**, eventi rivolti alla comunità, orientati alla diffusione territoriale delle competenze e alla promozione della cittadinanza attiva, attraverso iniziative pubbliche di diversa natura: da eventi locali in piazza e maratone tematiche fino a fiere, convegni e manifestazioni culturali di rilievo nazionale e internazionale.

L'impianto di monitoraggio ha una *funzione trasversale*: accompagna tutte le componenti del modello e consente di osservare, regolare e riorientare i processi, garantendo nel tempo coerenza tra progettazione e attuazione e adattamento alle condizioni contestuali.

La struttura a livelli assolve una duplice funzione: garantire un punto di accesso minimo comune (livello 1) e rendere disponibili estensioni attivabili in funzione delle risorse e dell'esperienza (livelli successivi). In pratica, questo significa che ogni scuola può iniziare dal livello base e sviluppare il modello nel tempo, senza dover attivare fin da subito tutte le componenti. In tal modo, il modello mantiene una base essenziale e una configurazione modulare, che ne favorisce la replicabilità.

2.2 Dinamica del modello

L'attivazione del modello avviene attraverso il modulo curricolare di base (ossia livello 1 con 2 ore di formazione all'anno), che rappresenta il punto di ingresso del percorso, accessibile a tutti gli istituti. Le successive estensioni (livello 2 e 3) possono essere sviluppate progressivamente in funzione delle risorse disponibili e dell'esperienza maturata.

Il modello assume la forma di un dispositivo educativo *progressivo* che integra formazione tecnica, responsabilizzazione degli studenti e diffusione territoriale delle competenze. Tale articolazione consente di garantire sostenibilità organizzativa, coerenza pedagogica e trasferibilità nei diversi contesti scolastici.

2.3 Le condizioni strutturali del modello

A partire dall'architettura e dalla dinamica delineate, il modello richiede alcune condizioni strutturali essenziali, intese come elementi organizzativi e istituzionali che ne rendono possibile l'attuazione, ne garantiscono la stabilità e ne preservano la riconoscibilità nei diversi contesti.

In particolare, tali condizioni riguardano:

- l'integrazione del percorso nel curriculum scolastico attraverso la formalizzazione negli strumenti di progettazione d'istituto (PTOF) e nella programmazione dei Consigli di Classe;
- la presenza di un *docente con adeguata formazione in BLS* (DAFB) ossia che abbia frequentato almeno un corso come Esecutore BLS non Sanitario;
- la disponibilità di risorse organizzative e strumentali adeguate allo svolgimento delle attività.

La presenza di queste condizioni consente l'attuazione del modello in modo stabile e coerente nei diversi contesti scolastici, favorendone la continuità nel tempo.

Capitolo 3

Il modulo base BLS

Il presente capitolo descrive il modulo curricolare di base, inteso come fondamento operativo dell'intero modello di diffusione del BLS a scuola, da cui si possono sviluppare i percorsi di approfondimento e le iniziative di diffusione territoriale. Il passaggio dal quadro teorico alla pratica trova qui una prima concretizzazione: il capitolo mostra come il percorso prende forma nella scuola, dalla collocazione curricolare alla progettazione didattica, dalla struttura dell'attività alle modalità di realizzazione.

3.1 Funzione e collocazione curricolare del modulo base

Il modulo base BLS è previsto per *tutte le classi* e si articola in *due ore curricolari* per ciascun gruppo. La sua integrazione nel curricolo può avvenire attraverso diverse modalità organizzative, tra loro complementari, in funzione delle scelte del Consiglio di Classe e della progettazione d'istituto.

In particolare, il modulo può essere inserito all'*interno di discipline specifiche* (ad esempio scienze o educazione civica) oppure sviluppato in *forma interdisciplinare*. In entrambi i casi, esso contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali e alla promozione della cittadinanza attiva.

Le *diverse modalità di integrazione* possono essere combinate nella stessa progettazione o selezionate in funzione delle scelte del Consiglio di Classe e delle condizioni operative, consentendo un adattamento del percorso ai diversi contesti scolastici.

L'attivazione del percorso prevede:

- approvazione in Collegio Docenti e inserimento nel PTOF;
- deliberazione nei Consigli di Classe;
- definizione della collocazione oraria, ricondotta alle ore di Educazione Civica o di Orientamento.

Una volta deliberato, il modulo entra a far parte della progettazione d'istituto ed è integrato nell'offerta formativa della scuola, rendendone possibile la riproposizione negli anni successivi.

In quanto parte integrante della progettazione curricolare, il modulo di base può essere considerato anche nella valutazione degli apprendimenti degli studenti: nella valutazione del comportamento, intesa come sviluppo delle competenze di cittadinanza (ai sensi della L. 150/2024 e dell'O.M. n. 3 del 9 gennaio 2025), nella valutazione formativa di obiettivi disciplinari e trasversali e nell'ambito dell'educazione civica. Tale integrazione contribuisce a riconoscere il valore formativo del percorso e a rafforzarne la legittimazione all'interno del curricolo.

3.2 La progettazione curricolare del modulo

Tra le modalità di integrazione curricolare del percorso, la progettazione tramite Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) rappresenta una possibilità, in particolare nei contesti in cui il modulo venga sviluppato in forma più articolata e interdisciplinare. Nel caso del modulo di base, di durata limitata, il ricorso a una progettazione tramite UDA non è necessario.

Le UDA non costituiscono una metodologia didattica, ma un dispositivo di progettazione che consente di collocare il modulo BLS all'interno del curricolo in modo coerente con la progettazione d'istituto. Il loro utilizzo può risultare utile per definire obiettivi disciplinari e trasversali, collegare il BLS a più discipline e integrare in modo sistematico le esigenze di inclusione.

In assenza di una progettazione tramite UDA, il modulo può essere realizzato come intervento curricolare mirato, mantenendo coerenza con la progettazione del Consiglio di Classe.

3.3 Inclusione, accessibilità e dimensione emotiva

L'accessibilità non costituisce una proprietà intrinseca del dispositivo né un adattamento successivo, ma una condizione di attuazione che dipende dalle scelte progettuali e dalla conduzione didattica, orientandone l'impostazione e lo sviluppo.

Prima di avviare l'attività, è opportuno raccordarsi con il coordinatore di classe, con il docente di sostegno e/o con l'educatore presenti nel gruppo classe, al fine di definire modalità di partecipazione coerenti con le specificità del gruppo.

In fase di realizzazione, l'adattamento si costruisce in situazione. Le indicazioni che seguono non hanno carattere prescrittivo, ma richiamano modalità operative adottate in contesti analoghi:

- in presenza di limitazioni motorie, è opportuno prevedere ruoli alternativi all'esecuzione diretta delle manovre (ad esempio coordinamento verbale, osservazione o supporto alla chiamata);
- in presenza di difficoltà cognitive o di apprendimento, è opportuno utilizzare materiali visivi, istruzioni semplificate e segmentazione della pratica;
- in presenza di difficoltà uditive, è necessario utilizzare segnali visivi concordati ed eventuali forme di supporto comunicativo;
- in presenza di fragilità emotive, è opportuno prevedere modalità di partecipazione progressive e momenti iniziali di osservazione;
- in presenza di limitata competenza linguistica, è preferibile privilegiare la dimostrazione e la pratica guidata.

Tali adattamenti non seguono schemi predefiniti, ma vengono definiti in situazione in funzione delle caratteristiche del gruppo classe e delle scelte di conduzione didattica.

3.4 Struttura didattica del modulo

Il modulo base BLS si articola in due momenti tra loro integrati: una parte teorica essenziale e una parte pratica prevalente. La seguente struttura può essere utilizzata come traccia operativa per condurre l'attività in classe.

Fase teorica (circa 30 minuti)

Per gli studenti, l'obiettivo della fase è riconoscere gli elementi essenziali dell'arresto cardiaco e dell'attivazione della sequenza operativa del BLS.

Contenuti:

- sicurezza;
- indicatori dell'arresto cardiaco;
- chiamata al 112;
- sequenza operativa del BLS;
- procedure di utilizzo del Defibrillatore Automatico Esterno (DAE);
- posizione laterale di sicurezza (detta PLS).

È opportuno prevedere uno spazio per le domande e l'utilizzo di esempi o brevi supporti video. La transizione alla fase pratica può essere facilitata da una breve pausa. Questa fase garantisce una base comune di conoscenze, necessaria per rendere efficace e sicura la successiva attività pratica.

Fase pratica (circa 70 minuti)

Per gli studenti, l'obiettivo della fase è eseguire la sequenza operativa del BLS in modo guidato.

Sequenza operativa consigliata:

1. dimostrazione completa del docente DAFB;
2. prima esercitazione guidata per tutti gli studenti;
3. lavoro a coppie con rotazioni (soccorritore/assistente);
4. simulazione con DAE trainer, se disponibile;
5. verifica finale della sequenza completa, incluso il cambio tra soccorritori.

Il lavoro a coppie ha una funzione tecnica e cooperativa: abitua alla gestione del cambio e alla continuità delle compressioni. Al termine della sessione pratica può essere prevista una breve pausa.

Debriefing (circa 10 minuti)

Per gli studenti, un momento di debriefing conclusivo consente di:

- rielaborare l'esperienza svolta;
- consolidare la comprensione della sequenza operativa;
- chiarire eventuali criticità tecniche emerse durante l'esercitazione;
- confrontare le modalità di esecuzione tra pari;
- rafforzare la percezione di efficacia nell'esecuzione delle manovre.

Durante la fase pratica, il docente osserva l'esecuzione delle manovre e fornisce feedback immediato agli studenti (Hattie & Timperley, 2007), con funzione regolativa orientata al miglioramento della prestazione. Il debriefing conclusivo consente di rielaborare l'esperienza e chiarire eventuali criticità emerse, attraverso una restituzione del docente che orienta l'azione successiva. In tal modo il monitoraggio e la valutazione delle attività non si configurano come momento separato o conclusivo, ma come processo integrato all'interno dell'esperienza formativa. Il processo di monitoraggio si avvale degli strumenti operativi descritti in Appendice 1.

3.5 Le metodologie didattiche attive

La realizzazione del modulo si basa su una pratica guidata e progressiva (*apprendimento esperienziale*), organizzata attraverso dimostrazione, esercitazione, lavoro a coppie e riflessione.

In particolare:

- la pratica guidata consente di esercitare la sequenza operativa in modo progressivo, riducendo la distanza tra spiegazione ed esecuzione;
- il lavoro a coppie permette di gestire il cambio tra soccorritori e di sostenere la continuità delle compressioni, favorendo anche l'attenzione reciproca;
- l'uso di dispositivi con feedback, ove disponibili (gamification), consente di monitorare in tempo reale l'esecuzione delle manovre e di regolarle;
- il coinvolgimento attivo degli studenti nella gestione delle attività (peer education) può favorire la responsabilizzazione e la continuità del percorso nel tempo;
- la riflessione guidata sull'esperienza (debriefing) consente di rielaborare l'azione svolta e di orientare il miglioramento dell'esecuzione.

In termini operativi, la conduzione dell'attività prevede: una rotazione equilibrata dei ruoli; un'esecuzione fluida del lavoro a coppie; una supervisione continua.

La *strategia didattica* si fonda sull'*integrazione* di modalità diverse di conduzione dell'attività didattica, organizzate in funzione dell'esecuzione della sequenza operativa.

3.6 Dotazione tecnica e organizzazione delle attività

L'attuazione del modulo BLS richiede la disponibilità di una *dotazione tecnica minima* e di un adeguato *allestimento degli spazi*.

Dotazione tecnica

Per garantire la qualità della formazione si consiglia:

- l'uso di manichini con busto adulto idonei alle compressioni toraciche;
- l'impiego di sistemi di feedback digitale o visivo.

Spazi

Gli ambienti devono consentire:

- adeguato distanziamento tra le postazioni;
- libertà di movimento;
- visibilità da parte del docente DAFB.

Palestra, aula magna o laboratorio rappresentano soluzioni ideali.

Capitolo 4

I percorsi di approfondimento

Il modulo di base non esaurisce le potenzialità del modello. Le esperienze descritte in questo capitolo ne costituiscono un'estensione, orientata allo sviluppo delle competenze, alla responsabilizzazione degli studenti e all'apertura interdisciplinare e territoriale del percorso.

4.1 Dispositivi di estensione del modello

I dispositivi di estensione costituiscono modalità operative attraverso cui il modello si sviluppa oltre il modulo di base, mantenendo coerenza con l'impianto metodologico e consentendo una maggiore articolazione del percorso. Essi condividono alcuni elementi comuni di progettazione e conduzione: l'*inclusione* è assunta come principio operativo fin dalla fase di progettazione, orientando le modalità di partecipazione; il *feedback* è integrato in modo continuo durante le esercitazioni e supporta la regolazione della prestazione; il monitoraggio delle attività, anche attraverso strumenti di osservazione (cfr. Appendice 1), consente di documentare sia la qualità dell'esecuzione sia la partecipazione degli studenti. I dispositivi descritti di seguito rappresentano alcune possibili realizzazioni e non esauriscono le modalità di sviluppo nei diversi contesti. Ogni scuola può scegliere se attivarli tutti o solo alcuni, in base alle risorse disponibili e agli obiettivi formativi.

In coerenza con il *principio di accessibilità* assunto nel modello, anche i dispositivi di estensione sono progettati prevedendo modalità di partecipazione differenziate e adattabili ai diversi contesti e ai diversi livelli di coinvolgimento degli studenti.

I principali dispositivi realizzati sono:

- Peer to Peer BLSD¹;
- Heart Challenge - *Mettiti in gioco con il cuore*;
- Format per Salvare;
- BLSD & Volontariato.

Nei paragrafi seguenti, i dispositivi vengono descritti nelle loro principali caratteristiche operative.

4.2 Peer to Peer BLSD

Il *Peer to Peer* BLSD rappresenta una modalità di estensione del modello orientata al coinvolgimento attivo degli studenti in *ruoli di facilitazione*. La partecipazione avviene su base volontaria ed è aperta agli studenti che, dopo la formazione curricolare, intendono assumere tale ruolo.

Obiettivi

Al termine del *Peer to Peer* BLSD, gli studenti saranno in grado di:

- guidare i pari nell'esecuzione della sequenza operativa del BLS;
- comunicare in modo chiaro le istruzioni operative durante le esercitazioni;
- assumere ruoli di facilitazione nella conduzione delle attività;
- collaborare nella gestione del lavoro a coppie e di gruppo;
- riconoscere e valorizzare modalità diverse di partecipazione all'attività.

¹ Ricordiamo che nel testo si usa BLS (*Basic Life Support*) per indicare la competenza mentre il termine BLSD resta nei titoli storici dei progetti (*Basic Life Support and Defibrillation*).

Struttura del percorso

In coerenza con tali obiettivi, il dispositivo si articola in tre fasi principali:

1. *individuazione degli studenti disponibili*: il docente DAFB valuta motivazione, disponibilità e pre-requisiti;
2. *briefing preliminare*: vengono chiariti ruoli, obiettivi, modalità di comunicazione e protocolli di sicurezza;
3. *attività di formazione tra pari*: gli studenti facilitatori, sotto la supervisione del docente DAFB, conducono sessioni di formazione BLS nelle classi del proprio istituto, negli istituti della rete di collaborazione e nelle scuole secondarie di primo grado nell'ambito dei progetti di continuità educativa.



▲ Attività di Peer to Peer in piazza Lucio Dalla - Bologna

Nel contesto del Peer to Peer BLSD, il feedback non è fornito esclusivamente dal docente, ma si distribuisce tra i diversi attori coinvolti. I peer educator, durante le esercitazioni, descrivono le azioni dei compagni, segnalano gli errori più frequenti e forniscono indicazioni operative immediate, contribuendo alla regolazione della prestazione in tempo reale. Il docente mantiene una funzione di supervisione e orientamento, intervenendo per chiarire criticità e garantire la correttezza delle procedure.

Il docente può avvalersi di strumenti di osservazione e registrazione, descritti in Appendice 1, per documentare sia le prestazioni individuali sia le interazioni tra pari.

4.3 Heart Challenge – Mettiti in gioco con il cuore

L'*Heart Challenge* è un'attività in cui gli studenti, dopo il modulo di base BLS, svolgono prove pratiche individuali e a coppie sulla sequenza operativa, utilizzando il feedback del manichino e strumenti di osservazione. Tutti gli studenti partecipano, anche con ruoli diversi (esecuzione, osservazione, supporto, valutazione), in modo da consentire modalità di partecipazione differenziate. L'attività è organizzata come una sfida, ma è orientata al miglioramento della prestazione, non alla selezione.

Obiettivi

Al termine del percorso *Heart Challenge*, gli studenti saranno in grado di:

- eseguire la sequenza operativa del BLS in modo corretto e continuo;
- regolare la propria prestazione sulla base del feedback ricevuto;
- collaborare nelle prove a coppie, gestendo il cambio tra soccorritori;
- osservare l'esecuzione dei pari e fornire indicazioni operative pertinenti;
- partecipare alle attività assumendo ruoli diversi (esecuzione, osservazione, supporto, valutazione).

Struttura del percorso

In coerenza con tali obiettivi, il percorso si articola in quattro fasi principali:

1. *adesione volontaria*: possono partecipare tutti gli studenti che hanno completato la formazione BLS, anche con ruoli differenziati (partecipazione attiva, osservazione, supporto e valutazione);
2. *prova individuale*: ciascun partecipante esegue la sequenza BLS dimostrando la gestione della sicurezza dello scenario, profondità, ritmo, rilascio e cambio tra soccorritori - con il supporto del feedback digitale del manichino che consente una restituzione immediata della qualità della prestazione;
3. *prova in coppia*: sequenza regolamentata a due, valutata tramite feedback digitale e checklist, con momenti di confronto tra pari orientati al miglioramento della prestazione;
4. *debriefing e riconoscimento*: restituzione dei risultati orientata al miglioramento e alla valorizzazione dell'impegno di tutti i partecipanti, attraverso indicazioni che rendono esplicita la prestazione, ne interpretano i punti di forza e di criticità e suggeriscono azioni di miglioramento.



▲ Heart Challenge - Mettiti in gioco con il cuore. Sala Sedioli I.I.S. Aldini Valeriani

Nel contesto dell'Heart Challenge, il feedback è immediato e basato su criteri espliciti. I sistemi di feedback digitale e gli strumenti di osservazione consentono agli studenti di confrontare in tempo reale la propria esecuzione e di regolarla durante l'attività. Durante l'attività, il docente può utilizzare strumenti di osservazione (cfr. Appendice 1) per documentare le prestazioni e supportare la restituzione.

4.4 Formati per Salvare

Formati per Salvare è il dispositivo dedicato all'inclusione e all'interdisciplinarietà. Nasce come UDA annuale co-progettata dai docenti del Consiglio di classe con il *Dipartimento Inclusione* della scuola. Si tratta quindi di un dispositivo di progettazione curricolare estesa progettato in modo da garantire la partecipazione di tutti gli studenti e l'adattamento delle attività ai diversi livelli di coinvolgimento.

Obiettivi

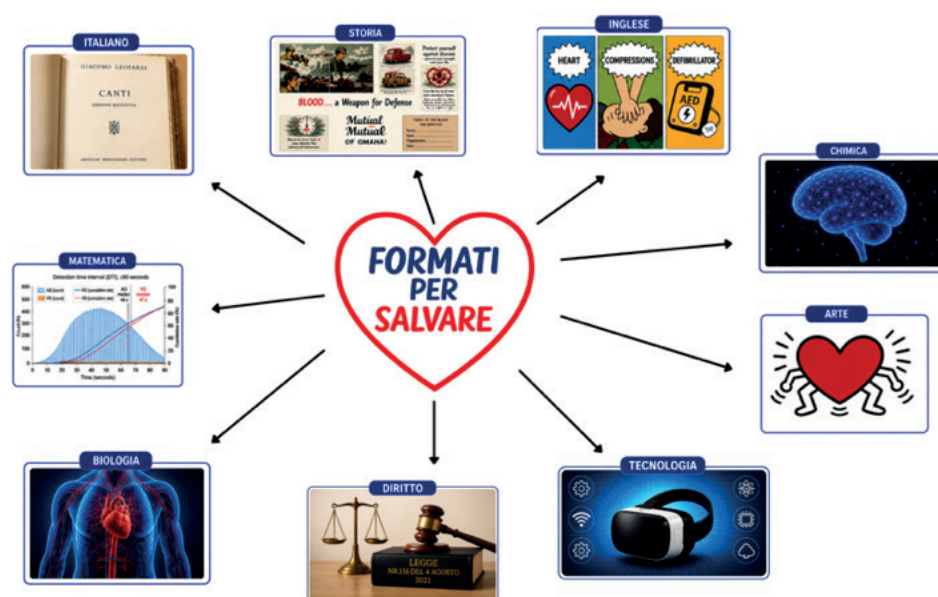
Al termine del percorso *Formati per Salvare*, gli studenti saranno in grado di:

- eseguire la sequenza operativa del BLS in modo corretto, anche in situazioni variate;
- collegare le conoscenze e le procedure del BLS a contenuti di diverse discipline del curricolo;
- partecipare alle attività assumendo ruoli diversi (esecuzione, osservazione, supporto), in funzione dell'organizzazione del lavoro;
- descrivere e discutere la propria prestazione, utilizzando criteri espliciti.

Struttura del percorso

In coerenza con tali obiettivi, il percorso si articola in quattro fasi principali:

1. *co-progettazione con il Dipartimento Inclusione*: analisi della classe, definizione degli obiettivi minimi e delle personalizzazioni necessarie;
2. *collegamenti disciplinari*: biologia, chimica, diritto, educazione civica, italiano, storia, arte, tecnologia, inglese, matematica e altre discipline del curricolo;
3. *formazione tecnica graduale*: dimostrazioni lente, pratica segmentata, checklist semplificate, ruoli alternativi;
4. *restituzione finale del percorso*: presentazione dell'UDA attraverso un momento condiviso tra le classi coinvolte, in cui gli studenti mostrano le competenze acquisite mediante simulazioni pratiche di BLS, integrate con i contributi disciplinari sviluppati durante il percorso, valorizzando il lavoro svolto e rendendo visibile il processo di apprendimento.



► Mappa -
Esempio
di Unità
Didattica di
Apprendimento

Durante le diverse fasi dell'attività, il feedback è integrato in modo continuo e assume una funzione di accompagnamento e regolazione del percorso: è calibrato sui bisogni degli studenti e si adatta ai diversi livelli di partecipazione, sostenendo progressivamente la comprensione delle azioni e il consolidamento delle competenze.

Il docente può avvalersi di strumenti di osservazione e registrazione, descritti in Appendice 1, per documentare sia le prestazioni individuali sia le interazioni tra pari.

La mappa ha la funzione di rappresentare in forma sintetica la struttura interdisciplinare del percorso. In **Appendice 3** è riportato l'esempio di Unità di Apprendimento da cui essa è tratta, nel quale sono esplicitati i contenuti disciplinari, le attività previste e le modalità di adattamento al contesto classe.

4.5 **BLSD & Volontariato**

Il dispositivo BLSD & Volontariato costituisce una modalità di estensione del modello orientata al collegamento tra contesto scolastico e contesto territoriale.

Esso consente di mettere in relazione le competenze sviluppate nel percorso BLS con le pratiche del volontariato in ambito sanitario ed emergenziale, favorendo una comprensione situata del valore della cura e del servizio. In questa prospettiva, il dispositivo svolge una funzione specifica nel modello: promuovere la conoscenza dei contesti reali di intervento; rafforzare la dimensione civica e sociale della competenza; sostenere processi di orientamento formativo e professionale.

Obiettivi

In termini di apprendimento, le finalità del percorso *BLSD & Volontariato* si traducono nei seguenti obiettivi formativi riferiti agli studenti:

- descrivere le principali attività e ambiti di intervento delle organizzazioni di volontariato in ambito sanitario ed emergenziale;
- riconoscere il ruolo della cura e del servizio nelle situazioni di emergenza, anche a partire dalle esperienze presentate dai volontari;
- partecipare alle attività pratiche di BLS con il supporto dei volontari, comprendendone il collegamento con i contesti reali di intervento;
- riflettere sul significato delle competenze acquisite in relazione ai valori della responsabilità, della collaborazione e dell'impegno sociale.

Struttura del percorso

Il percorso si articola in tre fasi tra loro integrate:

1. *incontro introduttivo*: i volontari presentano il funzionamento del sistema di emergenza, le principali attività svolte, le motivazioni che orientano l'impegno nel volontariato e i possibili percorsi formativi e professionali collegati all'ambito dell'emergenza;
2. *attività pratica con il contributo delle associazioni*: le esercitazioni di BLS vengono svolte con la partecipazione dei volontari, che affiancano il docente DAFB nelle dimostrazioni e nella supervisione, interagendo con gli studenti e rispondendo a domande relative alle pratiche operative;
3. *rielaborazione dell'esperienza*: gli studenti sono accompagnati a riflettere sulle attività svolte, mettendo in relazione le competenze tecniche con i valori della cura e del servizio, nonché con le possibili implicazioni in termini di scelte formative e orientamento.

La struttura del percorso consente la partecipazione attiva degli studenti attraverso ruoli differenziati - operativi, comunicativi e organizzativi - che permettono di adattare l'attività alle diverse caratteristiche individuali e di valorizzare i contributi di ciascuno.

La rielaborazione finale dell'esperienza svolge una funzione formativa essenziale: attraverso momenti di confronto guidato, gli studenti sono accompagnati a collegare le attività svolte ai valori della cura, del servizio e della responsabilità.

Il docente può sostenere questo processo attraverso strumenti di osservazione e documentazione (cfr. Appendice 1), utilizzati non solo per rilevare le competenze tecniche, ma anche per cogliere livelli di partecipazione e consapevolezza.



▲ BLS & Volontariato - I.I.S. Aldini Valeriani, Bologna.

Capitolo 5

Le attività di diffusione territoriale e restituzione pubblica

5.1 Eventi pubblici e diffusione territoriale

A partire dal 2021, presso l'I.I.S. Aldini Valeriani, il percorso BLS ha iniziato a oltrepassare il contesto scolastico, trovando applicazione in eventi pubblici, manifestazioni territoriali e iniziative di sensibilizzazione rivolte alla cittadinanza. Le attività di diffusione territoriale costituiscono una modalità di estensione del modello oltre il contesto scolastico, attraverso cui le competenze sviluppate nel percorso curricolare vengono attivate in situazioni pubbliche e socialmente rilevanti. Tali attività non sostituiscono la formazione di base, ma ne rappresentano una prosecuzione coerente, in cui gli studenti sono chiamati a esercitare competenze tecniche e responsabilità civica in contesti regolati e supervisionati. In questa prospettiva, la diffusione territoriale svolge una funzione specifica nel modello:

- rende osservabile la competenza in situazione;
- rafforza la responsabilizzazione degli studenti;
- contribuisce alla costruzione di una cultura diffusa della rianimazione.

La presenza di soggetti istituzionali e del volontariato (Croce Rossa, ANPAS, Corpo Infermiere Volontarie, Arma dei Carabinieri) garantisce la qualità tecnica delle attività e ne definisce la cornice di sicurezza.

L'esperienza sviluppata presso l'I.I.S. Aldini Valeriani è stata presentata in diversi contesti nazionali e internazionali, quali Job & Orienta e We Make Future, oltre che in iniziative territoriali come il Festival della Cultura Tecnica, contribuendo alla diffusione e al confronto del modello in contesti differenti.

Anche nelle attività di diffusione territoriale, il *principio di accessibilità* si traduce nella possibilità per gli studenti di partecipare attraverso ruoli differenziati, coerenti con le caratteristiche individuali e con le condizioni operative dei contesti.

In questa prospettiva, le attività di diffusione territoriale assumono configurazioni operative differenti, che traducono i principi del modello in contesti pubblici concreti. Le esperienze descritte di seguito ne rappresentano alcune realizzazioni esemplificative.

5.2 Viva! La scuola in piazza

L'iniziativa *Viva! La scuola in piazza* costituisce un dispositivo di diffusione territoriale del modello, attraverso cui le competenze acquisite nel percorso curricolare vengono attivate in un contesto pubblico regolato.

Avviata nel 2021 in occasione della Giornata Mondiale della Rianimazione Cardiopolmonare, rappresenta la prima configurazione strutturata di apertura del percorso al territorio.

L'attività si svolge mediante postazioni operative organizzate, in cui gli studenti - sotto la supervisione del docente e con il supporto di volontari e personale istituzionale - guidano esercitazioni di compressioni toraciche rivolte alla cittadinanza.

In questa prospettiva, l'iniziativa non si configura come dimostrazione occasionale, ma come esperienza formativa supervisionata, ripetuta nel tempo, che consente di rendere osservabile la competenza in situazione e di rafforzare la responsabilizzazione degli studenti.



▲ Evento: Viva! La Scuola in piazza – ottobre 2025.

5.3 La Maratona BLS

La *Maratona BLS* costituisce un dispositivo di diffusione territoriale a carattere intensivo, attraverso cui il modello si estende in forma continuativa e aperta alla partecipazione della cittadinanza. In questa configurazione, le competenze sviluppate nel percorso scolastico vengono attivate in un contesto pubblico prolungato, che consente di ampliare le occasioni di esercizio e di interazione sociale.

L'iniziativa si svolge, su richiesta, nella settimana di San Valentino e si articola attraverso:

- apertura pomeridiana prolungata delle postazioni BLS;
- esercitazioni guidate dagli studenti formati;
- accesso libero della cittadinanza;
- eventuali iniziative di raccolta fondi solidale, ad esempio per progetti territoriali (come l'acquisto di un'ambulanza).

Dal punto di vista organizzativo, gli aspetti logistici ed economici sono gestiti dagli enti territoriali coinvolti, mentre la scuola mantiene una funzione educativa e di coordinamento delle attività formative.

In questa prospettiva, la Maratona BLS integra competenza tecnica, partecipazione civica e impegno solidale, configurandosi come uno spazio di attualizzazione pubblica del modello.

Le attività di diffusione territoriale introducono un livello ulteriore di complessità operativa e richiedono pertanto di essere accompagnate da un impianto strutturato di osservazione e monitoraggio, in grado di documentarne lo sviluppo, analizzarne le condizioni di attuazione e sostenerne il miglioramento nel tempo. Il capitolo seguente ne descrive i criteri e le modalità.

► Volantino Maratona BLS

MARATONA BLS

dal 9 al 14 febbraio dalle 16 alle 20

CON UN PICCOLO CONTRIBUTO DI 5 EURO POTRAI:

- PROVARE AD EFFETTUARE LA RIANIMAZIONE CARDIOPOLMONARE.
- UTILIZZARE UN DEFIBRILLATORE TRAINER.
- CONTRIBUIRE ALL'ACQUISTO DELLA SERGIO AMBULANZA.



PRESSO L'I.I.S. ALDINI VALERIANI TROVERAI UN TEAM ISTRUTTORI-VOLONTARI A TUA DISPOSIZIONE!

I.I.S. ALDINI VALERIANI - Via Bassanelli 9/11 - 40129 - BOLOGNA

Capitolo 6

L'impianto di monitoraggio

In coerenza con l'architettura del modello delineata nel Capitolo 2, l'impianto di monitoraggio costituisce una componente strutturale trasversale alle diverse componenti del modello. Esso non si configura come un elemento aggiuntivo, ma come il dispositivo che connette e sostiene nel tempo le diverse articolazioni del percorso - modulo curricolare di base, percorsi di approfondimento ed eventi di diffusione territoriale - rendendo osservabile il loro funzionamento e orientandone l'evoluzione.

Il sistema di monitoraggio è stato sviluppato con una duplice finalità: sostenere il miglioramento progressivo del percorso attraverso la raccolta sistematica di dati di esperienza e rendere esplicite le basi empiriche delle valutazioni relative alla sostenibilità e alla trasferibilità del modello.

È stato questo impianto, sviluppato e consolidato nel tempo, che ha consentito di raccogliere evidenze a partire dalle quali è stato possibile individuare condizioni ricorrenti associate alla continuità del percorso e alla sua estensione in contesti differenti. In particolare, l'analisi delle ricorrenze osservate ha permesso di mettere in relazione dati empirici - quali la stabilità pluriennale delle attività, l'ampiezza del coinvolgimento degli studenti, la replicabilità nei diversi contesti scolastici e l'estensione a iniziative territoriali - con indicatori di funzionamento del modello, rendendo esplicito il collegamento tra i dati raccolti e la valutazione del funzionamento del modello nel tempo.

È opportuno precisare che il sistema di monitoraggio qui descritto costituisce una proposta strutturata e coerente con l'impianto del modello, elaborata a partire dall'esperienza maturata nella pratica. Gli indicatori e gli strumenti presentati non derivano da una ricerca sistematica formalizzata, ma rappresentano un *quadro di riferimento* operativo che ciascuna scuola potrà adottare, adattare e progressivamente consolidare quelli più utili per il proprio contesto.

Per chiarire il funzionamento dell'impianto proposto, è necessario esplicitarne anzitutto la struttura generale e i livelli di analisi che lo compongono.

6.1 Struttura dell'impianto di monitoraggio

Il sistema di monitoraggio si articola su tre livelli distinti ma complementari, elaborati a partire dall'esperienza maturata nella pratica e finalizzati ad accompagnare l'implementazione del percorso:

- livello individuale: sviluppo degli apprendimenti;
- livello didattico-organizzativo: qualità dei processi;
- livello sistemico: sviluppo e sostenibilità del modello nel tempo.

Questa distinzione permette di separare il monitoraggio del progetto dalle attività di feedback svolte durante le esercitazioni (cfr. Capitolo 3): il primo serve a valutare il funzionamento complessivo del percorso nel tempo, mentre il secondo ha la funzione di migliorare l'apprendimento degli studenti durante l'attività.

La distinzione tra questi livelli, inoltre, consente di separare l'osservazione degli apprendimenti degli studenti da quella del funzionamento del progetto, garantendo coerenza e trasparenza metodologica. I dati raccolti ai diversi livelli non sono utilizzati esclusivamente a fini descrittivi, ma orientano le scelte progettuali, consentendo di adattare progressivamente il modello in funzione delle criticità emerse e delle condizioni dei contesti di applicazione.

Di seguito, per ciascun livello, sono riportati gli indicatori osservati, gli strumenti di rilevazione e i criteri adottati.

6.2 Indicatori, strumenti e criteri

Per ciascun livello vengono di seguito indicati gli elementi osservabili, gli strumenti utilizzabili e i criteri di valutazione.

Livello individuale: competenza operativa BLS

Gli indicatori osservabili riguardano la correttezza della sequenza, la qualità tecnica delle compressioni (profondità, ritmo, rilascio) e l'utilizzo appropriato del DAE trainer. La rilevazione avviene tramite checklist strutturate durante la prova pratica, dati forniti dai sistemi di feedback digitale e simulazioni scenario-based. I criteri di giudizio adottati sono la correttezza esecutiva, la continuità dell'azione e l'autonomia del soccorritore.

Livello didattico-organizzativo: qualità dei processi

Gli indicatori osservabili riguardano la partecipazione attiva, la collaborazione, la gestione responsabile del cambio, l'assunzione di ruoli di supporto (come il peer educator) e l'inclusione effettiva. La rilevazione avviene tramite griglie osservative, report del docente DAFB e momenti di debriefing. I criteri di giudizio adottati sono la coerenza metodologica, l'adeguatezza organizzativa e la qualità dell'interazione didattica.

Livello sistemico: sviluppo e sostenibilità del modello

Gli indicatori di questo livello riguardano la continuità delle attività, l'incremento delle classi coinvolte, l'estensione ad altri istituti, la partecipazione a eventi territoriali e l'avvio di nuove iniziative correlate. La rilevazione avviene tramite monitoraggio annuale, documentazione delle attività e tracciamento delle collaborazioni.

I criteri di giudizio adottati sono la stabilità delle attività, l'espansione verso nuovi contesti e l'integrazione progressiva nel curriculum.

Sebbene tale impianto mantenga una struttura unitaria, la sua applicazione varia in funzione delle attività del modello. Un caso particolarmente rilevante è rappresentato dal *percorso di approfondimento Peer to Peer BLS*. Nel Peer to Peer BLS, il sistema di monitoraggio articolato su tre livelli è utilizzato in modo più sistematico, in relazione alla maggiore complessità del ruolo degli studenti facilitatori. In questo contesto, particolare attenzione è rivolta alla qualità delle interazioni tra pari, alla capacità dei peer educator di osservare e restituire feedback e alla gestione dei processi di apprendimento in situazione.

Occorre ora considerare il modo in cui i diversi livelli di analisi si distribuiscono nelle componenti del modello.

6.3 Distribuzione dei livelli di monitoraggio nelle componenti del modello

In coerenza con la struttura del modello delineata nel Capitolo 2 e con l'articolazione dei livelli di monitoraggio definita nella sezione precedente, i tre livelli - individuale, didattico-organizzativo e sistemico - non si applicano allo stesso modo in tutte le attività, ma costituiscono dimensioni analitiche che si distribuiscono in modo differenziato sulle diverse componenti del percorso.

Nel *modulo curricolare di base*, prevalgono il livello individuale e quello didattico-organizzativo: l'osservazione riguarda principalmente l'acquisizione delle competenze operative da parte degli studenti e la qualità dei processi didattici in aula.

Nei *percorsi di approfondimento*, e in particolare nelle attività di peer education, i tre livelli si attivano in modo più integrato: accanto alla competenza tecnica, diventano rilevanti la qualità delle interazioni tra pari, la gestione dei ruoli e la capacità degli studenti di sostenere processi di apprendimento in situazione.

Nelle *attività di diffusione territoriale*, il monitoraggio coinvolge in misura crescente il livello sistemico: l'attenzione si estende alla partecipazione pubblica, alla capacità di trasferire le competenze in contesti reali e al grado di integrazione del percorso con il territorio.

In questa prospettiva, il sistema di monitoraggio mantiene una struttura unitaria, ma si configura come dispositivo flessibile, che modula l'attivazione dei diversi livelli in funzione delle caratteristiche delle attività osservate.

La matrice seguente può essere utilizzata come guida rapida per orientare l'osservazione nelle diverse componenti del modello.

Componente del modello	Livelli di monitoraggio attivati	Focalizzazione dell'osservazione
modulo curricolare di base	- individuale - didattico-organizzativo	acquisizione della sequenza operativa; qualità dell'esecuzione; partecipazione e gestione del lavoro a coppie
percorsi di approfondimento	- individuale; - didattico-organizzativo; - sistemico	competenza tecnica; qualità delle interazioni tra pari; gestione dei ruoli; capacità di sostenere processi di apprendimento
attività di diffusione territoriale	- didattico-organizzativo; - sistemico	partecipazione in contesti pubblici; gestione delle attività; trasferimento delle competenze; attivazione di collaborazioni
funzionamento del modello nel tempo	- sistemico	continuità delle attività; ampliamento del coinvolgimento; estensione a nuovi contesti; integrazione nel curriculum

La matrice evidenzia come il sistema di monitoraggio, pur mantenendo una struttura unitaria, operi come dispositivo flessibile, capace di adattare le proprie focalizzazioni alle diverse componenti del modello senza perdere coerenza metodologica complessiva.

Capitolo 7

Condizioni di implementazione e sostenibilità

7.1 Come attivare e sviluppare il modello

Il modello può essere avviato anche in forma semplice. Non è necessario disporre fin dall'inizio di tutte le condizioni ideali: è possibile partire con una configurazione essenziale e svilupparla progressivamente.

Per iniziare sono sufficienti:

- un modulo curricolare di base (due ore di attività per classe);
- una dotazione tecnica essenziale (manichini e materiali di base);
- la presenza di almeno un docente con formazione BLS.

Queste tre condizioni costituiscono il livello minimo per avviare il progetto in modo sostenibile: tutto il resto può essere sviluppato successivamente.

Una volta avviato, il modello può essere consolidato nel tempo attraverso alcune azioni concrete:

- inserimento del percorso nel PTOF e nella progettazione d'istituto;
- coinvolgimento progressivo di più docenti;
- integrazione stabile delle attività nella programmazione didattica;
- ampliamento della dotazione tecnica;
- attivazione di collaborazioni con associazioni del territorio;
- costruzione di reti tra scuole.

Questi passaggi non devono essere realizzati tutti insieme, ma possono essere sviluppati gradualmente, in base alle risorse disponibili e all'esperienza maturata.

Il *monitoraggio* accompagna questo processo di sviluppo e aiuta a:

- verificare se le attività funzionano;
- individuare criticità organizzative o didattiche;
- orientare le decisioni per migliorare il percorso;
- documentare l'evoluzione del progetto nel tempo.

In questo modo, la sostenibilità del modello non dipende da condizioni iniziali ideali, ma si costruisce progressivamente attraverso l'esperienza e l'adattamento al contesto.

7.2 Criticità e limiti

L'esperienza di implementazione del modello ha evidenziato alcune difficoltà ricorrenti, che è utile conoscere per gestirle in modo consapevole.

Le principali riguardano:

- disponibilità limitata di docenti adeguatamente formati;
- difficoltà nella gestione dei tempi curricolari;
- complessità organizzativa delle attività fuori dall'aula (eventi, iniziative pubbliche);
- possibile sovraccarico degli studenti coinvolti in ruoli attivi;
- difficoltà nel raccogliere dati sistematici e strutturati sul funzionamento del percorso.

Queste difficoltà non impediscono l'attivazione del modello, ma richiedono:

- una gestione graduale del percorso;
- una distribuzione equilibrata dei ruoli;
- una pianificazione realistica delle attività;
- un uso essenziale ma costante degli strumenti di monitoraggio.

Il modello è stato sviluppato a partire dall'esperienza pratica e dalla sua osservazione nel tempo.

Le valutazioni sulla sua efficacia, sostenibilità e trasferibilità si basano quindi su dati di esperienza e non su studi sperimentali formalizzati. Questo significa che:

- il modello è già utilizzabile in contesti scolastici reali;
- può essere ulteriormente migliorato attraverso applicazioni in contesti diversi;
- può essere approfondito con future ricerche più strutturate.

Nel loro insieme, le condizioni di attivazione, le criticità osservate e le indicazioni operative qui presentate delineano un modello:

- progressivo, perché può essere avviato in forma essenziale e sviluppato nel tempo;
- flessibile, perché si adatta a contesti scolastici diversi;
- sostenibile, perché si basa su un equilibrio tra attività didattiche, organizzazione e monitoraggio.

L'obiettivo non è applicare il modello in modo rigido, ma costruire nel tempo un percorso stabile, coerente e adattato alla realtà della scuola in cui viene realizzato.

Appendice 1

Gli strumenti operativi

Questa appendice raccoglie strumenti pratici che supportano il docente nello svolgimento delle attività BLS.

Gli strumenti presentati sono stati organizzati in base alla loro funzione operativa, distinguendo tra tre tipologie:

- *sequenze operative guidate*: per condurre l'attività;
- *strumenti di osservazione e feedback*: per sostenere l'apprendimento;
- *strumenti organizzativi*: per gestire le attività.

Gli strumenti possono essere utilizzati in modo flessibile, adattandoli alle caratteristiche della classe e del contesto. Si suggerisce di iniziare con pochi strumenti (ad esempio checklist e osservazione della classe) e integrarli progressivamente.

1. Sequenze operative guidate (conduzione dell'attività)

Questa sezione raccoglie *sequenze operative guidate* che supportano il docente nella gestione delle fasi centrali dell'attività BLS, con particolare riferimento alla dimostrazione e all'organizzazione del lavoro pratico.

1.1 Conduzione della dimostrazione iniziale BLS

1. Posizionarsi accanto al manichino assicurando una buona visibilità.
2. Eseguire la sequenza completa senza interruzioni.
3. Ripetere la sequenza segmentando i passaggi.
4. Verificare la comprensione tramite domande sintetiche.
5. Avviare la pratica operativa in tempi brevi.

1.2 Allestimento delle isole di lavoro

1. Disporre i manichini garantendo spazio operativo e visibilità adeguata.
2. Posizionare accanto a ciascuna postazione una checklist di riferimento.
3. Preparare DAE trainer, tappetini e materiale igienico.
4. Assegnare ruoli iniziali agli studenti.
5. Prevedere rotazioni regolari (3-4 minuti).

2. Strumenti per l'osservazione e feedback

Gli strumenti presentati includono diverse modalità di raccolta di dati: checklist operative (verifica di azioni corrette); griglie osservative (valutazione su livelli); indicatori tecnici (dati oggettivi); schede di riflessione (domande aperte, non valutative)..

2.1 Checklist studente

Checklist utilizzata per verificare la corretta esecuzione delle azioni.

1. Analizza la sicurezza dell'ambiente
2. Verifica la coscienza
3. Chiama aiuto
4. Attiva il 112
5. Verifica se respira
6. Inizia le compressioni senza ritardo
7. Mantiene un ritmo costante
8. Garantisce il rilascio completo
9. Esegue il cambio soccorritore
10. Utilizza correttamente il DAE trainer

2.2 Scheda docente DAFB – Osservazione della classe

Indicatore	Non evidente	Parziale	Adeguito
1. Partecipazione attiva	☐	☐	☐
2. Collaborazione a coppie	☐	☐	☐
3. Precisione tecnica	☐	☐	☐
4. Gestione del cambio	☐	☐	☐
5. Regolazione dell'emotività	☐	☐	☐
6. Supporto tra pari	☐	☐	☐
7. Inclusione effettiva	☐	☐	☐

2.3 Osservazione delle interazioni tra pari (Peer education)

Indicatore	Non adeguato	Parziale	Efficace
1. Chiarezza delle spiegazioni	☐	☐	☐
2. Correttezza delle indicazioni	☐	☐	☐
3. Capacità di osservazione	☐	☐	☐
4. Qualità del feedback tra pari	☐	☐	☐
5. Gestione del gruppo	☐	☐	☐

2.4 Indicatori di performance tecnica (da feedback digitale)

1. Dati quantitativi forniti dal dispositivo
2. Profondità compressioni
3. Frequenza
4. Rilascio
5. Continuità
6. Corretto utilizzo DAE

2.5 Scheda di riflessione dello studente (orientamento e consapevolezza)

Strumento di riflessione guidata, non finalizzato alla valutazione ma alla consapevolezza dell'esperienza.

1. Cosa ho imparato
2. Cosa mi ha colpito
3. In quale ruolo mi vedo
4. Come potrei utilizzare queste competenze
5. Percezione del valore sociale dell'esperienza

3. Strumenti per l'organizzazione delle attività

Questa sezione raccoglie linee operative organizzative utili per la gestione delle attività in contesti estesi, con particolare riferimento agli eventi di diffusione territoriale.

3.1 Suggerimenti organizzativi per eventi

1. *Definire turnazioni chiare degli studenti*, in modo da distribuire i ruoli e garantire continuità nelle attività.
2. *Prevedere un briefing iniziale breve* (circa 5 minuti) per chiarire obiettivi, ruoli e modalità operative.
3. *Coinvolgere associazioni territoriali* per garantire la supervisione tecnica e la sicurezza delle attività.
4. *Documentare l'attività* (presenze, materiali, immagini, note operative) a supporto del monitoraggio.
5. *Mantenere un clima formativo*, evitando dinamiche competitive e valorizzando la partecipazione di tutti.

Appendice 2

La realtà virtuale immersiva a supporto della didattica del BLS

La realtà virtuale immersiva (Immersive Virtual Reality - IVR) può essere utilizzata come integrazione facoltativa del percorso BLS. Non costituisce una componente strutturale del modello e la sua assenza non compromette in alcun modo la qualità della formazione, che rimane fondata sulla pratica con i manichini.

L'utilizzo dell'IVR può essere preso in considerazione quando sono disponibili le condizioni tecniche e organizzative necessarie, con l'obiettivo di arricchire la comprensione dei processi anatomici e fisiologici alla base dell'arresto cardiaco e delle manovre di rianimazione.

Nel contesto del BLS, l'IVR può essere utilizzata per esplorare modelli tridimensionali del cuore e dell'apparato cardiocircolatorio, osservare dinamicamente il funzionamento della circolazione sanguigna e rafforzare il collegamento tra conoscenze teoriche e azione pratica. L'ambiente immersivo consente agli studenti di osservare e manipolare rappresentazioni tridimensionali, favorendo una comprensione più concreta dei contenuti.



▲ Utilizzo del visore IVR per l'esplorazione del modello tridimensionale del cuore - I.I.S. Aldini Valeriani, Bologna.

Un'esperienza realizzata presso l'I.I.S. Aldini Valeriani (Marcuccio et al., 2023) ha previsto l'utilizzo dell'IVR all'interno di un'attività dedicata allo studio dell'apparato cardiocircolatorio. Gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, hanno esplorato il modello tridimensionale del cuore mediante visori IVR, guidati dall'insegnante nell'osservazione delle principali strutture anatomiche.

In una fase successiva, l'ambiente immersivo è stato utilizzato anche come supporto alla verifica orale individuale: gli studenti erano invitati a riconoscere e descrivere le diverse parti del cuore direttamente nel modello tridimensionale. Questa modalità ha consentito di osservare non solo la conoscenza dei contenuti, ma anche la capacità di orientarsi nello spazio anatomico e di collegare struttura e funzione.

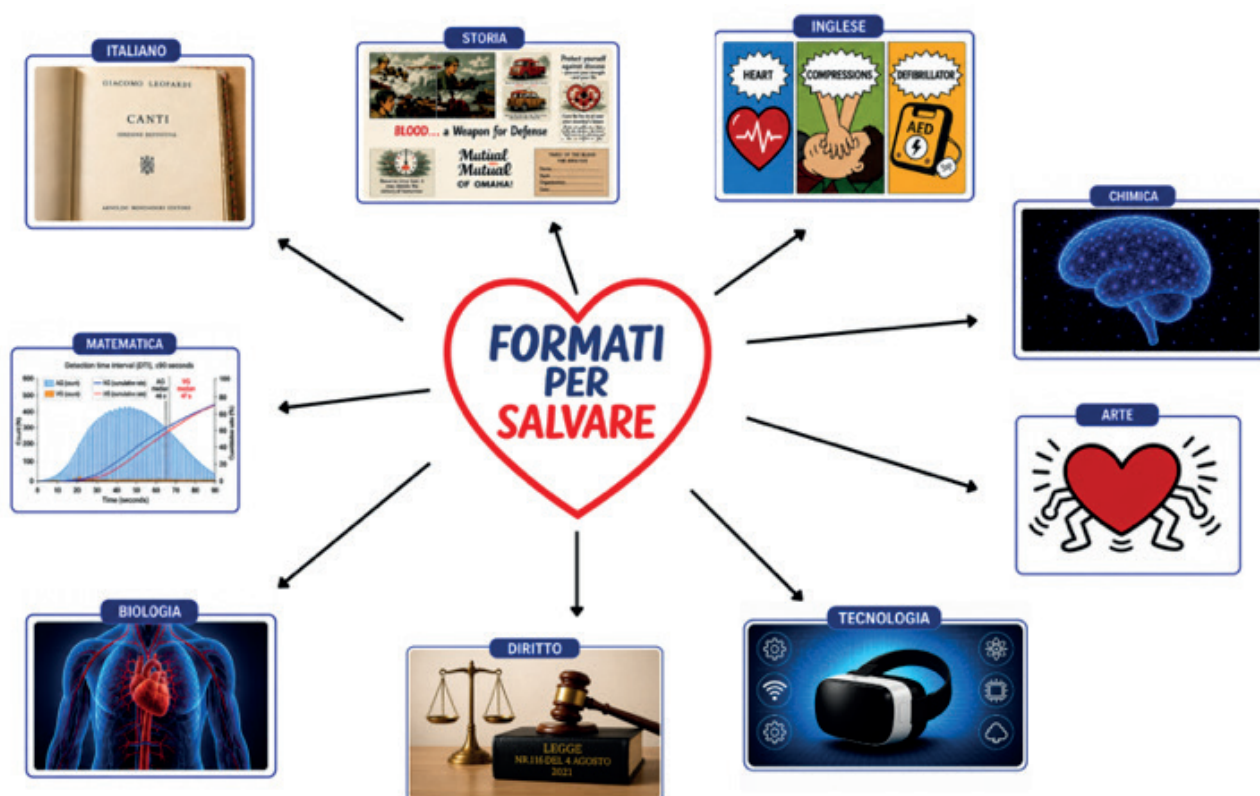
L'integrazione dell'IVR richiede alcune condizioni: disponibilità di dispositivi adeguati, presenza di docenti formati all'uso della tecnologia e inserimento dell'attività all'interno di una progettazione didattica chiara. L'IVR non deve essere utilizzata come elemento dimostrativo o accessorio, ma come strumento coerente con gli obiettivi formativi.

In termini operativi, l'IVR può essere utilizzata come attività integrativa in percorsi interdisciplinari, come supporto alla spiegazione dei contenuti anatomici o come ambiente per attività guidate di osservazione o verifica. Non sostituisce la pratica operativa, ma può contribuire a rafforzare la comprensione dei contenuti che la rendono significativa.

Appendice 3

Esempio di Unità Didattica di Apprendimento

La presente appendice riporta un esempio di Unità di Apprendimento interdisciplinare riferita al dispositivo **Formati per Salvare**. L'esempio è collegato alla mappa presentata nel paragrafo 4.4 e ne esplicita i contenuti disciplinari, le attività previste e alcune possibili modalità di adattamento al contesto classe.



La mappa interdisciplinare sintetizza i possibili collegamenti tra il tema del cuore, il percorso BLS e le discipline coinvolte. Per evitare che tali collegamenti rimangano impliciti, si propone di seguito una loro esplicitazione. L'obiettivo non è fornire un modello rigido, ma mostrare come ciascuna disciplina possa contribuire alla costruzione di un'esperienza formativa unitaria, centrata sulla cura, sulla responsabilità e sulla partecipazione.

Disciplina	Contenuto Disciplinare	Collegamento con il percorso BLS
Italiano	Testi letterari e poetici sul cuore come simbolo affettivo ed esistenziale.	Il riferimento ai <i>Canti</i> di Leopardi consente di lavorare sul cuore come luogo dell'interiorità, del sentimento, della fragilità e della ricerca di senso.
Storia	Evoluzione delle pratiche di soccorso, assistenza, solidarietà e cura.	Il BLS viene collocato in una prospettiva storica più ampia, legata alla protezione della vita umana e allo sviluppo delle forme organizzate di aiuto.
Inglese	Lessico essenziale del BLS e delle emergenze sanitarie.	Gli studenti acquisiscono parole chiave e semplici istruzioni operative in lingua inglese, anche in riferimento a materiali internazionali.
Chimica	Sinapsi e mediatori chimici coinvolti nelle emozioni.	Il cervello richiama la dimensione emotiva dell'emergenza: paura, stress, attivazione, ma anche le sensazioni affettive evocate simbolicamente dal cuore.
Arte	Rappresentazioni del cuore come simbolo culturale, affettivo e sociale.	Gli studenti producono o analizzano elaborati visivi finalizzati alla sensibilizzazione alla cura, al soccorso e alla responsabilità verso l'altro.
Tecnologia	Strumenti digitali e dispositivi per l'apprendimento del BLS.	L'uso di manichini con feedback, applicazioni, video, simulazioni o ambienti immersivi sostiene la pratica, l'osservazione e la regolazione dell'apprendimento.
Diritto/ Ed.Civica	Dovere di soccorso, responsabilità individuale e collettiva, sicurezza.	Il BLS viene assunto come occasione per riflettere sul valore civico dell'intervento in emergenza e sulla responsabilità verso la comunità.
Biologia	Cuore, apparato cardiocircolatorio e funzioni vitali.	Gli studenti collegano le manovre di BLS al funzionamento del corpo e alle condizioni che rendono necessario un intervento tempestivo.
Matematica	Dati, grafici e misurazioni relativi alla pratica BLS.	La lettura dei dati consente di interpretare frequenza delle compressioni, tempi di intervento, qualità della prestazione e indicatori di sopravvivenza.

La tabella non ha la funzione di esaurire tutti i possibili sviluppi dell'UDA, ma di rendere esplicito il rapporto tra contenuti disciplinari e significato formativo del percorso. In questo modo, la mappa non rimane una semplice rappresentazione grafica, ma diventa uno strumento di lettura della progettazione interdisciplinare.

Conclusione

L'esperienza da cui nasce questo percorso mostra come una competenza tecnica possa diventare occasione educativa e responsabilità condivisa. Integrare il Basic Life Support nel curriculum scolastico non significa soltanto insegnare una procedura, ma contribuire alla costruzione di una cultura della cura e della prontezza nell'agire di fronte all'emergenza.

La scuola, in questo senso, può diventare un luogo privilegiato di diffusione sociale di competenze salvavita - capace di connettere apprendimento, responsabilità e partecipazione civica. Il modello qui presentato non intende offrire una soluzione definitiva, ma una traccia operativa maturata nella pratica, aperta all'adattamento e allo sviluppo nei diversi contesti educativi.

In questa prospettiva, il percorso si colloca nel quadro delle pratiche educative orientate all'apprendimento attivo e situato, in cui l'esperienza, l'azione e la riflessione costituiscono elementi centrali per lo sviluppo delle competenze.

Riferimenti bibliografici

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Marcuccio, M., Tassinari, M. E., & Pistillo, M. V. (2023). Realtà virtuale immersiva e valutazione degli apprendimenti. Una ricerca esplorativa in un istituto di istruzione superiore. *Q-Times Webmagazine*, 15(3), 214-231. https://doi.org/10.14668/QTimes_15317

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Normativa di riferimento

Decreto-legge 13 settembre 2012, n. 158, convertito con modificazioni dalla Legge 8 novembre 2012, n. 189, cosiddetto Decreto Balduzzi. Disposizioni urgenti per promuovere lo sviluppo del Paese mediante un più alto livello di tutela della salute. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 214 del 13 settembre 2012.

Legge 1 ottobre 2024, n. 150. Disposizioni in materia di valutazione del comportamento degli studenti. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 234 del 5 ottobre 2024.

Legge 20 agosto 2019, n. 92. (2019). Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 195 del 21-8-2019.

Legge 4 agosto 2021, n. 116. Disposizioni in materia di utilizzo dei defibrillatori semiautomatici e automatici. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 195 del 16 agosto 2021.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024).

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025. Valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

