

essere | a | scuola

aprile  
23

08



Gamification e  
apprendimento

Il dividendo  
digitale

Linguaggi artistici  
e natura

ISSN 2611-3635

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione



VUOI ABBONARTI  
COMODAMENTE DA CASA?

-----  
**TAKE IT EASY, SHOP ONLINE!**

DAL 1° SETTEMBRE

NEW SHOP ONLINE  [WWW.BRESCIAMOBILITA.IT](http://WWW.BRESCIAMOBILITA.IT) |  |  |  | 



# Pedagogia algoritmica

di Pier Cesare Rivoltella



*Pedagogia algoritmica* (Panciroli, Rivoltella, 2023) è il titolo di un libro che da poco ho pubblicato insieme a Chiara Panciroli presso l'editrice Morcelliana-Scholé. Il tema è l'Intelligenza Artificiale, nello specifico lo spazio dell'Intelligenza Artificiale nei contesti educativi: un campo di ricerca e applicazione che in ambito internazionale è indicato con l'acronimo AIED (*Artificial Intelligence In Education*), ha già celebrato tre importanti congressi internazionali, sempre a Pechino (il primo, quello del 2019, ha portato alla stesura del *Consensus di Pechino*, uno dei più importanti documenti internazionali su IA ed educazione), e annovera ormai un numero cospicuo di riviste specializzate che pubblicano articoli solo su questo argomento.

Nel libro, dopo aver dedicato i primi due capitoli a un inquadramento generale del problema e alla ricostruzione storica dell'AIED – partendo dalle *teaching machines* del secolo scorso, ancora prima di Skinner – abbiamo articolato il discorso in tre direzioni, giocando sul termine educazione: educare con l'Intelligenza Artificiale, educare all'Intelligenza Artificiale, educare l'Intelligenza Artificiale.

## Educare con l'Intelligenza Artificiale

Cina. Scuola primaria. In una classe di bambini di 7 anni, l'insegnante è affiancato da un robot umanoide che risponde alle domande dei bambini funzionando un po' da enciclopedia in linea, disponibile per qualsiasi evenienza. I bambini indossano dei *badge* che li rendono tracciabili. La classe è dotata di videocamere e sensori. La massa dei dati raccolti è processata da un sistema esperto che, grazie all'Intelligenza Artificiale, studia i *pattern* comportamentali e relazionali dei diversi studenti, le loro posture, il livello dei loro apprendimenti. L'utilità è la profilatura dei bambini e la conseguente possibilità di pensare per loro dei programmi individualizzati.

Non è una scena di una puntata di *Black Mirror*, la serie britannica che dal 2011 al 2019 ha rappresentato uno spazio interessantissimo di studio dei media nei loro sviluppi e nelle loro implicazioni etiche e sociali. È una normale giornata di scuola, in una *smart classroom* in cui dei *cobots* (si chiamano così i robot utilizzati in co-docenza con l'insegnante di classe) affiancano l'insegnante e interagiscono con gli studenti. Le *smart classroom* sono una delle possibili applicazioni educative dell'Intelligenza Artificiale, ma non sono l'unica. Grazie alla potenza di calcolo degli algoritmi si può: gestire la restituzione del feedback agli studenti in tempo reale rendendo sostenibile la scelta della valutazione diffusa (senza un supporto come l'Intelligenza Artificiale, infatti, all'insegnante si richiederebbe troppo tempo per farlo); garantire un tutoraggio personalizzato grazie a sistemi adattivi (*chatbot*, o *tutorbot*) che interagiscono con lo studente e imparano dalle sue risposte a supportarlo in modo sempre più efficace; sviluppare la creatività inibendo le risposte standard dello studente e stimolandolo a cercarne di innovative.

Un discorso a parte merita, poi, l'impiego di sistemi di Intelligenza Artificiale con funzione di tecnologia assistiva. Si può citare al riguardo il progetto *EngageMe* finanziato dalla Comunità Europea. Si tratta di una ricerca condotta su 35 bambini autistici di età compresa tra i 3 e i 12 anni provenienti da Serbia e Giappone. Le sessioni di lavoro duravano 35 minuti; in esse il robot trasmetteva al bambino le sue "emozioni" attraverso il movimento, luci colorate, il tono della voce e registrava le reazioni del bambino attraverso il video dei movimenti e della mimica facciale, la registrazione audio della voce, i dati biome-

trici (frequenza cardiaca, temperatura corporea, sudorazione della pelle) attraverso una *fitband* messa al polso del bambino. I dati ricavati, opportunamente elaborati, sono serviti a modulare l'interazione del bambino con la macchina nelle successive sedute della terapia.

## Educare l'Intelligenza Artificiale

Cosa significa educare l'Intelligenza Artificiale? Anche in questo caso occorre distinguere. Vi è un primo senso che fa riferimento al *training* cui un sistema di Intelligenza Artificiale viene sottoposto. Si intende con questo l'insieme delle attività attraverso le quali si insegna al sistema intelligente a interpretare correttamente i dati che gli vengono messi a disposizione e a imparare come servirsene adeguatamente per svolgere un determinato compito. Ma si può individuare un secondo senso che riconduce all'area dell'etica dell'Intelligenza Artificiale. A questo livello si indica anzitutto la responsabilità del progettista informatico nel momento in cui realizza un algoritmo, scrive un codice. Ma si può fare anche riferimento ai criteri che possono consentire allo stesso algoritmo di agire in maniera corretta: in questo secondo caso si può parlare in senso proprio di “educare l'Intelligenza Artificiale” ponendo le basi perché si comporti bene (*fair*) e operi eticamente (*algorética*).

## Educare all'Intelligenza Artificiale

Sempre più spesso si parla oggi di *Data Literacy*, o di *AI Literacy*, a indicare la necessità per i sistemi educativi di occuparsi dei dati e dell'Intelligenza Artificiale. In almeno due sensi.

Il primo è quello classico della *Media Literacy Education*: la necessità di sviluppare pensiero critico. In una società piattiformizzata come quella attuale, in cui prodotti e servizi vengono resi disponibili dietro profilatura dell'utente, il mercato si impadronisce dei nostri dati e li usa per conoscere i nostri gusti, le nostre abitudini. Questo consente di prevedere cosa ci potrebbe piacere fornendoci il servizio di selezionarlo per noi ma, in questo modo, anche orientando di fatto le nostre scelte. Così, la necessità di usare la propria testa, lo sviluppo di consapevolezza critica, la maturazione di comportamenti di cittadinanza digitale attenta, sono sicuramente elementi di grande importanza per bilanciare l'asimmetria di potere (Zuboff, 2019) che è normalmente tutta a vantaggio degli algoritmi. Gli algoritmi, come i dati, non si vedono; non sappiamo come funzionano e quali dei nostri dati utilizzano; non sappiamo nemmeno a chi li cedono e chi li utilizzerà. Come si capisce questo ci rende esposti e richiede un surplus di consapevolezza critica rispetto al tempo dei media visibili. Ma richiede anche delle policies che tutelino il cittadino, come di recente l'Università di Stanford ha sollecitato attraverso un *White Paper* (URL: [shorturl.at/aeimI](https://shorturl.at/aeimI)).

E tuttavia occorre non commettere l'errore di pensare che l'Intelligenza Artificiale rappresenti solo un rischio da cui doversi difendere. In una società e in una cultura a elevatissima complessità come la nostra, senza il supporto degli algoritmi già oggi, ma sempre di più in futuro, sarebbe impossibile sopravvivere. Trovare le informazioni, vagliarle, compararle, renderle ricercabili e utilizzabili, sono tutte operazioni che difficilmente si potrebbero svolgere senza l'aiuto dell'Intelligenza Artificiale; vale la stessa cosa per quasi tutti gli ambiti della nostra vita personale e professionale. Questo comporta che i contesti educativi non si pongano solo il problema di come sviluppare un pensiero critico nei confronti dell'Intelligenza Artificiale, ma anche di come promuovere una cultura dell'Intelligenza Artificiale per rendere i soggetti abili a conoscerne e usarne il linguaggio e le logiche. Lo spazio di progettazione per la scuola si apre qui.

## Riferimenti bibliografici

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé, Brescia.

Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Tr. it. Luiss University Press, Roma.

## APRILE 2023

<b>1</b>		<b>17</b>	
<b>2</b>	Giornata mondiale dell'autismo	<b>18</b>	
<b>3</b>		<b>19</b>	
<b>4</b>	Giornata internazionale contro le mine	<b>20</b>	
<b>5</b>		<b>21</b>	
<b>6</b>	Carbonara day/Giornata mondiale dello sport	<b>22</b>	Giornata della Terra
<b>7</b>		<b>23</b>	Giornata mondiale del libro e del diritto d'autore
<b>8</b>	Giornata internazionale del popolo Rom	<b>24</b>	
<b>9</b>		<b>25</b>	Giornata mondiale contro la malaria/ Giornata mondiale dei pinguini
<b>10</b>		<b>26</b>	Giornata mondiale della proprietà intellettuale
<b>11</b>		<b>27</b>	Giornata mondiale del disegno/ Giornata mondiale del tapiro
<b>12</b>	Giornata internazionale dei viaggi dell'uomo nello spazio	<b>28</b>	Giornata internazionale per la salvaguardia delle rane/ Giornata internazionale per la sicurezza sul lavoro/ Giornata mondiale delle vittime dell'amianto
<b>13</b>		<b>29</b>	Giornata internazionale della danza
<b>14</b>		<b>30</b>	Giornata mondiale del jazz
<b>15</b>			
<b>16</b>	Giornata mondiale della voce		

*Direttore:* Pier Cesare Rivoltella

*Segretaria di redazione:* Silvia Piccioli

*Comitato Scientifico:* Fabio Bocci (Università di RomaTre), Giovanni Bonaiuti (Università di Cagliari), Iole Caponata (Docenti virtuali), Giuseppe Corsaro (Insegnanti 2.0), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Daniela Maccario (Università di Torino), Elisabetta Nanni (Insegnanti 2.0), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Federica Pilotti (Docenti virtuali), Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Davide Zoletto (Università di Udine).

*Comitato di Redazione:* Paola Amarelli, Asteria Bramati, Enrica Bricchetto, Gianna Canni, Alessandra Carenzio, Letizia Cinganotto, Emanuele Contu, Greta Lacchini, Vincenza Leone, Silvia Maggiolini, Laura Montagnoli, Elena Mosa, Ennio Pasinetti, Stefano Pasta, Elena Piritore, Marco Roncalli, Raffaella Rozzi, Alessandro Sacchella, Luisa Treccani, Elena Valgolio.

*Autori in redazione:* Elena Amodio, Monica Arrighi, Angelo Bertolone, Stefano Bertora, Caterina Bruzzone, Claudia Canesi, Ornella Castellano, Silvia Cattaneo, Laura Comaschi, Manuela Delfino, Chiara Friso, Angela Fumasoni, Paolo Gallese, Pamela Giorgi, Claudio Lazzari, Sara Lo Jacono, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella Mazzoni, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigliapoco, Stefania Pizzetti, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

## Editoriale

**Pedagogia algoritmica**  
di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

## Agenda

**Aprile 2023**  
p. 3

## Sviluppo professionale

**Digitale e motivazione: quale connubio?**  
di Elena Mosa, p. 6

**Motivazione elevata al digitale**  
di Angelo Chiarle, p. 7

## Ricerca

**Gamification e apprendimento**  
di Alessandra Carenzio, p. 13

**Gamification in Action**  
di Federica Pelizzari, p. 14

## Didattica delle discipline

**Dalla parte delle bambine nella dimensione Onlife**  
di Gianna Canni, p. 20

**Digital Storytelling to Support Language Learning**  
di Letizia Cinganotto e Vincenza Leone, p. 23

**La narrazione digitale prestata alla matematica**  
di Laura Montagnoli, p. 26

## Fare coding

**Code 4 all!**  
di Martina Bussola, Laura Montagnoli e Celeste Rigotti, p. 29

## Fare scuola

**La scuola digitale, il digitale nella scuola: quali nuovi orizzonti?**  
di Simone Rocco, p. 31

**Scopriamo la punteggiatura**  
di Simone Rocco e Andrea Francesca Cabassi, p. 34

**Racconto di me**  
di Marta Salvadori, p. 39

## Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

**Includere con il digitale al CPIA**  
di Cristiano Zappa ed Eleonora Mazzotti, p. 43

**Il digitale e i CPIA: sempre più vicini**  
di Anna Nervo, p. 44

## *Dossier materiali e strumenti*

### **Il terzo spazio**

di Elena Valgolio, p. 47

### *Sullo scaffale*

#### **Uno "Scaffale" (pensante)**

#### **digitale**

di Stefano Pasta, p. 56

#### **Le grandi domande**

di Anna Molinari, p. 57

#### **Il digitale a scuola: tool per "aumentare" la didattica**

di Isa Maria Sozzi, p. 60

#### **Google Maps**

di Rita Marchignoli, p. 63

#### **Il Glossario, p. 65**

## *Insegnare, Ricercare, Condividere*

### **Leggi, ascolta e rifletti**

di Angelo Bertolone, p. 67

## *Inquadrature di Media Education*

### **Quando la Media Education diventa curricolare**

di Elisa Bianchi, p. 73

## *Nuovi social e didattica*

### **L'Educazione Civica Digitale**

### **entra in classe**

di Maria Cristina Garbui e Martina

Migliavacca, p. 76

### **Piccoli attivisti del Parco Nord: un'esperienza di attivismo civico online**

di Elisa Bianchi, p. 76

## *Storie della scuola*

### **Mario Lodi: attenzione alla Natura come via per l'educazione alla pace**

di Pamela Giorgi, p. 79

## *Nello zaino dell'insegnante*

### **Chi disegna pensa; chi dipinge vede**

di Cosimo Laneve, p. 83

## *Pratiche inclusive*

### **Quando l'Out diventa In**

di Stefania Gambini, p. 85

## *Pratiche 0-6*

### **Arte e infanzia**

di Tania Bertacchi, p. 89

## *Mente, corpo, cervello*

### **Valutare la metacognizione**

di Greta Lacchini, p. 92

## *Voci dall'Università*

### **La DAD vissuta dai docenti**

di Alice Falchi, p. 94

*Progetto grafico di copertina*

Monica Frassine

*Impaginazione*

OVERTIME di Olivia Ruggeri

*Quote di abbonamento*

Abbonamento annuale 2022/2023

(10 fascicoli)

Italia: € 62,00

Abbonamento digitale:

€ 40,00 (iva incl.)

Istruzioni per il download

dei materiali sul sito

[www.morcelliana.net](http://www.morcelliana.net)

*Modalità di pagamento*

Abbonamento Italia

- Ordine tramite sito web

[www.morcelliana.net](http://www.morcelliana.net) (pagamento

anche con **Carta del Docente**)

- Bonifico: BPER Banca

IBAN:

IT96M0538711205000042708552

Causale: Abbonamento «Essere

A Scuola» anno ...

PER INFORMAZIONI

Editrice Morcelliana srl

Via G. Rosa, 71

25121 Brescia

Tel. +39 030 46451

e-mail:

[abbonamenti@morcelliana.it](mailto:abbonamenti@morcelliana.it)

# Digitale e motivazione: quale connubio?

di Elena Mosa, Indire

Il tema di questo mese è il **digitale** affrontato con la consueta lente dello sviluppo professionale e con il tocco originale di Angelo Chiarle, l'autore del contributo, che ci accompagna a riflettere sul tema della motivazione.

Certo, se è pur vero che le tecnologie possono facilmente catturare l'attenzione dei più piccoli (come pure dei grandi!) un tema affatto secondario è quello di utilizzarle ai fini di veicolare, interpretare e **costruire conoscenza**. Non tecnologie fini a sé stesse, ma tecnologie per apprendere in maniera critica e consapevole e per diventare cittadini dell'infosfera digitale, senza subirla.

Se le tecnologie, i linguaggi digitali, non vengono mediati secondo queste logiche, rischiano di essere appiattiti sul loro uso strumentale e subire gli abbagli di un "effetto wow" che dura quanto il batter d'ali di una farfalla.

Durante la DAD prima e la DDI, dopo, abbiamo constatato come una delle principali attenzioni dei docenti fosse dedicata a mantenere vivo, aperto e motivato, il rapporto con la scuola *attraverso* lo schermo. Un'indagine condotta da Indire<sup>1</sup> ha evidenziato quelle che sono state le principali strategie adottate per il coinvolgimento e la motivazione degli studenti nelle lezioni a distanza. In tutti e tre gli ordini di scuola i docenti hanno fatto leva sullo "stimolo al dialogo tra docenti e studenti" e sull'"uso di strumenti per la condivisione" (79,3% per la scuola primaria di primo grado, 78,5% per la scuola secondaria di primo grado e 80% per la scuola secondaria di secondo grado). Anche

l'uso di modalità interattive con "strumenti e web-app di condivisione e feedback immediato" ha registrato percentuali significative (più del 60%).

Tra le varie strategie per favorire la motivazione e la partecipazione degli studenti, i docenti hanno optato per la scelta di argomenti di interesse concordati con gli studenti in percentuale maggiore nella scuola primaria (37%) rispetto alla secondaria di primo grado (27,4%) e alla secondaria di secondo grado (22,9%), dove probabilmente ha prevalso l'aderenza al curriculum.

Quello della **motivazione** è un tema di grande rilievo per costruire i presupposti di una scuola inclusiva. A tal proposito, Philippe Meirieu<sup>2</sup> afferma la necessità di riformulare il ritornello "non riesce perché non è motivato", quasi che la motivazione sia un sussidio da mettere nello zaino al mattino, mentre ci si dirige verso la scuola. La motivazione, sostiene, non è un prerequisito, in quanto è la scuola a dover rendere desiderabili per tutti i saperi perché «suscitare il desiderio di apprendere è una sfida di democratizzazione della scuola». Se non siamo in grado di cogliere questa sfida allora cediamo il passo a quella che Meirieu indica come la «raffineria scolastica».

L'autore del contributo di questo mese interpreta bene il taglio della rubrica nel fornire riflessioni concettuali e strumenti pratici, concreti e di immediata spendibilità, come quelli in calce all'articolo che abilitano nel docente una postura riflessiva per l'autoanalisi del proprio agire didattico.

<sup>1</sup> Indire (2022). *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21*. Report preliminare. <https://www.indire.it/2022/02/03/online-il-report-indire-sullimpatto-della-pandemia-nella-didattica/>

<sup>2</sup> Meirieu P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Franco Angeli, Milano.

# Motivazione elevata al digitale

## La competenza nel motivare allo specchio delle TIC

di Angelo Chiarle, docente, formatore, USR Piemonte, Centro Servizi Didattici della Città Metropolitana di Torino

«Abbiamo assistito a importanti sviluppi nella tecnologia, con gli smartphone [...]. Ciò che manca ancora è il riconoscimento, a livello delle politiche nazionali, che la tecnologia mobile è parte integrante della nuova ecologia dell'apprendimento permanente. **L'apprendimento è un processo di sviluppo mentale e sociale che si sviluppa nel corso della vita.** Non è pensabile che la scuola fornisca agli studenti tutte le conoscenze e le competenze di cui hanno bisogno in una società in rapido cambiamento. [Gli studenti] devono imparare a mantenere un ambiente di apprendimento personale, creare un profilo duraturo dei bisogni e interessi personali, accedere e filtrare una grande quantità di informazioni e gestire le reti formali e non formali per l'apprendimento sociale. Il telefono cellulare e il computer portatile sono diventati gli strumenti per organizzare questa integrazione tra l'apprendimento personale, sociale e istituzionale» (Arrigo et al., 2010, p. 5).

Così ragiona Mike Sharples (Università di Nottingham) nella prefazione del report finale del Progetto MOTILL<sup>1</sup>. Nel 2010 la sua *vision* forse appariva ancora un po' futuribile. Trascorsi tredici anni, oggi credo nessuno metta in discussione il fatto che essa fotografi la nostra quotidianità, nel bene e nel male. Eppure, lo scorso l'autunno abbiamo assistito al rinfocolarsi della *vexata quaestio* sul divieto degli smartphone a scuola<sup>2</sup>, che ci ha riportato esattamente al punto in cui eravamo rimasti prima della DAD<sup>3</sup>. Da una parte la tecnologia progredisce senza sosta, dall'altra il *common sense* continua a *piétiner sur place*.

## Mentre a Roma si discute...

Con l'opinione pubblica nuovamente intenta a sfogliare la margherita "cellulari sì/no", rischia di sfuggire che c'è una Sagunto sul punto di capitolare. Si tratta delle competenze informatiche degli studenti italiani, così come evidenzia il rapporto internazionale ICILS 2018 (European Commission, 2019; img. 1).

<sup>1</sup> Obiettivo del progetto (2009-2010), finanziato dalla Commissione Europea, era la raccolta, l'analisi e la presentazione di buone pratiche nell'uso delle tecnologie mobili per l'apprendimento permanente. Vi aderirono quattro Paesi tra cui l'Italia, cfr. <http://www.motill.eu/>.

<sup>2</sup> Per una ricca sintesi del dibattito, cfr. Mallamaci A. (2022). *Fuori gli smartphone dalla scuola: ecco perché in classe è meglio vietarli*. In «Agenda Digitale», 3 ottobre.

<sup>3</sup> Cfr. ad es. Simonetti F. (2019). *I ragazzi? Smartphone dipendenti, ma vietare il cellulare non ha senso*. In «La Stampa», 1 febbraio.

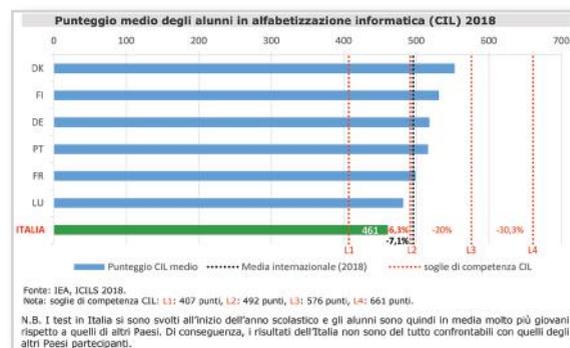
La vera questione da indagare, a questo punto, sarebbe se tale *digital skills divide* misurato dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) si sia eventualmente ridotto per via del ricorso forzato alla DAD (Kapetaniou, 2020).

## Un potenziale ancora da sfruttare

La sterile *querelle* sugli smartphone a scuola, in realtà, dimostra che siamo ancora di fronte a una promessa non mantenuta, a un potenziale ancora non sfruttato appieno, così come evidenziava già dieci anni fa il Rapporto Nesta<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> Nesta è un'agenzia britannica per l'innovazione la cui *mission* è promuovere l'equità, la diversità e l'inclusione progettando e testando nuove soluzioni ai maggiori problemi della società; cfr. <https://www.nesta.org.uk>.

Immagine 1



«[Le] tecnologie possono migliorare l'apprendimento aumentando e collegando attività di apprendimento collaudate. [...] È chiaro che **non esiste un'unica tecnologia che sia la "migliore" per l'apprendimento.** [...] Piuttosto, diverse tecnologie possono essere utilizzate per supportare diverse forme di apprendimento. [...] Abbiamo individuato un chiaro potenziale per utilizzare al meglio le tecnologie ampiamente disponibili e che molte scuole hanno già acquistato. Ma **questo potenziale sarà realizzato solo attraverso una pratica didattica innovativa**» (Luckin et al., 2012, p. 63).

## Tre miti da sfatare

Quanto evidenziato dal Rapporto Nesta (Luckin et al., 2012), in realtà, può essere letto come un contributo allo smontaggio del **primo mito** dei tre discussi da Ornellas e Sancho (2015, pp. 139-146), in base al quale «dotare le scuole di TIC è sufficiente per migliorare l'istruzione».

Neppure il **secondo mito** («Gli studenti oggi imparano meglio e di più con le TIC perché sono **nativi digitali**») risulta supportato dalla ricerca. Al momento, in effetti, è possibile asserire con certezza solo che «per molti studenti, sebbene le tecnologie digitali siano una parte importante della loro vita sociale, **il loro ruolo nell'apprendimento rimane piuttosto meno espansivo e potenziante** rispetto a quanto proclamano le affermazioni circa i nativi digitali» (Ornellas, Sancho, 2015, p. 144).

Per smontare, invece, il **terzo mito** («Nella società dell'informazione le persone sono più intelligenti e meglio informate perché hanno accesso illimitato alle informazioni»), l'esperienza quotidiana appare ampiamente sufficiente.

## Cornice didattica cercasi

Siffatti mitologemi vanno decostruiti e sfidati perché impediscono «analisi e risposte complesse e solide ai problemi, ai bisogni e alle sfide educative di oggi». C'è invece necessità di una ricerca solida «per promuovere un *corpus* di evidenze più complesso che informi la teoria e la pratica sulla natura degli studenti digitali e sulla loro relazione con le tecnologie digitali» (Ornellas, Sancho, 2015, pp. 144, 147).

Affinché il dibattito sull'effettiva utilità delle TIC arrivi a sostanzarsi d'una «robusta evidenza» (Margaryan, Littlejohn, Vojt, 2011) occorre un aggancio a una solida cornice di strategie didattiche. A oggi la più robusta sembra ancora essere la matrice elaborata dalla celebre ricerca *Classroom Instruction That Works* (Marzano, Pickering, Pollock, 2001) e applicata alle TIC (Pitler et al., 2007, p. 13; img. 2).

Immagine 2

Matrice delle quattro domande per la progettazione, delle nove categorie di strategie didattiche e delle sette categorie di TIC								
Domande per la progettazione	Strategie didattiche	Applicazioni per elaborazione testi	Software per fogli di calcolo	Software per organizzazione e <i>brainstorming</i>	Strumenti per la raccolta dei dati	Multimedia	Risorse Web	Software per la comunicazione
Cosa impareranno gli studenti?	Stabilire obiettivi	•		•	•		•	•
Quali strategie forniranno la prova dell'apprendimento degli studenti?	Fornire <i>feedback</i>	•			•		•	•
	Fornire riconoscimento				•	•	•	•
Quali strategie aiuteranno gli studenti ad acquisire e integrare l'apprendimento?	Spunti, domande e organizzatori grafici anticipati	•	•	•		•		
	Rappresentazione non linguistica	•	•	•	•	•		
	Riassumere e prendere appunti	•		•		•	•	•
	<i>Cooperative learning</i>					•	•	•
	Rafforzare lo sforzo			•	•			
Quali strategie aiuteranno gli studenti a praticare, rivedere e applicare l'apprendimento?	Identificare somiglianze e differenze	•	•	•	•			
	Compiti a casa e pratica	•	•			•	•	•
	Generare e verificare ipotesi		•		•		•	

La **solidità** dell'impianto di CITW *in primis* deriva naturalmente dal rigore delle meta-analisi svolte<sup>5</sup>. La sua **fecondità**, però, argomenta Robert Marzano, scaturisce dal fatto che il suo focus non è "sulla" tecnologia in sé, ma sul «**cambiare la pratica degli insegnanti, motivare i nostri studenti** e creare esperienze di apprendimento che saranno applicabili al loro mondo e ai futuri luoghi di lavoro» (Pitler et al., 2007, p. xii).

La gamma delle TIC e delle strategie didattiche prese in esame quindici anni fa sarebbero senza dubbio da aggiornare. Nondimeno, il *setting* pedagogico complessivo a tutt'oggi appare assai più utile rispetto, ad esempio, a un *tool* che misuri il grado di effettiva digitalizzazione degli studenti (Janschitz, Penker, 2022).

## La chiave del successo

Se il focus, dunque, non devono essere le TIC in sé, ma il «**rinnovamento pedagogico**» da promuovere tramite esse, il primo punto da prendere in considerazione, argomenta Sanna Järvelä (2006, p. 40), è capire se le TIC «possono aumentare l'**autenticità** e l'**interesse**» degli studenti ad apprendere.

Posto che «il cambiamento e l'innovazione non scaturiscono magicamente da nessun *device*» (Chiarle, 2015, p. 216), il punto non è quindi scegliere «il dispositivo giusto, la giusta quantità di tempo da trascorrere con esso, il miglior software o il giusto libro di testo digitale». La **chiave** per «il successo dell'**integrazione della tecnologia** nell'istruzione» resta dunque l'**abilità degli insegnanti** a «stabilire la connessione tra studenti, computer e apprendimento» (OCSE, 2015, p. 191).

## La competenza nel motivare

Le TIC **non sono** dunque lo "zuccherino" da concedere di tanto in tanto a una platea di nativi digitali che insegnanti "immigrati" immaginano non bramosi d'altro. Esse stesse vanno inquadrare come un **cammino di au-**

<sup>5</sup> Una meta-analisi combina i risultati di una serie di studi per determinare l'effetto medio di una determinata metodologia didattica. Nel condurre una meta-analisi, i ricercatori traducono i risultati di un determinato studio in un'unità di misura denominata *effect size* (dimensione dell'effetto).

**toappropriazione cognitiva**. Anche per le TIC, quindi, diventa fondamentale la competenza nel motivare dell'insegnante.

Gli studi di Kathryn Wentzel (2021) dimostrano come la motivazione non sia un tratto di personalità d'uno studente, e neppure una conseguenza diretta di fattori che sfuggono al controllo della scuola (famiglia, società, cultura). La motivazione va piuttosto intesa come un **meta-obiettivo di apprendimento trasversale**.

Motivare gli studenti ad apprendere può essere definita una competenza dal momento che si sostanzia di **conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori**, ed è parte integrate dell'**etica professionale** del docente.

## Conoscenze

I *savoirs savants* di cui l'insegnante competente nel motivare deve avere contezza sono davvero molti. Per un utilizzo efficace appare, innanzitutto, essenziale non dimenticare che la motivazione intrinseca (autonoma) si promuove solo se vengono soddisfatti i tre **bisogni psicologici universali** di tutti i discenti: **autonomia, competenza e relazione** (Wentzel, 2021, p. 124). Le TIC a scuola sono motivanti se servono a rendere gli studenti autonomi e competenti, e se contribuiscono a far crescere la loro relazionalità, per esempio organizzando in classe gruppi di lavoro per co-progettare un museo virtuale<sup>6</sup>.

Un'altra conoscenza fondamentale è la **tassonomia aggiornata degli obiettivi cognitivi di Bloom**. Essa sta alla base della *Ruota Pedagogica*<sup>7</sup>. La nota infografica elaborata da Allan Carrington, tuttavia, non aiuta a focalizzare il fatto che obiettivo principale dell'utilizzo didattico delle TIC dovrebbe essere **puntare ai livelli più alti della tassonomia** (Creare e Valutare).

Se si punta sempre solo ai livelli più bassi (Ricordare e Comprendere), l'impatto motivazionale delle TIC nel lungo periodo **svanisce**

<sup>6</sup> Cfr. il percorso formativo *Arte e creatività digitali* organizzato dal Polo STEAM Fermi-Giorgi di Lucca, <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/es/polo-steam-lucca-fermi>.

<sup>7</sup> Cfr. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/ritorno-al-futuro-la-ruota-pedagogica-e-il-riequilibrio-del-processo-di-apprendimento/>.

**del tutto.** Ho avuto modo di toccarlo con mano insegnando in una cl@sse 2.0 dotata di iPad in *setting* 1:1 24/7 per quattro anni. Già dopo due anni non solo l'entusiasmo iniziale era del tutto svanito, ma ho anche fatto sempre più fatica a motivare gli studenti a un **uso responsabile e creativo** dei *device* di cui disponevano (Chiarle, 2015). Le TIC richiedono al docente di strutturare un **impianto pedagogico e didattico molto più lungimirante** rispetto alla didattica tradizionale il cui obiettivo principale altro non è che lo svolgimento *pede-temptim* dei programmi ministeriali.

## Abilità

Posto che le TIC non sono la “bacchetta magica” che risolve da sola il problema della motivazione degli studenti, la didattica digitale richiede non indifferenti **abilità di coaching motivazionale**, dal momento che il *setting* laboratoriale che le TIC richiedono priva il docente di molti dei tradizionali stratagemmi coercitivi e/o punitivi.

Senza dubbio le tecnologie informatiche aiutano ad avvicinare le attività didattiche alle esperienze di vita degli studenti. Ma l'abilità ad attualizzare i contenuti, rendendoli più concreti, resta tutta a carico del docente. Come anche il saper rendere attraente e interessante l'apprendimento, stimolando la curiosità degli studenti e **mixando abilmente elementi di gioco, di narrazione, simulazioni o altre idee fantasiose.**

La competenza nel motivare richiede altresì abilità nel **definire gli obiettivi di apprendimento** (Wentzel, 2021, cap. 2). Le TIC senza dubbio danno un grosso aiuto a individuare **obiettivi prossimali, specifici, sfidanti** e agganciati agli **interessi degli studenti.** Tuttavia, sta all'abilità del docente “cucirli su misura” dei propri studenti, gestire la **giusta dissonanza cognitiva** delle attività laboratoriali, supportare gli studenti inducendo **consapevolezza metacognitiva.**

## Attitudini

Oltre al sapere e al saper fare, per animare la didattica con le TIC occorre anche “**saper es-**

**sere**”. In effetti, il lavoro svolto in due cl@ssi 2.0 per me è stato davvero una notevole “palestra” di *Soft Skills.* Quali? Per individuarle, è utile rapportarsi all'agile *Quadro europeo Life-Comp* (Sala et al., 2020; img 3).

Incominciando dall'**area personale**, la competenza nel motivare al docente richiede senza dubbio **autoregolazione**, della propria “postura” in classe al fine di «alimentare ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e senso di scopo per supportare l'apprendimento» con le TIC. È necessaria anche grande **flessibilità di pensiero**, cioè disponibilità a rivedere le proprie progettazioni, dal momento che con le tecnologie digitali l'imprevisto è all'ordine del giorno.

Passando all'**area sociale**, il ruolo dell'**empatia** appare fondamentale. Essa consiste nel comprendere le emozioni, le esperienze e i valori degli studenti assumendo «in modo proattivo la loro prospettiva», così da cogliere il momento in cui all'entusiasmo iniziale subentrano stanchezza e demotivazione.

Essenziali sono anche l'attitudine alla **comunicazione** interpersonale, intesa come disponibilità a «impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità», e alla **collaborazione.** Le tecnologie digitali, in effetti, aiutano molto a superare la tradizionale postura centrata sul docente e su una comunicazione monodirezionale.

Il più notevole *benefit* della didattica digitale, per docenti e studenti di pari passo, sta nell'area dell'**agilità di apprendimento.** A motivo del continuo *problem solving* che ingenera-

Immagine 3



no, le TIC non solo allenano la **flessibilità mentale**. Contribuiscono a sviluppare anche una **mentalità di crescita**. A mano a mano che si impratichiscono, ad esempio, nel *coding*, gli studenti arrivano a «comprendere che l'apprendimento è un processo lungo tutta la vita che richiede apertura, curiosità e determinazione». Le tecnologie digitali richiedono altresì anche una spiccata attitudine alla **riflessione critica**. Sulla base dell'evidenza raccolta giorno per giorno il docente deve «trarre conclusioni logiche» per poi «sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni» (Sala et al., 2020, p. 59), in modo da risolvere i problemi che possono nascere da studenti apatici, disinteressati o con sindrome da fallimento.

## Valori ed etica

La didattica digitale richiede un radicamento valoriale ancor più forte rispetto alla didattica tradizionale. Per evitare di smarrirsi in mezzo allo sfavillio dei seducenti effetti speciali messi in vetrina dalla miriade di app, il **primo valore** da non perdere mai di vista è il **valore dell'apprendere**. Il primo grande obiettivo degli sforzi motivazionali del docente deve essere sviluppare negli studenti un «apprezzamento dell'apprendimento come responsabilizzante e auto-realizzante» (Wentzel, 2021, p. 401).

Il **secondo valore** è quello dello **sforzo** e dell'**impegno**. In generale, per motivare gli studenti il punto non sta nell'inventarsi attività che rendano piacevole e divertente l'apprendimento. Le TIC non vanno utilizzate *solo* a questo fine. Al contrario, è necessario fare in modo che gli studenti vedano «**lo sforzo come un investimento**» (Wentzel, 2021, p. 242) finalizzato al fiorire delle loro *capabilities*. Per questo, al di là degli artefatti digitali che gli studenti possono arrivare a produrre, conta assai di più la ricchezza dei processi di apprendimento messi in moto grazie alle TIC. A maggior ragione quindi se esse si rivelano una palestra di *problem solving*.

Il **terzo valore** fondamentale è la **personalità degli studenti**. Il *setting* laboratoriale ri-

chiesto dalla didattica potenziata dal digitale induce poco alla volta il docente a dismettere «etichette di categoria» e stereotipi (Wentzel, 2021, p. 431), in modo da **far emergere i talenti** spesso inaspettati degli studenti.

L'etica del docente competente nel motivare *specialmente* tramite le TIC si connota, quindi, come **etica della responsabilità verso i talenti propri e altrui**, della **capacitazione** e della **promozione dell'altro**, dell'*empowerment*. È, in una parola, un'**etica della cura** intesa come «dispositivo-chiave della formazione» il cui fine «è riportare i soggetti stessi al centro della loro avventura di formazione umana. E li renderli attivi e responsabili» (Cambi, 2010, pp. 12, 187).

## Tools di autovalutazione

Il lavoro di Kathryn Wentzel (2021) è assolutamente pregevole da una parte per l'enorme quantità di ricerca sintetizzata e discussa, dall'altra per la concretezza e la ricchezza degli agganci pratici che vengono proposti.

Nell'Allegato 2 è possibile trovare una sintesi dei principi e delle strategie motivazionali indicati dalla Wentzel (2021). Sulla base di essi ho elaborato un questionario in forma di modulo Google (Allegato 1). Il suo fine è restituire un **feedback sulle tecniche didattiche** che tendenzialmente un docente utilizza per motivare gli studenti.

Ho aggiunto una **checklist di indicazioni pratiche** per implementare un'efficace didattica motivazionale, e un'altra di **tattiche motivazionali fondate sulla ricerca**. Entrambe sono un libero adattamento dal modello ARCS di John Keller (2010, pp. 286-295).

In conclusione, posto che non è ammissibile abbandonarle *in toto* all'autodidattica dei presunti «nativi digitali», le tecnologie digitali, smartphone inclusi, rappresentano uno spazio che gli adulti significativi devono **presidiare con intenzionalità educativa**. La «**postura della mente**» più feconda dev'essere quella dell'*epimeleia*, cioè dell'**aver-cura-di**. La didattica digitale può diventare una buona pratica di cura solo se «si profila come fortemente nutrita di pensiero». Questo è il fine essen-

le dei *tools* autovalutativi qui proposti, dal momento che le tecnologie digitali non necessitano di un rigido «pensare logico, razziocinante» proclive ai divieti, ma piuttosto di «un pensare con il cuore, che sente la presenza dell'altro e l'altro si prende a cuore» (Mortari, 2015, pp. 95, 107). In famiglia smartphone e TIC sono spesso motivo di scontro tra genitori e figli. Per fortuna c'è la scuola.

	<p><b>Allegato 1.</b> Check-Up sulle tecniche didattiche per motivare gli studenti  <a href="https://bit.ly/moti-check">https://bit.ly/moti-check</a></p>
	<p><b>Allegato 2.</b> Tre liste di controllo in formato stampabile, facsimile del report del Check-Up sulle tecniche didattiche per motivare gli studenti  <a href="https://bit.ly/motiv-tools">https://bit.ly/motiv-tools</a></p>

## Bibliografia

Arrigo M., Di Giuseppe O., Fulantelli G., Gentile M., Merlo G., Seta L., Taibi D. (2010). *MOTILL. Le tecnologie mobili nell'apprendimento permanente. Best Practices*. Italian National Research Council - Institute for Educational Technology, Palermo.

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Laterza, Bari.

Chiarle A. (2015). *Le nuove frontiere etiche della didattica media educativa: Insegnare materie letterarie in una Tablet Classroom*. In Parola A., Denicolai L. *Tecnologie e linguaggi dell'apprendimento*. Aracne, Roma, pp. 209-228.

European Commission. (2019). *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS). Main Findings and Implications for Education Policies in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Janschitz G., Penker M. (2022). *How Digital are 'Digital Natives' Actually? Developing an Instrument to Measure the Degree of Digitalisation of University Students – the DDS-Index*. In «Bulletin de Méthodologie Sociologique», 153, n. 1, pp. 127-159.

Järvelä S. (2006). *Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity*. In Centre for Educational Research and Innovation. *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*. OECD Publishing, Paris, pp. 31-46.

Kapetaniou C. (2020). *Learning in a Pandemic. Closing the Digital Skills Gap during COVID-19*. Nesta-Google.org, London.

Keller J.M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer, New York.

Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. (2012). *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. Nesta, London.

Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G. (2011). *Are Digital Natives a Myth or Reality? University Students' Use of Digital Technologies*. In «Computers & Education», 56, n. 2, pp. 429-440.

Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. (2001). *Classroom Instruction That Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD-McREL, Alexandria, VA.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina, Milano.

OCSE. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA-OECD Publishing, Paris.

Ornellas A., Sancho J. (2015). *Three Decades of Digital ICT in Education: Deconstructing Myths and Highlighting Realities*. In M. K. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher, *Myths in Education, Learning and Teaching Policies, Practices and Principles*. Palgrave Macmillan, London, pp. 135-150.

Pitler H., Hubbell E. R., Kuhn M., Malenoski K. (2007). *Using Technology with Classroom Instruction that Works*. ASCD-McREL, Alexandria, VA.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Wentzel K. (2021). *Motivare gli studenti ad apprendere*. UTET, Torino.

# Gamification e apprendimento

di Alessandra Carenzio, professore Associato di Didattica presso l'Università Cattolica e membro del CREMIT

Il termine *gamification* ha iniziato a circolare grazie al programmatore di giochi Nick Pelling e ha assunto una maggiore rilevanza a partire dal 2010.

Il trampolino di lancio è rappresentato da un evento, ovvero il Summit DICE (*Design, Innovate, Communicate, Entertain*) grazie a Jesse Schell (*Professor of Entertainment Technology* alla Carnegie Mellon University e game designer).

Il DICE è una delle conferenze più note che chiama a raccolta creativi, designer e menti attive nel settore dell'intrattenimento interattivo, con l'obiettivo di innovare e condividere idee.

L'infografica sintetizza alcune caratteristiche della *gamification*, per introdurre il lettore all'articolo di Federica Pelizzari, dottoressa che sul tema sta portando avanti il proprio studio.



# **Gamification in Action**

## **Una ricerca sull'applicazione della gamification in corsi blended nell'Higher Education**

**di Federica Pelizzari, dottoranda dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, media educator e membro del CREMIT**

Nelle classi di oggi, gli insegnanti devono costantemente modellare i loro metodi di insegnamento per dare agli studenti le migliori opportunità di apprendimento e di sviluppo. Non solo è indispensabile che gli studenti imparino, ma è anche fondamentale che acquisiscano un senso di fiducia nel proprio lavoro e trovino la motivazione per ampliare il proprio modo di apprendere.

Tuttavia, questo può essere complicato per alcuni studenti, che possono avere difficoltà con i formati più tradizionali, basati sulla lezione frontale. Trovare la motivazione per completare i compiti o prepararsi per le lezioni può essere una lotta costante, soprattutto quando ogni sforzo si scontra con un voto basso o con la frustrazione di insegnanti e genitori. Pertanto, gli insegnanti devono diventare sempre più creativi nel motivare gli studenti all'apprendimento. I giochi sono una motivazione a cui quasi tutti i ragazzi rispondono. Tuttavia, si può razionalizzare il fatto che i giochi possono essere una motivazione molto forte per gli studenti quando gli stessi elementi di gioco vengono applicati in un contesto educativo.

Per questo motivo, alcuni insegnanti hanno adottato il concetto di *gamification*, in cui la struttura del gioco viene applicata a un contesto non ludico.

### **Cos'è la gamification**

Il termine “gamification” fu usato per la prima volta da Nick Pelling, programmatore inglese di giochi nel 2009, ma ha acquistato popolarità a partire dal 2010 quando fu utilizzato dall'americano Jesse Schell, anche lui creatore di videogame, durante una conferenza al DI-CE (*Design, Innovate, Communicate, Entertain*).

Sulla scorta delle molte definizioni che dal 2011 a oggi sono state fornite, si è scelto nella ricerca di prendere in considerazione quella data da Kapp (2012) che definisce il concetto di *gamification* come segue: «La *gamification* è l'uso di meccanismi basati sul gioco, estetica e pensiero ludico per attrarre persone, ispirare l'azione, promuovere l'apprendimento e risolvere problemi» (Kapp, 2012, p. 10).

Tre elementi comuni emergono dalle diverse definizioni di *gamification*:

- La *gamification* è un'attività, una pratica, implica “fare qualcosa”;
- la *gamification* utilizza il design del gioco e le tecniche prese in prestito dai giochi;
- viene applicata in contesti non di gioco.

Kapp (2012) illustra l'impatto dei giochi virtuali sull'apprendimento e suggerisce che insegnanti e studenti scelgano tipi di giochi familiari e interessanti che supportino esperienze di apprendimento individuali o collaborative in scenari reali. Figueroa (2016) riassume gli elementi della *gamification*, facendo riferimento alle varie dimensioni a essa collegate, inclusi i sistemi di soddisfazione e ricompensa, che solitamente si ottengono assegnando punti o emettendo badge per raggiungere un obiettivo specifico o completare un compito.

È necessario a questo punto fare una puntualizzazione: spesso in letteratura, anche in quella scientifica, si scorge grande confusione tra il termine “*game-based learning*” e “*gamification*”. Eppure la differenza è sostanziale, come si può vedere dall'immagine 1 alla pagina seguente.

La *gamification* si basa, infatti, sul *framework Mechanics, Components, and Dynamics* (Hunicke, LeBlanc, Zubek, 2011), spesso definito con l'acronimo MDA.

**Impatto  
dei giochi  
virtuali  
sull'apprendimento**

Le meccaniche sono tutti fattori che portano al *gameplay*, che è alla base di tutta la struttura logica. I componenti sono veri e propri strumenti utilizzati dai giocatori. Le dinamiche rappresentano gli elementi più astratti: i bisogni e i desideri che i giocatori sentono di dover soddisfare durante la loro esperienza di gioco.

Pertanto, il sistema di premio e ricompensa completa il processo di formazione e produce una risposta emotiva sociale positiva che promuove l'apprendimento profondo. Alcuni dei principi di costruzione e funzionamento dei videogiochi e su cui si basa la *gamification* sono:

- Ciclo di risposta accelerato (Iavarone, Lo Presti, Stangherlin, 2017);
- *Learning by doing* (Anzai, Simon, 1979);
- *Goal Achievement Theory* (Pintrich, 2000);
- *Microlearning* dell'esperienza (Hug, 2007);
- *Deep e Surface learning* (Dolmans, Loyens, Marcq, Gijbels, 2016);
- Processo di *mastering* (Thatcher, 1990).

Non si tratta quindi solo di interrogare gli studenti su attività affascinanti, ma di rendere il corso stesso parte di un gioco più ampio e complesso, rispettando le dinamiche e i meccanismi, ovvero, da un lato, le esigenze del giocatore, dall'altro le esigenze della tecnologia per il normale funzionamento del gioco (Kusuma, Wigati, Utomo, Suryapranata, 2018).

Lo scopo della *gamification* è, innanzitutto, rafforzare la motivazione e la partecipazione de-

gli studenti al dialogo educativo e promuovere lo sviluppo di competenze trasversali o abilità del XXI secolo, come il pensiero critico, la collaborazione, la creatività e risoluzione dei problemi.

In questi contesti, una grande sfida è stata, ed è tuttora, quella di progettare ambienti digitali e percorsi formativi che mantengano una motivazione sufficiente per supportare l'apprendimento proposto.

Diversi studi empirici su questo argomento hanno mostrato che l'uso della *gamification* in classe può portare allo sviluppo di «motivazioni estrinseche e intrinseche» (Sansone, Hara-kiewicz, 2000) e all'aumento dell'*engagement* (Kearsley, Shneiderman, 1998). Inoltre, Deterding e i suoi colleghi (2011) hanno determinato come questa metodologia didattica soddisfi accuratamente i bisogni identificati da Deci e Ryan (2009) nella «teoria dell'autodeterminazione».

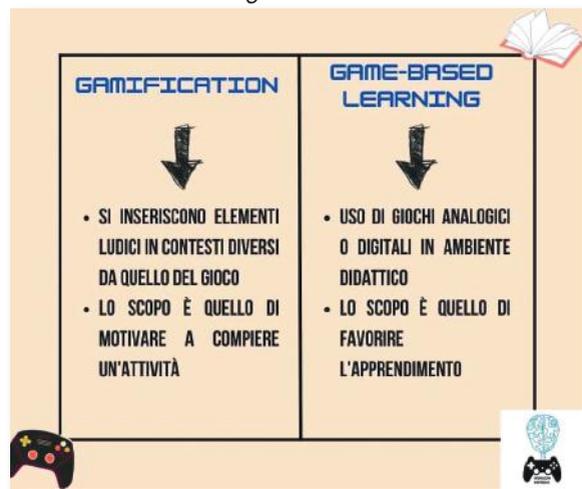
I risultati della ricerca empirica non si limitano alla motivazione, ma coinvolgono anche l'attenzione e le capacità interpersonali, soprattutto la partecipazione e l'iniziativa (Barata et al., 2013), permettendo anche una diminuzione delle differenze tra i livelli di abilità dei singoli studenti.

## La ricerca "Teoria e metodi della Gamification: analisi e studio di un caso di Blended Learning nell'Higher Education"

L'ipotesi di ricerca e di progettazione si basa sulla domanda: «La *gamification* come metodologia può, e in caso come, cambiare il design progettuale di un corso? Quali sono le caratteristiche applicabili e quali invece non applicabili?».

Per sostenere l'impianto di progettazione e comprendere la funzionalità delle caratteristiche applicate in fase sperimentale, si è strutturato uno studio di tipo *Convergent Parallel Mixed Methods Design* (Creswell, Plano Clark, 2017) tradotto in:

Immagine 1 - Differenza tra *Gamification* e *Game-Based Learning*



- Interviste iniziali ai docenti.
- Questionario iniziale per studenti
- Interviste in itinere in profondità agli studenti.
- Questionario finale per studenti.
- Interviste finali in profondità agli studenti.
- Interviste finali ai docenti.

All'interno dei due questionari per gli studenti è stato inserito anche un **sociogramma** che metta in luce cambiamenti dal punto di vista del gruppo come risorsa (Johnson, Johnson, 1986).

Il contesto di applicazione è stato il corso di laurea magistrale *blended* (Graham, 2006) in Media Education attivo presso l'Università Cattolica di Milano. I corsi progettati e sperimentati come caso studio con metodologia *gamification* sono stati due del II semestre dell'A.A. 2021/22, "Didattica ed Educazione Mediale" (I anno) e "Information Literacy" (II anno), facenti parte del corso di laurea magistrale *blended* in "Media Education".

Il campione è stato rispettivamente di 20 studenti e 31 studenti, comprendenti studenti lavoratori e non lavoratori, età differenti, background differenti.

La scelta di questi due corsi è stata anche dettata da una necessità di pensare alla motivazione e al coinvolgimento degli studenti per "tenere il ritmo". Si è scelto di mantenere il sistema *blended* già impostato dai corsi con valutazione in itinere già prevista (60%-40%) e il sistema di 50%-50% di lezioni in aula e webinar. Questo è il tratto distintivo del percorso didattico che prevede lezioni in aula presenziale, momenti di didattica a distanza in modalità erogativa (videolezioni, *self learning*, *e-tivities*) e interattiva (esercitazioni, studi di caso, webinar di confronto e di soluzione di problemi).

Il sistema di progettazione applicato ha seguito le fasi dell'ADDIE (Branch, 2009), uno dei modelli di sviluppo più utilizzati nell'ambito dell'*Instructional Design*, composto dalle seguenti fasi: *Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation* ed *Evaluation*.

La struttura approfondisce ogni fase secondo quanto segue:

- *Analysis*: fase di analisi finalizzata alla definizione dei bisogni formativi; in questa fase de-

vono essere esplicitati e chiariti i problemi formativi, stabiliti gli obiettivi, le finalità e l'ambiente di apprendimento e identificati i livelli di ingresso degli studenti; possibili *output* di questa attività sono il profilo dello studente, la definizione dei vincoli di progetto e la definizione degli obiettivi formativi. Tutte le informazioni derivanti dalla fase di analisi diventano a loro volta *input* per la successiva fase del modello.

- *Design*: fase di strutturazione del percorso didattico che si occupa dell'identificazione degli obiettivi, della definizione della strategia didattica, della pianificazione delle lezioni, della selezione delle risorse, della scelta dei media e delle relative interfacce, della definizione delle modalità di valutazione, etc.

- *Development*: fase di sviluppo, nella quale il processo viene riempito di contenuti (attraverso, per esempio, la produzione e l'assemblaggio dei materiali didattici); tutto ciò che viene fatto in questa fase viene prodotto sulla base di quanto definito nei due step precedenti.

- *Implementation*: fase di implementazione del processo, nella quale i dispositivi formativi sono correlati al contesto reale. In questo stadio vengono messe in atto tutte le strategie didattiche per il miglior apprendimento, per sostenere gli studenti, per assistere l'utenza nel trasferimento delle competenze acquisite nel mondo del lavoro, etc. Gli *output* di questa fase sono costituiti da tutti i dati, quantitativi e qualitativi relativi alla fruizione dell'utenza.

- *Evaluation*: fase di valutazione del progetto attraverso la somministrazione di test specifici per ciascun task; tale fase prevede la possibilità di un feedback di informazione (inerenti i materiali, i tempi, le esperienze vissute, etc.) dagli utenti per le future edizioni del corso. Tale fase ha lo scopo di verificare la coerenza e l'adeguatezza dell'intervento formativo: vengono analizzati i risultati delle esercitazioni e delle attività didattiche, quelli relativi ai questionari valutativi e di gradimento del corso, etc. La valutazione non è la fase conclusiva del ciclo di progettazione: essa può essere svolta in itinere consentendo un adeguamento continuo del progetto didattico prima della sua attuazione.

Nell'immagine 2, sono riportate per ogni fase le azioni che sono state svolte. La fase di *Evaluation* è attualmente in corso proprio per l'analisi dell'impatto dei corsi così progettati.

Il design gamificato ha avuto l'occasione di modificare più aspetti del corso, partendo dalla prospettiva di *gamification* sia strutturale che contenutistica (Kapp, 2012):

- Syllabus del corso, con attenzione all'*embedded evaluation*.
- "Policy di gioco".
- Grafica di Blackboard con inserimento di design stile "videogame".
- Sistema di punteggi/voti e inserimento dei badge e bonus conclusivi.
- Videolezioni in ottica di hypervideo.
- Evidenza della progressione di difficoltà tra moduli e progressione guidata tra i materiali interni al modulo.
- Implementazione di sfide individuali/missioni di gruppo e di un feedback globale, con consegna in itinere.
- Test di autovalutazione per modulo e di una *peer evaluation* per i lavori di gruppo e rubriche di valutazione.

Per l'implementazione si è scelto di mantenere Blackboard come piattaforma (già in funzione presso l'Ateneo), anche se in letteratura non si sono trovati esempi significativi del suo utilizzo con la *gamification*.

Al link qui di seguito è possibile vedere uno dei due corsi montato e sperimentato: [https://blackboard.unicatt.it/webapps/blackboard/execute/announcement?method=search&context=course&course\\_id=\\_98161\\_1&handle=cp\\_announcements&mode=cpview](https://blackboard.unicatt.it/webapps/blackboard/execute/announcement?method=search&context=course&course_id=_98161_1&handle=cp_announcements&mode=cpview)

La progettazione ha visto 4 moduli gamificati, con una successione di un modulo ogni 2 settimane, erogate in 11 settimane. Per ogni modulo è stata prevista una missione o sfida individuale o di gruppo da svolgere in un tempo specificato, delle videolezioni da visualizzare con all'interno link e domande stimolo (hypervideo), dei materiali specifici in preparazione a webinar/lezioni e un sistema di punteggi basato sul continuo rilancio di elementi tra piattaforma, webinar e lezioni in aula.

## Alcuni dati iniziali

L'analisi dati di tipo esplorativo è ancora in corso, ma in questa sede si riportano alcuni dati di tipo descrittivo a partire dai questionari finali che possono aiutare a comprendere l'impatto che la *gamification* ha avuto sugli studenti (aspetto che può interessare tutti i docenti, non solo nel segmento indagato).

Come si può vedere dal grafico 1 (alla pagina seguente), gli elementi di *gamification* implementati sono stati apprezzati in modo molto significativo. Posizionandosi su una scala Likert

Immagine 2 - Implementazione della progettazione ADDIE nei corsi con *gamification*

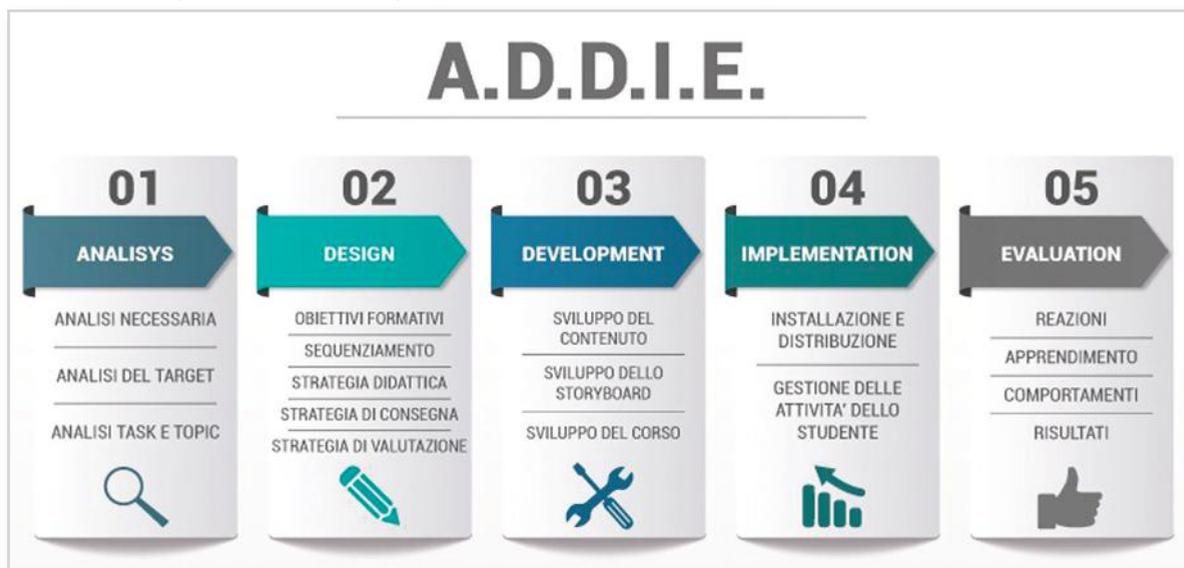


Grafico 1 - Soddisfazione degli elementi di *gamification* per gli studenti

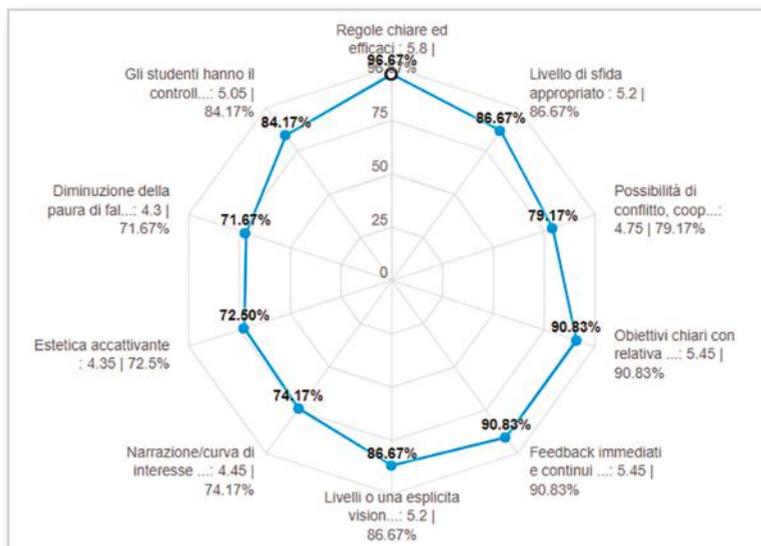


Grafico 2 - Opinione degli studenti sul formato della *gamification* implementato

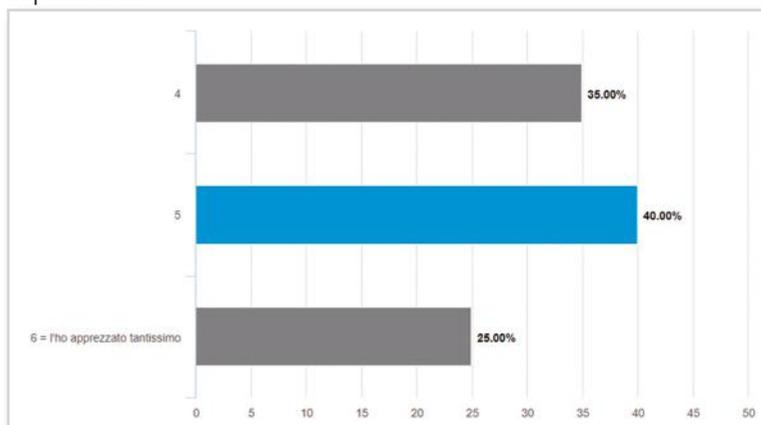
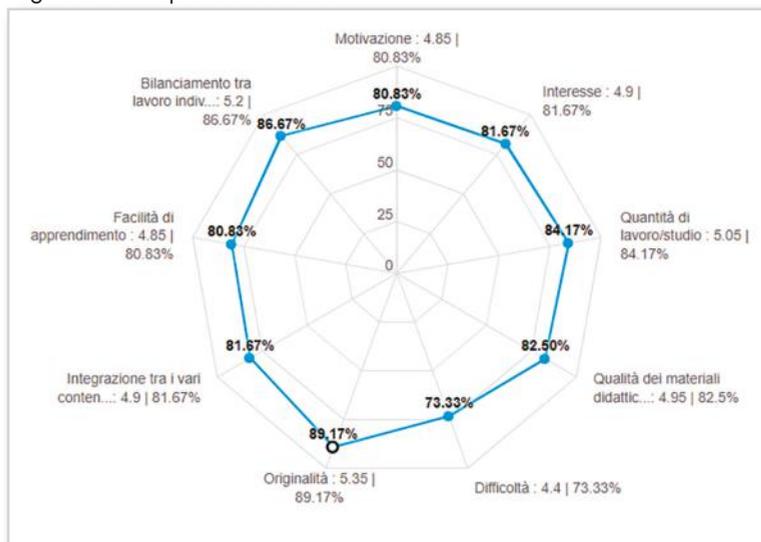


Grafico 3 - Opinione degli studenti circa l'impatto della *gamification* sugli elementi tipici del *blended*



(di cui 1=per nulla 6=completamente), gli studenti riportano che gli elementi più apprezzati sono state le regole chiare ed efficaci (96,6%), gli obiettivi chiari con relativa chiarezza nella struttura di ricompensa (90,8%) e i feedback immediati e continui dall'organizzazione o dai pari (90,8%).

Inoltre, circa la soddisfazione per l'implementazione nel corso della *gamification*, su una scala Likert (di cui 1=per nulla e 6=completamente), tutti gli studenti si posizionano nella fascia medio-alta di soddisfazione, registrando una media del 5 su 6 complessiva (grafico 2).

Il 70% degli studenti riporta che si sono sentiti più motivati grazie alla *gamification*, rispetto agli altri corsi dove non è stata sperimentata e il 90% di loro sostiene che l'insegnamento gamificato ha insegnato competenze utili per il futuro professionale.

Infine, il grafico 3 mostra come gli studenti hanno apprezzato il corso gamificato in base ai criteri didattici che vengono utilizzati all'interno del *blended learning*. Come si può vedere, il bilanciamento tra lavoro individuale e lavoro di gruppo viene apprezzato molto (86,6%), così come l'originalità (89,1%). La difficoltà invece risulta in ogni caso elevata (73,3%): questo sicuramente è dovuto in parte al fatto che è stata una sperimentazione e in parte al fatto che i contenuti dei corsi sono complessi e molto approfonditi dai docenti.

## Riflessioni finali

Da quello che si è esposto si può affermare che il modello attuato conferma le ricerche di Nicholson (2012), che vede gli studenti maggiormente coinvolti e che dimostra la bontà della progettazione dei corsi con la metodologia della *gamification* in termini di *assessment* e apprendimento.

La volontà conclusiva della ricerca è quella di creare un modello per progettare efficacemente la *gamification* all'interno dell'*Higher Education*.

Un disegno di ricerca che vada in tale direzione può rappresentare uno strumento utile per porre le basi a ulteriori approfondimenti e aprire nuovi scenari di ricerca, data l'assenza di materiale sperimentale che riguarda queste tematiche.

Si pensa che i dati esplorativi confermeranno la positività dei modelli di applicazione della *gamification* pensati e proposti dopo la *Literature Review* per quanto riguarda la riprogettazione dei corsi e il loro andamento (in itinere e finale).

Certamente, una progettazione di questo tipo permette di riflettere su modalità di gestione di un apprendimento che sempre più spesso il mondo del lavoro richiede come approfondito, ma concreto e con competenze svariate, ponendo come rilancio una possibile revisione della didattica innovativa.

## Bibliografia

Barata G., Gama S., Jorge J., Gonçalves D. (2013, September). *Engaging engineering students with gamification*. In *2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*. IEEE, pp. 1-8.

Branch R.M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach* (vol. 722). Springer Science & Business Media.

Creswell J. W., Clark V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke, L. (2011, September). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*.

In «Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments», pp. 9-15.

Figueroa-Flores J.F. (2016). *Gamification and game-based learning: Two strategies for the 21st century learner*. In «World», 3(2), pp. 507-522.

Graham C. R. (2006). *Blended learning systems*. In «The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs», 1, pp. 3-21.

Hunicke R., LeBlanc M., Zubek R. (2004, July). *MDA: A formal approach to game design and game research*. In «Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI», vol. 4, n. 1, p. 1722.

Johnson R.T., Johnson D.W. (1986). *Cooperative learning in the science classroom*. In «Science and children», 24(2), pp. 31-32.

Kapp K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

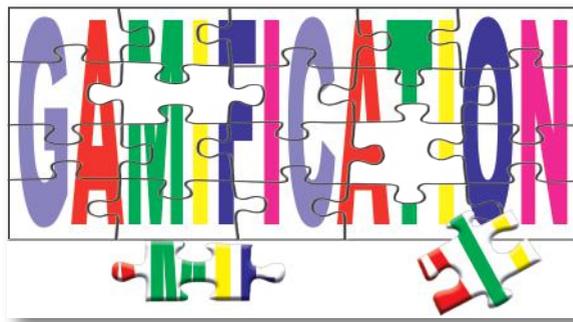
Kearsley G., Shneiderman B. (1998). *Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning*. In «Educational technology», 38(5), pp. 20-23.

Kusuma G.P., Wigati E.K., Utomo Y., Suryapranata L.K.P. (2018). *Analysis of gamification models in education using MDA framework*. In «Procedia Computer Science», 135, pp. 385-392.

Nicholson S. (2015). *A recipe for meaningful gamification*. In *Gamification in education and business*. Springer, Cham, pp. 1-20.

Ryan R.M., Deci E.L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*.

Sansone C., Harackiewicz J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Elsevier.



# Dalla parte delle bambine nella dimensione Onlife

di Gianna Cannì, formatrice e docente presso l'IIS "C. Gemellaro" di Catania

*Gianna Cannì si rivolge a chi insegna e affronta il problema del sessismo, fenomeno in via di superamento a uno sguardo superficiale, ma che rivela la sua tragica attualità nelle relazioni in rete. Come creare a scuola la cultura della differenza?*

Nello scorso Natale, a 93 anni, è morta Elena Gianini Belotti, scrittrice, autrice, pedagogista femminista, nota al grande pubblico per aver scritto un testo classico sull'educazione di genere, *Dalla parte delle bambine* (1973). In estrema sintesi, la tesi principale è che i caratteri **maschili** e **femminili** (differenze nelle attitudini, nei comportamenti, nella modalità di socia-

lizzazione e apprendimento etc.), tradizionalmente considerati innati, sono il frutto di una **educazione** che parte addirittura prima della nascita stessa della bambina o del bambino: sono **condizionamenti** culturali che poco hanno a che fare con la "natura". Le bambine non sono naturalmente più dolci, gentili, giudiciose; i bambini non sono più energici, testardi e aggressivi. Sembrerebbe ormai ovvio, ma forse non lo è. Il libro di Gianini Belotti continua a essere una lettura necessaria per genitori ed educatori, se nel 2014, più di 40 anni dopo, Loredana Lipperini ne riprendeva il titolo e la tesi di fondo dimostrandone l'attualità nel saggio *Ancora dalla parte delle bambine*.

Che certi condizionamenti resistano ai cambiamenti culturali è certo: del resto l'immaginario individuale e soprattutto collettivo si mantiene immutato nel tempo, nonostante condotte e comportamenti che si rinnovano rapidamente. E allora, ancora oggi, nell'era digitale, è fondamentale educare "dalla parte delle bambine", per educare meglio bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

## Bambine e ragazze nella rete

Il problema del **sessismo**, che sembra fenomeno in via di superamento a uno sguardo superficiale, rivela la sua tragica attualità nelle relazioni in rete. Ragazze e donne sono non a caso il gruppo target su cui si concentrano gli studi sulla violenza in formato digitale (*sexting, revenge porn, hate speech, cyberstalking* etc). Se dagli anni Settanta, in pieno femminismo, quando scriveva Belotti, a oggi gli/le insegnanti hanno acquisito l'importanza di una educazione **in-**



**clusiva** e non discriminatoria, se alcune case editrici di manuali scolastici hanno iniziato a prestare attenzione a certi stereotipi veicolati distrattamente attraverso esercizi di grammatica e testi narrativi, il quadro che gli studiosi presentano della violenza di genere ci dice che qualcosa è andato storto nell'educazione delle bambine e dei bambini.

Può essere utile tornare a rifletterci sopra, anche a partire dal recente volume pubblicato da Franco Angeli e curato da Stefano Pasta e Milena Santerini (2021), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*.

La lettura del testo può fornire una cornice utile e sintetica della complessità del fenomeno ma soprattutto spunti pedagogici interessanti. Sicuramente il paradosso per cui nel mondo digitale sopravvivano e si estremizzano condotte discriminatorie e violente, nutrite da antichi pregiudizi e pratiche maschiliste arcaiche, in aperto contrasto con un grande rinnovamento delle modalità comunicative, merita grande attenzione.



## La banalità del male demediato

La velocità e la fluidità della comunicazione digitale sembrano togliere peso e densità alla violenza. È ormai ampiamente dimostrato che dietro uno schermo tutti sono più disinibiti e meno riflessivi: la comunicazione si fa così automatizzata e **deresponsabilizzata**.

E il bersaglio principale sono donne e ragazze. «La diffusione dell'odio online contro le donne e le ragazze, pertanto, è spesso legata alla banalizzazione dei contenuti in rete, sorretta da un'ironia pervasiva che finisce per svuotare di significato etico l'atto del comunicare, che è un atto intrinsecamente relazionale.

Siamo pertanto di fronte a quella "banalità del male", della quale parlò Hannah Arendt in riferimento ad Adolf Eichmann, definendolo un uomo completamente privo di idee.

Nell'ambiente digitale, una debole percezione della realtà e la scarsa abitudine a riflettere sono il terreno di coltura della violenza» (Bortone, 2021).

È evidente che una didattica neutra e impersonale, che pretenda di veicolare conoscenze e costruire abilità altrettanto neutre e impersonali, sia inefficace e colpevole.

La zona grigia della didattica è l'approccio di chi considera le pari opportunità tra i sessi e il rispetto delle differenze come già acquisiti e persino culturalmente superati.

E invece i docenti devono ancora ragionare e far ragionare su una discriminazione che si è fatta più subdola proprio nel momento in cui ha perso i suoi tratti più macroscopici.

Come suggerisce Bortone nel saggio già citato, «Da ultimo, forse, l'azione più importante, a cui tutti siamo chiamati a contribuire: l'educazione al rispetto per le donne, tema che trova difficoltà a entrare sistematicamente nei curricula scolastici, anche se non mancano iniziative meritorie di singole scuole o insegnanti.

Malintesi su che cosa si intenda per "educazione di genere", sospetti infondati che si tratti di insegnare ai bambini e ragazzi che ciascuno può scegliere il sesso che crede, creano divieti e ansie che non giovano ad affrontare con serenità tale tematica» (Bortone, p. 36).



<https://unsplash.com/it/foto/X3zt0N9QMzU>

## Piccole Lolite si esibiscono

È dura a morire l'idea che il sessismo si sia risolto nel momento in cui le donne hanno acquisito la facoltà di autodeterminarsi e scegliere. Santerini, ragionando su corpo femminile e rete, sottolinea il fatto che una maggiore disinibizione e disinvoltura delle bambine e ragazze nella comunicazione social conviva con sentimenti e pratiche di denigrazione e possesso che appartengono a una mentalità e un immaginario profondamente arcaici. E così mentre queste piccole Lolite si esibiscono in modo puerile e ipersessuale su TikTok, i loro giovanissimi partner provano a esercitare un controllo assoluto su di loro in nome dell'onore e del rispetto. «Si assiste così – scrive Santerini – a una riedizione, anche tra gli adolescenti, del possesso maschile in cui l'onore sociale si mischia alla fragilità psicologica». (Santerini, 2021)

L'oggettivazione del corpo femminile si ripropone sotto le mentite spoglie di una ritrovata libertà d'espressione e degenera in forme di violenza estrema quando una ragazza rivendica il proprio diritto a chiudere una relazione, a cambiare amicizie. *Cyberstalking, revenge porn, sexting* sono la riedizione e l'amplificazione di fenomeni antichi che la rivoluzione digitale ha reso, per certi versi, più facili da praticare e più dannosi.

Queste forme arcaiche di possesso evidentemente corrispondono a un immaginario che non si è modificato con il cambiare della società e della famiglia. La scuola può lavorare sugli immaginari, proponendo uno *storytelling*

diverso da quello che la società degli schermi e il mercato quotidianamente ci propinano. Naturalmente una didattica astratta, che si rivolge solo alle facoltà intellettive ignorando il corpo e le emozioni, inciderà pochissimo sugli immaginari collettivi. Negli ambienti deprivati culturalmente la potenza di questi stereotipi è ancora più forte: sarà allora necessario tenere in considerazione la complessità di certi fenomeni, che intersecano genere, livello socio-economico, etnia e altre variabili ancora, e abbracciare “uno sguardo intersezionale”, come lo chiama Stefano Pasta in un saggio contenuto nello stesso volume.

Compito irrinunciabile della scuola è infatti favorire quello spirito critico che decostruisce pratiche e percezioni accettate come ovvie e che ne costruisce di nuove.

## Bibliografia

- Bortone R. (2021). *Hate speech contro le donne, un fenomeno in crescita*. In Pasta S., Santerini M. (Eds.). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Franco Angeli, Milano.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Feltrinelli, Milano.
- Pasta S. (2021). *Uno sguardo intersezionale: femmine e...* In Pasta S., Santerini M. (Eds.). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Franco Angeli, Milano.
- Santerini M. (2021). *Maschi e femmine in adolescenza: il corpo e la rete*. In Pasta S., Santerini M. (Eds.). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Franco Angeli, Milano.

# Digital Storytelling to Support Language Learning

di **Letizia Cinganotto, Università per Stranieri di Perugia e Vincenza Leone, docente lingua inglese, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e collaboratrice CREMIT**

*Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, “and what is the use of a book?” thought Alice, “without pictures or conversations?” (Lewis Carroll, Alice’s Adventures in Wonderland [1865]).*

Alice inizia il suo viaggio fantastico proprio mentre, seduta sul prato accanto alla sorella, cerca di sbirciare dal libro di quest’ultima, ma senza grande soddisfazione perché, come lei stessa afferma, non ci sono immagini o dialoghi. Questo è sufficiente per rendere la lettura poco interessante e lasciare che la propria creatività prenda il sopravvento e la conduca attraverso mondi incredibili.

Narrare è qualcosa che ci appartiene e a cui siamo abituati sin dall’infanzia, ma lo *storytelling* è anche una delle tecniche più longeve utilizzate per aiutare l’apprendente a ricordare nuovi contenuti (Willingham, 2004; Stanley, Dillingham, 2010). Grazie alla narrazione la mente riesce, anche a distanza di tempo, a collegare le informazioni apprese a nuovi contesti. Come spiega, Sandra Ribeiro (2015, p. 42), «Storytelling in education develops learning and innovation skills, such as creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration, and addresses essential life and career skills as well. Extensive research in the field of education advocates that narratives and stories can play a crucial role in learning processes».

Nell’era del digitale anche la narrazione cambia forma e si evolve in *digital storytelling* (DS) in cui strumenti digitali di varia natura collaborano alla costruzione di storie fatte di testi, immagini, audio e musiche, offrendo all’apprendente la possibilità di diventare creatore dei propri apprendimenti e non più semplice fruitore degli stessi.

Nel valutare l’utilizzo del *digital storytelling* in aula, bisogna anche considerare la competenza digitale degli apprendenti che spesso è superiore alle aspettative del docente e in alcuni casi anche alla stessa dimestichezza del docente rispetto all’uso di tecnologie avanzate a cui i bambini si avvicinano sempre più in giovane età.

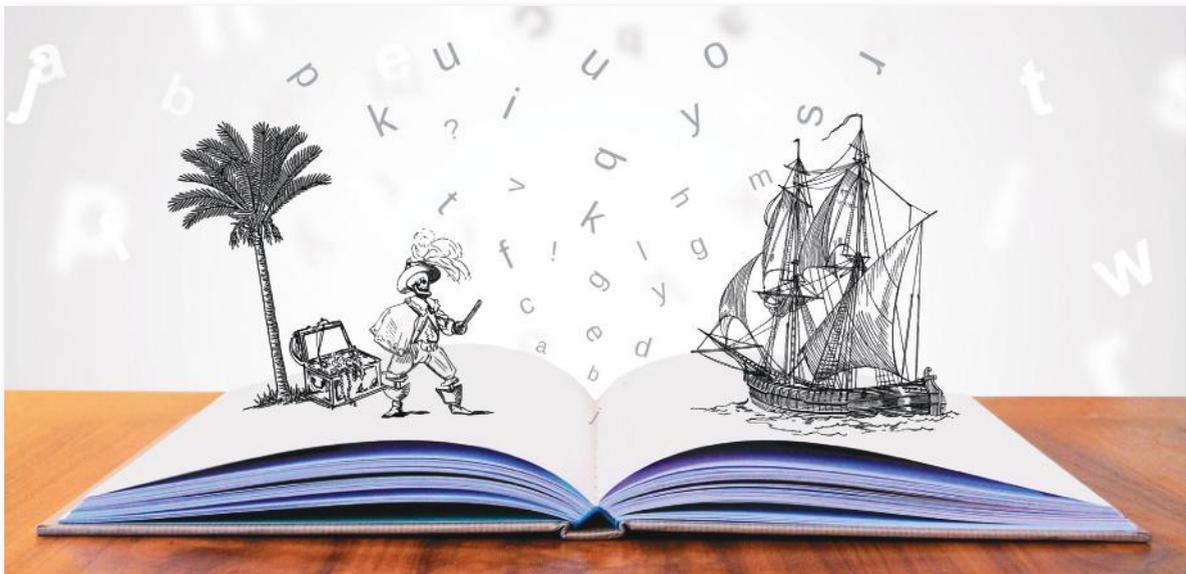
Va comunque sottolineato che l’uso della tecnologia non deve sostituire la qualità dello *storytelling* perché, come ci insegna Jason Ohler (2008), la tecnologia funge da amplificatore e la cattiva qualità di un prodotto può solo essere amplificata dall’uso del digitale.

Affinché sia possibile realizzare uno *storytelling* di qualità è necessario che non venga meno una caratteristica dello stesso, ovvero l’organizzazione della struttura, fondamentale per creare una storia accattivante con quattro elementi di base: **introduzione, problema, soluzione e fine**. Anche i protagonisti e la creazione dei dialoghi devono essere ben strutturati. La tecnologia potrà allora aggiungere quella modernità a cui siamo ormai sempre più abituati e che permetterà di ottenere l’effetto sperato.

## Digital Storytelling in Language Classroom

L’utilizzo del *digital storytelling* nell’apprendimento delle lingue aiuta a esprimersi supportando il parlato con altri strumenti creativi come le immagini, i video e gli audio e, allo stesso tempo, aiuta a creare un rapporto empatico

**Organizzazione della struttura**



con l'*audience*. Dal punto di vista pedagogico la costruzione di storie in lingua straniera agevola il pensiero critico, la riflessione e la creatività permettendo all'apprendente di sviluppare competenze che non sarebbe possibile raggiungere con una lezione tradizionale basata su *lectures* e *drilling*.

Nella creazione dello *storytelling* è necessario che ci sia un'attività di brainstorming, seguita da una di progettazione e da quella di scrittura, a cui poi seguirà la produzione e la condivisione del prodotto. In questo modo lo studente diventa anche più sicuro nella scrittura in lingua straniera e nell'esposizione in una forma che richiama i principi pedagogici del *role-playing* (Leone, 2019).

Esistono centinaia di strumenti digitali che permettono di lavorare con il digital storytelling. Ad esempio, con ACMI Generator (<https://bit.ly/3VezmDb>) si può trarre ispirazione da ciò che viene proposto, ma anche creare i propri lavori e poi dividerli con gli altri. Con Bubbler (<https://bit.ly/3YwU44d>) si creano fumetti utilizzando le foto e aggiungendo le frasi. Mettendo le immagini in sequenza si creano le storie. Un altro strumento simile è Make Beliefs Comix (<https://makebeliefscomix.com/>) con il quale è possibile creare i personaggi e aggiungere il parlato nella nuvola, facendo sì che i personaggi interagiscano tra di loro. PicLits (<https://bit.ly/3hFDEG2>) permette di cre-

are storie unendo immagini a parole selezionate, cercando di comporre la storia nel modo più avvincente possibile. Storybird (<https://storybird.com/>) è un altro strumento per la creazione di visual stories.

La lista è lunga e i siti che offrono opportunità di sviluppare *storytelling* digitali sono davvero tanti e basta fare una ricerca in Internet per vedere quante sono le offerte, ma quello che è importante è scegliere sempre lo strumento più adatto. Il supporto digitale deve permettere di raggiungere il risultato atteso con il minor investimento di risorse perché il fine del DS resta quello di raccontare storie e di coinvolgere gli studenti in questa attività aiutandoli a consolidare e potenziare le competenze linguistiche e le *soft skills* necessarie.

## Digital storytelling for CLIL

«Digital storytelling is defined as the practice of using computer-based tools to tell stories or present ideas. Unlike traditional oral storytelling, which takes advantage mainly of the power of the narrator's voice, digital storytelling uses a combination of different media and digital elements within a narrative structure» (Cinganotto, 2022, p. 58).

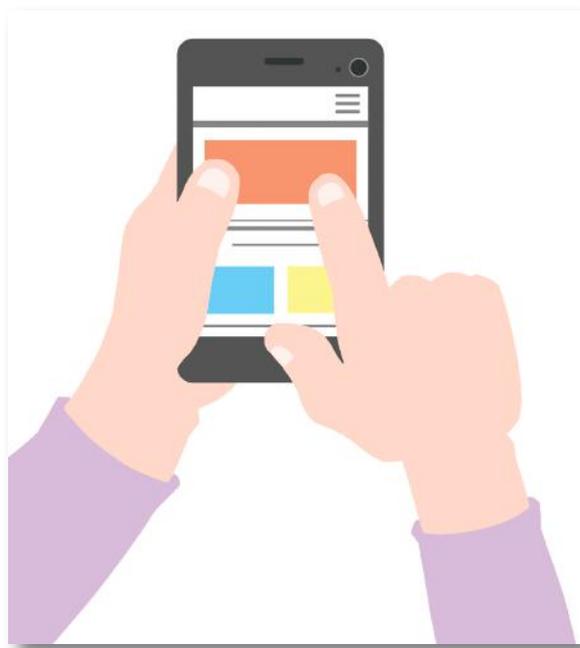
Le potenzialità del *digital storytelling* in una classe CLIL sono notevoli, come illustrato da una docente esperta di tecnologie e di *digital storytelling*, intervistata nell'ambito di un pro-

getto di ricerca condotto da una delle autrici<sup>1</sup>: «with reference to digital storytelling, she indicated that by using digital tools she could build in 100% interactivity, thereby facilitating cooperation, mediation, and activities that were perceived as fun among the children» (Cinganotto, 2022, p. 64). Il *digital storytelling* può contribuire a rendere significativa l'esperienza di apprendimento di contenuti disciplinari nella lingua straniera, attivando al contempo le *skill* del ventunesimo secolo, nonché la dimensione interattiva, collaborativa e ludica del percorso formativo.

È proprio l'autenticità dell'esperienza formativa che rappresenta il valore aggiunto della metodologia CLIL e la combinazione di input multimediali e multimodali prevista dal *digital storytelling*, può contribuire a raggiungere questo obiettivo, promuovendo il reale protagonismo degli studenti: «since authenticity is the CLIL added value to both content-based teaching, often too much textbook-driven, and to the 'pseudo-ness' of much foreign language learning, digital storytelling is apt to produce wonderful results in terms of learning outcomes» (Cinganotto, Cuccurullo, 2016, p. 99).

La presentazione e il racconto dei vari prodotti digitali (ebook, video, fumetti, etc.) realizzati

<sup>1</sup> Letizia Cinganotto.



in gruppo potrà essere effettuata in lingua straniera o in modalità *translanguaging* ai compagni e ai docenti, come restituzione dei processi e delle dinamiche attivate all'interno dei vari gruppi. I compagni potranno essere chiamati a esporre il loro feedback costruttivo, in ottica di confronto tra pari o *peer feedback*.

Il *digital storytelling* potrà anche rappresentare un'ottima opportunità di collaborazione all'interno del "Team CLIL", coinvolgendo docenti di lingua straniera, docenti di DNL (discipline non linguistiche), tra cui anche docenti di tecnologia, intersecando diversi rami del sapere e proponendo dunque un abbattimento delle rigide barriere disciplinari, attraversate dal "filo rosso" della lingua straniera.

## Bibliografia

- Cinganotto L. (2022). *Digital technologies and storytelling for CLIL in a primary school in Italy*. In Christison M.A., Crandall J. Christian D. (Eds.), *Research on Integrating Language and Content in Diverse Contexts*. Routledge, pp. 53-70.
- Cinganotto L., Cuccurullo D. (2016). *Digital storytelling for CLIL*. In «Fictions», xv, pp. 93-105.
- Leone V. (2019). *Il role-playing negli EAS*. In «Essere a Scuola», 8. Morcelliana, Brescia.
- Ohler J. (2008.) *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Ohler J. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Ribeiro, S. (2015). *Digital Storytelling: An Integrated Approach to Language Learning for the 21st Century Student*. In «Teaching English with Technology», 15(2), pp. 39-53.
- Stanley N., Dillingham. N. (2010, November). *Telling Tales: Nile Stanley and Brett Dillingham Explain the Benefits of Teaching Performance Literacy through Storytelling*. In «Language Magazine», 10(1), pp. 27-29.
- Willingham, D.T. (2004). *Ask the Cognitive Scientist: The Privileged Status of Story*. In «American Educator», 28(2), pp. 43-45; 51-53.

# La narrazione digitale prestata alla matematica

di Laura Montagnoli, Università Cattolica del Sacro Cuore, docente a contratto; IC Pontoglio (Bs), insegnante scuola secondaria di I grado

Ferma restando l'utilità di momenti di lezione frontale, in cui l'insegnante può chiarire i nodi chiave della matematica, esplicitare significati e guidare a livello interpretativo gli alunni, resta vero che questa modalità non aiuta a raccogliere il feedback per avere un riscontro sul livello di comprensione e di rielaborazione degli allievi. In questo contributo, intendo presentare una modalità di utilizzo del digitale per ottenere in maniera efficace questo rimando e così poter regolare i successivi interventi del docente sulla classe. A tale scopo, brevemente, presenterò come esempio un'attività attuata nella scuola secondaria di I grado, dopo aver contestualizzato i principi teorici.

## Cambiamenti di registro rappresentativo

Sono innegabili la gradualità nell'acquisizione della capacità di comprendere ed esprimersi nel linguaggio della matematica da parte degli alunni e la evidente difficoltà che emerge dalle prove standardizzate nella competenza argomentativa. Una possibilità, per quanto riguarda il primo punto, è stimolare quanto possibile gli studenti sulla comprensione e sull'utilizzo dei diversi linguaggi (verbale, grafico, iconico...) per portarli a muoversi con maggiore destrezza tra i concetti della matematica. Acquisire queste competenze riguarda la capacità di effettuare conversioni, cioè cambiamenti di registro rappresentativo (Duval, 2006).

L'idea di base della modalità didattica che intendo presentare è l'utilizzo di pratiche ispirate al digital storytelling (Petrucco C., De Rossi M., 2009), non con la finalità di raccontare storie, ma per "parlare" di matematica. Nell'at-

tuazione di tali pratiche viene espressamente richiesto agli alunni di provare a spostarsi da un registro a un altro, lavorando in piccoli gruppi. In questo modo li si sollecita a esprimere intuizioni e competenze. La narrazione digitale sfrutta audio, video e scrittura condivisa principalmente per esprimere se stessi, mentre si racconta. Mutuando le modalità all'ambito matematico si può ottenere un duplice risultato: conoscere meglio le competenze degli studenti e creare opportunità per migliorarle. Nello specifico gli allievi vengono invitati a formulare argomentazioni, a motivare, a descrivere e definire, per provare a spingersi verso la dimostrazione.

Le possibilità che fanno da stimolo possono essere:

- **mostrare un video muto** e chiedere di descrivere verbalmente quanto visto (ad esempio una costruzione geometrica ottenuta con riga e compasso, con o senza specifici software);
- **far ascoltare una descrizione** di una situazione e chiedere di illustrarla graficamente (ad esempio una situazione da modellizzare in modo algebrico);
- **presentare un'immagine** in cui sono evidenziati alcuni elementi e chiedere di riprodurla (tramite l'osservazione attenta del disegno). Talvolta, infatti, l'insegnante dà per scontato di vedere gli stessi elementi che gli alunni stanno vedendo, senza accorgersi che glissare su alcuni passaggi inficia la comprensione dell'intera questione;
- **partire dalla schematizzazione di una situazione** problematica e chiedere di descriverla (ad esempio richiedere il passaggio tra *bar modelling* e testo del problema).

La narrazione digitale prevede che la scrittura sia condivisa: si organizza la situazione di apprendimento in modo che gli alunni inseriscano i propri prodotti in un documento condiviso, tipicamente in gruppi. Questo consente scambi di idee, all'interno e tra gruppi. Permette di monitorare costantemente il progresso del lavoro e fornisce in maniera immediata il prodotto, che si analizza successivamente in forma collettiva.

Il momento conclusivo, infatti, in una modalità che ricalca la fase di riflessione propria della metodologia EAS (Rivoltella, 2013) – terza fase –, prevede la condivisione dei prodotti ottenuti, la chiarificazione dei punti essenziali da parte del docente e la possibilità da parte dell'alunno di trarre il bilancio finale (autovalutando il proprio apprendimento, in un momento in cui si interroga su contenuti o competenze appresi o migliorati).

## Presentazione di una attività

Per meglio apprezzare e per concretizzare il discorso, analizziamo uno stralcio di una attività effettivamente svolta in una classe terza secondaria di primo grado in settembre 2022. Gli alunni non avevano mai affrontato in modo rigoroso il tema: le prime definizioni che riguardano il cerchio.

La classe è stata suddivisa in cinque gruppi eterogenei. A ogni gruppo è stato consegnato un tablet, con la richiesta di accedere a un documento condiviso precedentemente predisposto.

Il documento presentava sette immagini. Sotto ciascuna immagine era chiesto di indicare il nome dell'ente raffigurato e una definizione che si potesse, secondo gli studenti, attribuire a tale ente. Le sette immagini raffiguravano: circonferenza, cerchio, raggio, diametro, corda, centro, arco. Sotto ogni immagine era presente una tabella a cinque righe, in modo che ogni gruppo potesse trovare il proprio spazio.

Gli studenti, in gruppi, lavoravano contemporaneamente sullo stesso documento.

Gli alunni hanno inserito termini e definizioni, senza poter consultare alcuna fonte, quindi

solo esplicitando i loro prerequisiti sul tema e la loro capacità di osservare e descrivere. Nei successivi venti minuti ha avuto luogo la condivisione dei prodotti e il chiarimento da parte dell'insegnante di alcuni nodi teorici.

Questa modalità ha consentito di raggiungere principalmente quattro obiettivi:

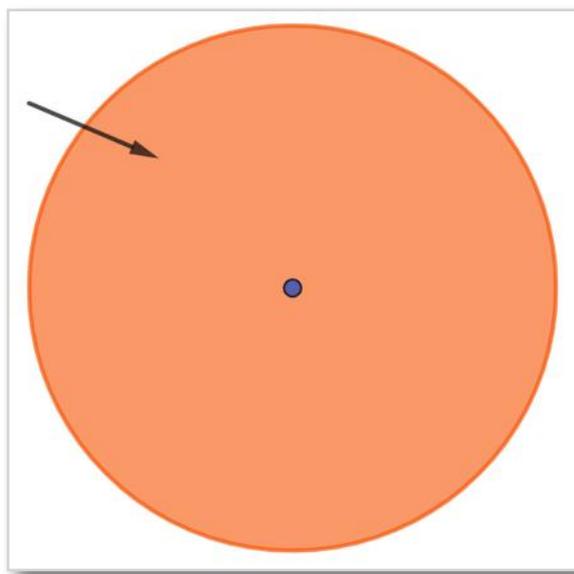
- tenere istante per istante sotto controllo tutti i lavori, quindi poter spronare a esprimersi in modo più approfondito, ove gli alunni procedevano troppo frettolosamente;
- creare dialogo all'interno dei gruppi, cioè far utilizzare il linguaggio geometrico di cui disponevano;
- rilevare in modo molto chiaro le *misconceptions*;
- consentire, dopo la condivisione, una revisione dei concetti, sotto la guida dell'insegnante.

I risultati, solo per una delle sette definizioni richieste, sono mostrati nella tabella 1 alla pagina seguente, e si riferiscono alla figura 1.

Come si può osservare, gli alunni confondono parecchi concetti (area come superficie e non come misura, spazio come parte di piano, etc.).

Ciò ha consentito un rimando immediato delle loro acquisizioni, che ha permesso di dare al lavoro un nuovo indirizzo.

Figura 1 - Rappresentazione mostrata agli studenti



## Conclusioni

Pur essendo una modalità perfezionabile e testata solo su alcuni gruppi di studenti della secondaria di I grado, questa mutuazione di alcune idee di base della modalità partecipativa e autoriale dello *storytelling* digitale, ha fornito esiti positivi, e potrebbe aprire la pista a un futuro lavoro di indagine delle ricadute di tale approccio.

Il cuore della proposta didattica verte naturalmente sulla scelta degli stimoli che si forniscono agli allievi, poiché è attorno a essi che vanno costruite le “narrazioni”, che non sono altro che richieste di cambiare registro rappresentativo.

È fondamentale che essi siano “autentici problemi” che lavorano su linguaggio/risoluzione/argomentazione.

Per quanto resti aperta la questione della ricaduta a lungo termine, è stato possibile osservare il feedback immediato in termini di motivazione, partecipazione e di comprensione e utilizzo del linguaggio matematico.

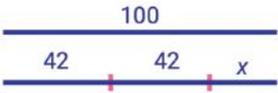
In particolare, la richiesta di scrivere in gruppo in un documento condiviso ha il positivo esito di coinvolgere tutti gli studenti, perciò di creare un ambiente inclusivo, in cui l’opportunità di apprendimento è concretamente offerta a ciascuno.

In conclusione, lascio, nella figura 2, un ulteriore esempio, i cui autori appartengono alla classe prima della secondaria di I grado (in settembre 2021), lasciando l’analisi.

## Bibliografia

- Duval R. (2006). *A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics*. In «Educational Studies in Mathematics», vol. 61, n. 1/2. *Semiotic Perspectives in Mathematics Education: A PME Special Issue (2006)*, pp. 103-131.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.

Figura 2 - Risposte di quattro alunni, in un lavoro individuale, alla richiesta di scrivere il testo del problema rappresentato



matteo colleziona carte in tutto né da 42 a carlo e 42 a mattia. quante carte è rimasto matteo?

Gianfranco ha 100 figurine. E deve dare lo stesso numero di figurine a 2 amici. Quante figurine da ai 2 amici? Quante figurine gli rimangono?

IN UNA PASTICCERIA CI SONO 100 TORTE. 42 SONO ALLA FRAGOLA, 42 AL CIOCCOLATO. QUANTE SONO LE TORTE ALLA CREMA?

Pierino Dopo Tanti Anni Apre Il Suo Salvadanaio. Si Accorge Che Al Suo Interno C'Erano 100 €. Così Decide Di Regalare 42 € ciascuno Ai Suoi Fratelli. Con Quanti Soldi Rimane Pierino?

Tabella 1 - Risposte degli studenti, divisi in gruppi

#02	Come si chiama la zona arancione?	Come si definisce?
I castori	Area	tutto lo spazio racchiuso nella circonferenza
I leoni	Area	spazio interno del cerchio
I koala	Area	parte interna del cerchio
Le aquile	Area	superficie interna del cerchio

# Code 4 all!

di **Martina Bussola**, insegnante di scuola primaria; **Laura Montagnoli**, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Celeste Rigotti**, insegnante scuola primaria

Il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 tocca l'importante sfera dell'educazione e dell'istruzione, diritto che dovrebbe riguardare tutte le bambine, tutti i bambini, tutte le ragazze e tutti i ragazzi del mondo, indistintamente. Al giorno d'oggi sono ancora 57 milioni i bambini e le bambine dei paesi in via di sviluppo a essere esclusi dall'iscrizione nelle scuole primarie; più della metà di questi bambini vive in Africa o in zone colpite da guerre. Nel mondo, 103 milioni di giovani non sanno leggere e scrivere e oltre il 60% di essi sono donne.

L'obiettivo 4 dell'Agenda mira dunque a garantire il diritto all'istruzione, allo studio e all'e-

ducazione, affinché tutti i bambini, i giovani e gli adulti, in particolar modo i più emarginati e vulnerabili, possano accedere a un'istruzione e a una formazione adeguate alle loro esigenze e al contesto in cui vivono.

Il quarto obiettivo si concentra inoltre sul punto di contatto tra istruzione di base e formazione professionale, nonché a garantire posti di lavoro sufficienti e dignitosi ai giovani adulti che completano il percorso di studi. Infine, l'obiettivo 4 combatte ogni forma di disparità di genere nell'istruzione e ogni forma di esclusione, contribuendo a costruire strutture più inclusive per tutti e maggiormente sostenibili per il Pianeta.

<b>Titolo</b>	CODE 4 ALL!
<b>Obiettivo Agenda 2030</b>	<b>Obiettivo 4</b> Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.
<b>Obiettivi di apprendimento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Riflettere sull'importanza dell'educazione e del diritto allo studio.</li><li>• Conoscere lo strumento dell'Ora del Codice e sensibilizzare le scuole all'uso di esso.</li></ul>
<b>Obiettivi di programmazione</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Completare un'Ora del Codice.</li><li>• Creare un codice ed eseguirlo.</li></ul>
<b>Applicativo</b>	Code.org
<b>Attività</b>	Nella fase iniziale dell'EAS, la <b>fase preparatoria</b> , l'insegnante mostra ai bambini in classe un video stimolo che illustra il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 sull'istruzione di qualità (link al video: <a href="https://youtu.be/GM55hNpY9zY">https://youtu.be/GM55hNpY9zY</a> ). Successivamente avvia un dibattito in classe sul diritto all'istruzione e all'educazione, fornendo ai bambini qualche domanda stimolo (Cosa si intende secondo voi per diritto allo studio e all'educazione? Pensate che sia un diritto fondamentale? A vostro avviso tutti i bambini del mondo hanno garantito questo diritto? Perché secondo voi?). Dopo aver ascoltato le varie opinioni, l'insegnante sposta la discussione sul nostro territorio e chiede ai bambini se, a loro avviso, in Italia il diritto all'istruzione e all'educazione è garantito a tutti quanti. Successivamente spiega che nel nostro Paese tale diritto è garantito da una legge che stabilisce l'obbligo di frequenza scolastica per tutti i bambini. Tuttavia, per garantire il diritto all'educazione (che

<p><b>Attività</b></p>	<p>deve essere un'educazione di qualità), non è sufficiente far sì che i bambini vadano a scuola, ma è anche necessario che la scuola si aggiorni, si modernizzi, vada di pari passo con la società: è dunque fondamentale che la scuola si evolva e inserisca nei propri <i>curricula</i> tutto ciò che è scoperta e innovazione.</p> <p>A tal proposito l'insegnante spiega ai bambini che nel 2013 è nata negli Stati Uniti un'iniziativa, l'Ora del Codice (o <i>Hour of Code</i>), per incentivare docenti e studenti di ogni scuola del mondo a svolgere nella propria carriera scolastica almeno un'ora di programmazione. L'Ora del Codice, un'ora di lezione coinvolgente e accattivante sui concetti base della programmazione, è un movimento globale che avvicina all'informatica decine di milioni di studenti in tutto il mondo, invogliando i bambini a imparare di più, dando loro la consapevolezza di potercela fare e spezzando gli stereotipi.</p> <p>Per la <b>fase operativa</b> dell'EAS, l'insegnante divide la classe in gruppi di tre bambini ciascuno e consegna ad ogni gruppo un tablet (o computer dell'aula informatica). A questo punto l'insegnante chiede ai bambini di collegarsi al seguente link (<a href="https://programmaitfuturo.it/come/ora-del-codice/introduzione">https://programmaitfuturo.it/come/ora-del-codice/introduzione</a>), dove troveranno diverse proposte di Ora del Codice da un'ora circa l'una. Tali attività introducono i bambini ai principi fondamentali dell'informatica e l'insegnante chiede loro di scegliere un'Ora del Codice e portare a termine le "sfide" proposte.</p> <p>Terminate le attività su Code.org l'insegnante affida agli alunni un compito: «Code.org e i suoi partner stanno facendo molto per cambiare le politiche della scuola e aumentare l'accesso all'informatica per tutti gli studenti. Non fermarti ad un'ora. Aggiungi un'istruzione di alta qualità! Diffondi questo messaggio nella tua comunità e sostieni Programma il Futuro nella sua campagna di sensibilizzazione in Italia». Chiede dunque ai bambini di progettare e creare un volantino digitale per incoraggiare quante più realtà possibili a partecipare all'Ora del Codice (si riporta di seguito un semplice esempio di artefatto che i bambini potrebbero produrre).</p>  <p>Da ultimo, per la <b>fase ristrutturativa</b> dell'EAS, l'insegnante chiede a ogni gruppo di presentare alla classe il proprio volantino esponendo quali sono i punti chiave del loro progetto e perché secondo loro è accattivante e utile per diffondere l'Ora del Codice. Infine, incollano tutti gli artefatti su un cartellone da appendere in classe.</p>
<p><b>Prerequisiti</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere la funzione e i valori alla base dell'Agenda 2030.</li> <li>• Riconoscere la simbologia e saper utilizzare i blocchi direzionali per spostarsi sul reticolo.</li> </ul>
<p><b>Osservazioni/ ampliamenti</b></p>	<p>Per concludere l'EAS proposte, si potrebbe anche scegliere un Paese europeo o extraeuropeo in cui l'Ora del Codice non è ancora tanto diffusa e, dopo aver trovato l'indirizzo di posta elettronica di qualche scuola, mandare i volantini, tradotti in lingua, alle scuole del Paese, proprio per sensibilizzare e diffondere l'Ora del Codice. In tal caso si potrebbero coinvolgere in particolare i bambini madrelingua di altri idiomi.</p> <p>L'applicativo Code.org ha grandi vantaggi perché, oltre a raggiungere Paesi di tutto il mondo, per la sua intuitività si rivela efficace anche per bambini con difficoltà di apprendimento.</p>

# La scuola digitale, il digitale nella scuola: quali nuovi orizzonti?

di **Simone Rocco**, insegnante, cultore di materia in didattica e tecnologie per l'istruzione

La riflessione sul ruolo che il digitale occupa nella scuola rappresenta oggi un orizzonte ineludibile, offre numerose opportunità sia sul piano dell'organizzazione che sul piano della didattica.

L'esperienza maturata in due anni di didattica a distanza ha rappresentato un momento di rottura con il passato, di innovazione tanto forzata quanto necessaria.

Se oggi, in periodo post-pandemico, è ritornato prioritario il rapporto personale con l'insegnante e con i compagni, il valore della prossemica, il ruolo centrale dello spazio condiviso, è altrettanto importante valorizzare il concetto di laboratorio e recuperare le logiche di comunità digitale che caratterizzano il tessuto connettivo della nostra società.

L'attenzione verso l'uso delle tecnologie nell'apprendimento ha, in realtà, radici ben più lontane del periodo pandemico, in particolare il Piano Nazionale Scuola Digitale datato 6 novembre 2015 rappresenta ancora oggi un manifesto d'intenti e la cornice etica e sociale di un nuovo agire didattico. A ben vedere già nelle Indicazioni Nazionali del 2012 le competenze digitali rappresentavano un traguardo previsto in tutti gli ordini di scuola, già dall'infanzia; ancora prima, nel 2006, erano annoverate fra le otto competenze-chiave promosse dal Parlamento e dal Consiglio d'Europa per valorizzare l'apprendimento permanente.

Viviamo in una società mediatizzata che denota una diffusione e presenza assolutamente pervasiva dei media nelle nostre attività fondamentali. «I media sono diventati tessuto connettivo della nostra società e non solo strumenti» (Rivoltella, 2017).

Il nostro tessuto socio-culturale odierno è profondamente cambiato, i media, oggi, non sono più separabili dagli oggetti di consumo e dalla nostra vita. Stanno progressivamente scomparendo “dentro” le cose e “dentro” le nostre vite e le nostre pratiche: «non siamo più noi a essere online, ma sono i media a essere onlife» (Floridi, 2014).

Oggi l'insegnante si trova di fronte a un contesto di azione a elevata complessità; tale complessità è prodotta da un'infodemia, ossia una crescita vertiginosa di informazioni e dall'invecchiamento rapido delle conoscenze.

Oggi chiunque può disporre in modo semplice e immediato delle informazioni ma per gli studenti il volto della complessità è quello di informazioni di cui è divenuto difficile predisporre di una ricerca efficace, una selezione significativa. Per far fronte a questa complessità, «alla scuola oggi è richiesto di costruire coerenza nella formazione dello studente che è investito, da un punto di vista culturale, da un'offerta ampissima di informazioni» (Rivoltella, Rossi, 2019). Il diluvio informativo determina, dunque, nuove finalità educative, questa nuova interazione tra conoscenza e azione modifica i processi di apprendimento. Gli studenti, proprio attraverso l'uso dei molteplici dispositivi digitali con i quali vengono a contatto durante la giornata, sviluppano e metabolizzano strategie adattive inedite, abilità cognitive specifiche, comportamenti nuovi, sperimentando così forme di apprendimento sempre più interconnesse alle funzioni che tali dispositivi posseggono.

Sono dunque mutate le modalità di acquisizione delle conoscenze, le abilità e le competenze, non si tratta di essere favorevoli o meno all'uti-

Infodemia

lizzo dei dispositivi digitali in età evolutiva, ma di rendersi conto della diffusione di questi ultimi e di essere consapevoli degli effetti e dei cambiamenti che portano con sé.

La scuola, dunque, da dispensatrice di informazioni diviene il luogo in cui le informazioni vengono elaborate, confrontate, validate e aggregate, in cui il soggetto opera in modo attivo per costruire proprie reti di senso personalizzate che connettono i contesti **formali** con i contesti **informali**.

Da parte degli insegnanti, il mondo digitale va allora conosciuto, vissuto, compreso, al fine di predisporre percorsi educativi in linea con le loro caratteristiche e con quelle della società di oggi.

In tal senso, le tecnologie digitali ci impegnano a cambiare prospettiva, passando dalla centralità dell'azione formativa dell'insegnante alla centralità dell'alunno che apprende, in modo non più solo lineare, cumulativo, passivo e ripetitivo, ma reticolare, dinamico, multimodale, flessibile, attivo e connettivo.

Una didattica, più che altro, rivolta all'analisi e allo sviluppo dei processi di acquisizione e appropriazione della conoscenza, che alla trasmissione della conoscenza stessa; impostazione che sfrutti le caratteristiche proprie dei dispositivi digitali di oggi per avvicinare gli insegnanti agli studenti, così come per sviluppare abilità di pensiero, creatività, autonomia, sempre più coerenti alle trame complesse della società informazionale.

Scrivo a proposito Paolo Ferri (2008): «Noi non possiamo diventare abili come i nostri studenti nell'utilizzo delle tecnologie, ma abbiamo il dovere di adattare i nostri metodi educativi alle loro esigenze».

La questione del digitale, dunque, non riguarda solo l'utilizzo degli strumenti, ma implica una ben più ampia riflessione che porta a un cambiamento di prospettiva e a nuovi modi di ripensare la didattica.

Come già accennato, l'inserimento delle tecnologie digitali all'interno del sistema scolastico ha portato con sé una serie di cambiamenti; come recita il PNSD del 2015 «L'educazione nell'era digitale non deve porre al centro la tecnologia, ma i nuovi modelli di interazio-

ne didattica che la utilizzano». Diviene dunque importante improntare una riflessione sugli ambienti di apprendimento ovvero i contesti di supporto all'apprendimento, intesi come spazio fisico, organizzativo, mentale, culturale, virtuale ed emotivo.

Le ricadute che i media digitali e i relativi usi e appropriazioni hanno sui contesti scolastici sono messi in luce dall'agenda digitale dell'Unione Europea (EU Digital Agenda, 2020) che evidenzia come:

- I modelli pedagogici debbano privilegiare un approccio attivo, proponendo compiti che mirino alla riflessione sul processo.
- Occorra protendere verso modelli di apprendimento orientati alla collaborazione tra studenti.
- Diventino rilevanti le quote di contenuti didattici autoprodotti.
- Sia imprescindibile la valorizzazione dell'apprendimento informale.

Diviene dunque importante sul piano didattico valorizzare e protendere verso tutte quelle metodologie che lavorano su segmenti circoscritti di contenuto che vadano incontro alla logica del frammento che caratterizza il digitale e la cultura di oggi.

Sono quindi auspicabili modelli di apprendimento che facciano riferimento a una logica di *micro-learning* che permettano di organizzare brevi attività di produzione dove il ruolo centrale è assegnato alle attività degli studenti. Partendo da tali presupposti, Rivoltella ha elaborato il metodo EAS (Rivoltella, 2013) nel quale il docente e, attraverso lui, il sapere sapiente hanno il compito di far emergere e valorizzare i frammenti per poi valorizzarli nel *debriefing* finale.

Dal punto di vista didattico è auspicabile, quindi, un cambio di prospettiva, un diverso modo di proporre i contenuti agli studenti e di articolare i tempi di apprendimento.

Bisogna porsi in una logica di *Flipped Lesson*.

L'idea di fondo è molto semplice: si tratta di invertire i due principali momenti dell'agire didattico, permettendo agli studenti di prepararsi su un determinato argomento a casa per poi effettuare compiti o esercitazioni in classe, sotto supervisione dell'insegnante.

Grazie al digitale, la disponibilità crescente di contenuti solleva l'insegnante dalla preoccupazione di "fare lezione", affidando allo studente il compito di operare proprio grazie al contenuto digitale una prima ricognizione dell'argomento su cui si sta lavorando.

Il "ribaltamento" dei momenti studio-esercitazione comporta una ridefinizione dei ruoli perché l'approccio all'apprendimento e all'insegnamento non è più quello tradizionale. Lo studente ha un'autonomia che con il metodo di insegnamento classico è difficile da ottenere: può decidere come, dove, quando consultare l'argomento proposto. In classe può confrontarsi con gli altri studenti, appurare le proprie conoscenze e le eventuali lacune, mettere in pratica quanto imparato. Lo studente diventa il protagonista principale del proprio sapere e ha il pieno controllo dell'intero processo.

Cambia, quindi, anche il ruolo dell'insegnante, in primo luogo la *Flipped Lesson* presuppone a monte un grande lavoro di progettazione, nulla deve essere lasciato al caso. Il docente nel momento di lavoro con gli studenti diventa un tutor, un facilitatore dell'apprendimento e un educatore a tutto tondo. Il suo compito diventa

quello di dare indicazioni allo studente, aiutarlo se ha difficoltà e stimolarlo.

## Bibliografia

EU digital Agenda. (2020). *Marzo 2010, 2020 Vision – Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*. Bruxelles.

Ferri P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Bruno Mondadori, Milano.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.

Ministero dell'Istruzione. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.

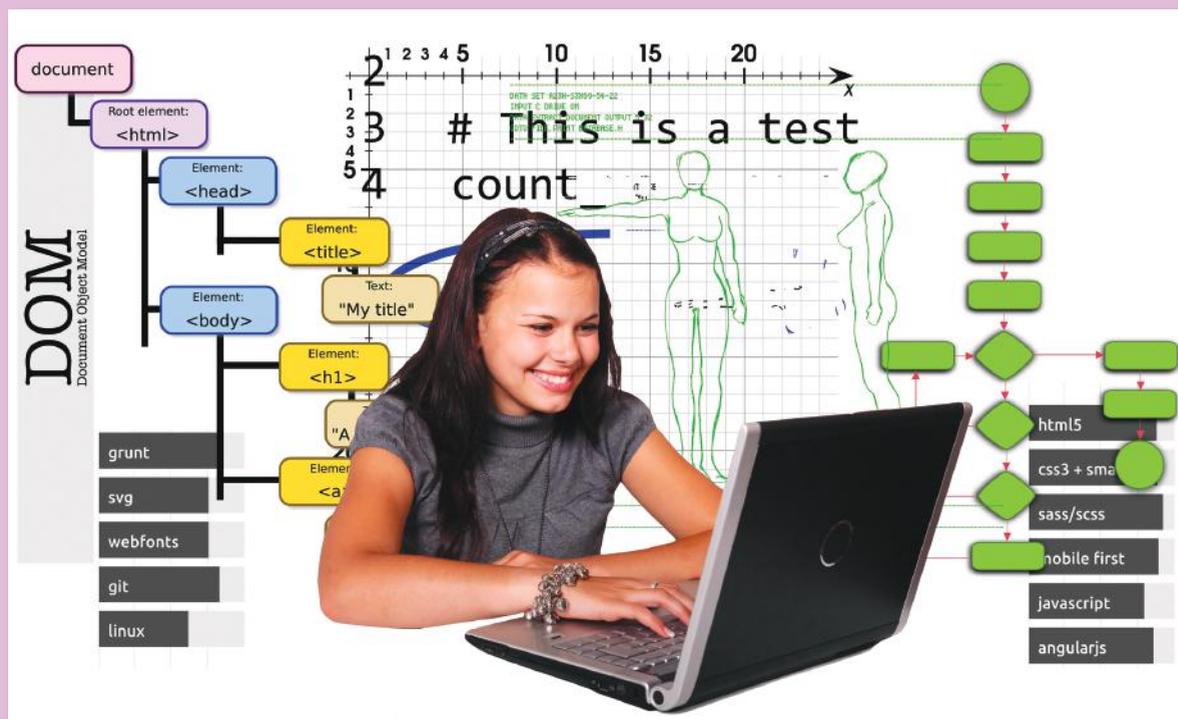
Ministero dell'Istruzione. (2017). *Piano Nazionale Scuola digitale*. Roma.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. La scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Scholé. Brescia.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Media e culture nella società postmediale*. Scholé. Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearsons, Milano.



# Scopriamo la punteggiatura

di Simone Rocco e Andrea Francesca Cabassi, insegnanti di scuola primaria

L'EAS suggerito è inserito all'interno di una proposta interdisciplinare italiano/tecnologia. Nasce dalla riflessione sull'utilizzo del digitale all'interno della didattica.

L'argomento della punteggiatura in questo EAS viene affrontato attraverso l'uso di video

e applicativi digitali. Questo, oltre che rendere la proposta più accattivante per gli studenti, permette loro di sperimentarsi in prima persona in un'ottica laboratoriale e comprendere in profondità l'importanza della punteggiatura.

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA	
<b>CLASSE</b>	Terza
<b>DISCIPLINE</b>	Italiano, Tecnologia
<b>COMPETENZE EUROPEE DI RIFERIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicazione nella madrelingua</li><li>• Competenza alfabetica funzionale</li><li>• Competenza digitale</li><li>• Imparare a imparare</li><li>• Spirito di iniziativa e di imprenditorialità</li></ul>
TRAGUARDO/I DI COMPETENZA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• L'alunno scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.</li><li>• L'alunno produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.</li></ul>	
DIMENSIONE/I DI COMPETENZA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Riconoscere i diversi segni di interpunzione, con le relative funzioni e caratteristiche.</li><li>• Inserire opportunamente i segni di interpunzione all'interno di una frase, per creare un discorso chiaro e articolato.</li><li>• Creare contenuti digitali.</li></ul>	
PREREQUISITI	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conoscere la costruzione della frase semplice</li><li>• Conoscere e saper utilizzare il discorso diretto e indiretto</li><li>• Leggere e comprendere testi di vario tipo individuandone il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.</li><li>• Avere una buona capacità di utilizzare strumenti tecnologici (pc, tablet, etc.)</li><li>• Utilizzare il programma LeggiXme</li><li>• Utilizzare piattaforme digitali (Canva, Padlet, etc.)</li><li>• Utilizzare Google Drive e Google Classroom per lo scambio di documenti</li></ul>	
SETTING	
Aula – Ambiente domestico per i lavori da svolgere a casa	

## TEMPI

**Fase Preparatoria:** lavoro a casa (20 minuti), *framework* concettuale (30 minuti); stimolo (14 minuti); Consegna fase operatoria (10 minuti)

**Fase Operatoria:** 2 ore

**Fase Ristrutturativa:** visione artefatti dei gruppi (20 minuti), compilazione Padlet (30 minuti), drammatizzazione e *peer evaluation* (30 minuti)

## STRUMENTI E MEZZI

- Pc/tablet personali per il lavoro a casa e in classe
- LIM
- Software LeggiXme
- Piattaforme digitali come Mindmeister, Canva, Wordwall, Padlet
- Ambienti digitali: Google Drive e Google Classroom
- Frammenti di video
- Scheda operativa
- Link di riferimento per ricercare informazioni riguardanti la punteggiatura
- Check-list di monitoraggio delle attività
- Griglia di osservazione per la peer education
- Griglia di osservazione per l'insegnante
- Rubrica di valutazione delle competenze
- Autovalutazione

## Titolo dell'EAS - *Scopriamo la punteggiatura!*

### Progettazione

#### FASE PREPARATORIA (logica didattica: *problem setting*)

Per cominciare, ai bambini viene richiesto di svolgere individualmente a casa un breve compito: vengono proposti alcuni brevi frammenti di video che dovranno provare a trascrivere su una scheda operativa già predisposta dall'insegnante da nominare con nomecognome\_consegna e caricare su Google Classroom. Proposte di video:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Gu6l6bYucDo> dal min. 5.25 al min. 5.47
- <https://www.youtube.com/watch?v=bPvmMKrnSZc> dal min. 2.07 al min. 2.14
- <https://www.youtube.com/watch?v=bPvmMKrnSZc> dal min. 3.20 al min. 3.26
- [https://www.youtube.com/watch?v=OqS8pY\\_otlw&ab\\_channel=Feb1085Feb1085](https://www.youtube.com/watch?v=OqS8pY_otlw&ab_channel=Feb1085Feb1085) dal min. 0.14 al min. 0.28
- [https://www.youtube.com/watch?v=o5t112NO9nc&ab\\_channel=RoryDrakonRoryDrakon](https://www.youtube.com/watch?v=o5t112NO9nc&ab_channel=RoryDrakonRoryDrakon) dal min. 0.00 al min. 0.18

**Framework concettuale:** una volta giunti in classe l'insegnante, che avrà precedentemente visionato i compiti caricati su Google Classroom dagli alunni, procederà proiettando alla LIM alcuni dei compiti svolti dai bambini, i più significativi sia per correttezza che per errori. Le frasi scelte saranno già state trascritte nel programma LeggiXme dall'insegnante e, insieme, grazie alla lettura automatica del software, si proverà a verificare, comparandole alle scene originali, se vengono pronunciate in maniera corrispondente e quanto più possibile simile (es. stesse pause, stessi silenzi, stessa enfasi, etc.). Gli alunni, quindi, dovranno osservare attentamente ciò che si verifica; si cercherà di stimolare in loro la riflessione: probabilmente, infatti, la pronuncia automatica delle frasi non corrisponderà esattamente a quella ascoltata dai frammenti di video proposti nel compito a casa, perché i bambini non avranno fatto uso della punteggiatura o non l'avranno utilizzata correttamente.

Si cercherà, perciò, di portare i bambini alla formalizzazione del problema, ovvero che la pronuncia delle due modalità non corrisponde perché "manca qualcosa". L'obiettivo è quello di porre gli alunni nella condizione di prestare attenzione al "non detto", ovvero che la pronuncia di una frase non è data solo dalla voce e dalle parole, ma c'è anche "qualcosa" che non si sente immediatamente, come i segni di interpunzione, e che, però, conferisce il senso a ciò che viene pronunciato.

A questo punto, quindi, l'insegnante, attraverso alcune domande stimolo, utilizza Mindmeister.com per provare a realizzare con gli alunni una breve e semplice mappa concettuale, che ha già predisposto, riguardo l'importanza della punteggiatura (Cos'è? A cosa serve? Quali sono i segni di interpunzione? etc.), senza approfondire i dettagli di tale argomento, dei quali si occuperanno gli alunni nelle fasi successive.

Tale *framework* aiuta a fare da cornice teorica all'attività che si sta per proporre, raccoglie le preconcoscenze e fissa i concetti necessari per poter procedere con le attività successive.

Successivamente l'insegnante propone uno stimolo agli studenti: scrive alla lavagna alcuni esempi di frasi identiche nelle parole, ma differenti per i segni di punteggiatura che contengono:

- Luca dice: la zia non sa scrivere.

Luca – dice la zia – non sa scrivere.

- Mentre Anna salta un ostacolo, cade.

Mentre Anna salta, un ostacolo cade.

- Andiamo al mare?

Andiamo al mare!

L'insegnante sceglie alcuni bambini che, a turno, proveranno a leggere tali frasi e a drammatizzarle, andando, così, a dimostrare che la punteggiatura ha un'importanza fondamentale all'interno della frase e del discorso e, soprattutto, il mimo consentirà loro una migliore comprensione e interiorizzazione.

Infine, l'insegnante andrà a esplicitare la consegna per la fase operatoria: i bambini, divisi in gruppi, dovranno approfondire la tematica della punteggiatura, andando ad analizzare tutti i segni di interpunzione, nelle caratteristiche e nelle funzionalità, andando così a realizzare una sorta di carta d'identità per ciascun segno. Dovranno dimostrare di aver compreso quanto hanno ricercato, infatti dovranno anche mettere in pratica, attraverso la creazione di frasi e/o mini-dialoghi, le funzioni dei segni di interpunzione su cui il gruppo ha lavorato. L'artefatto finale consisterà in una presentazione complessiva di classe che racchiuderà un'analisi dettagliata di tutti i punti di punteggiatura, a cui ogni gruppo, appunto, avrà collaborato.

Per questa prima fase, l'insegnante predispone una *check-list* in cui, per ciascun alunno, andrà a monitorare la comprensione della consegna, l'impegno messo nel compito a casa e la partecipazione in classe con interventi, domande e dubbi.

### FASE OPERATORIA (logica didattica: *learning by doing*)

Per cominciare, durante la fase operatoria, che avviene in classe, vengono creati 5 gruppi, eterogenei per capacità e competenze, da 4 bambini ciascuno. Ogni membro del gruppo avrà un ruolo, assegnato tramite estrazione da un sacchetto che sarà a disposizione di ciascun gruppo:

- il **RESPONSABILE NAVIGAZIONE** che gestirà gli strumenti informatici nel momento in cui si ricercano le informazioni utili ai fini della consegna assegnata;

- il **MEDIATORE**, che si occuperà di prendere qualche appunto riguardo alle informazioni salienti e utili allo svolgimento del lavoro e controllerà che il gruppo collabori serenamente;

- il **RESPONSABILE TECNICO**, che caricherà i vari file di gruppo sulla cartella condivisa con la classe di Google Drive e che si occuperà delle riprese o registrazioni nella seconda parte della fase operatoria, da inserire successivamente nella presentazione Canva;

- il **RESPONSABILE PRESENTAZIONE**, che si occuperà di riportare nella presentazione Canva della classe le informazioni che ha elaborato insieme ai compagni di gruppo.

Prima di cominciare, verrà caricata su Google Classroom la rubrica delle competenze con cui verrà valutato l'artefatto finale, in modo che sia consultabile da ogni alunno.

Ai gruppi sarà chiesto di cercare informazioni riguardo alla punteggiatura su alcuni siti proposti dall'insegnante. Ogni gruppo avrà un sito diverso e si concentrerà su due segni di interpunzione:

– gruppo **rosso**: punto, virgola <https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/benvenuti/2018/10/25/la-punteggiatura-il-punto-e-la-virgola/>

– gruppo **verde**: punto e virgola, due punti <https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/benvenuti/2020/05/14/la-punteggiatura-il-punto-e-virgola-e-i-due-punti/>

– gruppo **viola**: punto interrogativo, punto esclamativo <https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/benvenuti/2020/12/10/la-punteggiatura-il-punto-esclamativo-il-punto-interrogativo-i-puntini-diospensione/>

– gruppo **arancione**: puntini di sospensione, parentesi <https://www.focusjunior.it/scuola/italiano/grammatica/grammatica-la-punteggiatura/>  
 – gruppo **blu**: virgolette, lineette <https://grammatica-italiana.dossier.net/grammatica-italiana-03.htm>  
 Per la formazione dei gruppi si utilizzerà la ruota della fortuna creata dall'insegnante su Wordwall. In Canva, piattaforma che consente la collaborazione di più utenti allo stesso prodotto, un rappresentante per gruppo contribuirà alla realizzazione di un'unica presentazione di classe impostata dall'insegnante (con l'audio della spiegazione per facilitare il compagno con DSA), portando i nuovi saperi acquisiti insieme al gruppo di appartenenza; la presentazione, che sarà l'artefatto finale, raccoglierà, in questo modo, tutti i segni di interpunzione.

I restanti membri di ciascun gruppo, nel frattempo, si occuperanno di preparare due frasi o mini-dialoghi che avranno la funzione di "esempio" per gli altri compagni, ma allo stesso tempo, tale attività consentirà di mettere in atto il sapere appena acquisito, permettendo anche di capire se è stato compreso correttamente. Di queste frasi, inoltre, i bambini realizzeranno una breve drammatizzazione o un audio in cui proveranno a pronunciare correttamente le pause, l'enfasi, etc. Anche questi prodotti, poi, saranno inseriti nella presentazione, in corrispondenza delle slide interessate. Per creare la carta d'identità del segno di punteggiatura, i bambini seguiranno una scaletta proposta dall'insegnante:

- NOME
- SIMBOLO
- QUALI SONO LE SUE FUNZIONI?
- QUANDO LO UTILIZZO?
- PARTICOLARITÀ
- ESEMPI

In questa fase, l'insegnante valuta la partecipazione di ciascuno attraverso una griglia di osservazione (**allegato 1**), anch'essa poi messa a disposizione su Google Classroom.

Allegato 1

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELL'ATTIVITÀ							
Classe 3°							
LEGENDA LIVELLI DI VALUTAZIONE:							
1	2	3	4				
Principiante	Base	Intermedio	Esperto				
ALUNNO (cognome e nome)	Ricopre correttamente e autonomamente il proprio ruolo all'interno del gruppo	Collabora con i compagni	Ascolta i compagni e accoglie le loro proposte	E' propositivo e partecipa attivamente	Rispetta il turno di parola	Utilizza le tecnologie in modo autonomo e funzionale	PUNTEGGIO TOTALE
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

## FASE RISTRUTTURATIVA (logica didattica: *reflective learning*)

Per rielaborare la conoscenza e fissare i concetti, andando di conseguenza a correggere eventuali *misconceptions*, si prende visione tutti insieme della presentazione realizzata dalla classe; questo primo momento è utile soprattutto per andare a chiarire dubbi o perplessità che possono essere scaturite anche ascoltando i lavori dei compagni.

Per rafforzare l'utilità di tale *debriefing*, si lascia spazio ai bambini per esprimere quanto credono di aver imparato, come si sono sentiti nello svolgere le attività e cosa avrebbero potuto migliorare; scriveranno, perciò, le loro risposte in un Pallet già predisposto dall'insegnante, contenente anche un audio di spiegazione a supporto dell'alunno con DSA.

Quando ciascuno avrà completato il lavoro, l'insegnante condividerà sulla LIM la bacheca digitale e, insieme, sarà possibile condividere pensieri e riflessioni, avviando anche un momento di scambio reciproco di emozioni.

Successivamente, dopo una riproposta dei video iniziali, ogni gruppo sceglie un paio di attori che provino a drammatizzare, a turno, il dialogo di uno dei cinque video proposti nel compito a casa, su assegnazione dell'insegnante.

Questa breve attività è importante per rivedere lo stimolo consegnato inizialmente alla luce delle nuove conoscenze acquisite.

Durante questo momento, saranno i compagni a valutare la pronuncia e l'enfasi conferita alle parole citate, indicatori di un corretto utilizzo della punteggiatura appunto, attraverso una *peer evaluation*. I vari gruppi avranno, quindi, a disposizione una griglia osservativa molto semplice in cui dovranno indicare se, a loro parere, dopo essersi confrontati, è stata utilizzata correttamente la punteggiatura e le motivazioni delle loro risposte, anche alla luce del confronto con i video iniziali. Le schede compilate dai vari gruppi andranno caricate sulla cartella condivisa di Google Drive, nominate con *gruppocolore\_peerevaluation*.

Da ultimo, per verificare se le attività proposte con questo EAS sono state ritenute efficaci anche dai nostri alunni, al termine del percorso svolto si chiederà loro di compilare una scheda di autovalutazione proprio per consentire una riflessione introspettiva rispetto all'impegno che hanno messo in gioco, ma anche per poter dare dei suggerimenti all'insegnante da poter adottare in seguito con altre attività simili. Le schede di autovalutazione, denominate con *nomecognome\_autovalutazione*, andranno caricate da ciascuno su Classroom.

Per lo studente con DSA, l'insegnante sarà a disposizione per supportarlo con la lettura della scheda di autovalutazione, oppure sarà possibile, per lui, procedere alla lettura della scheda con il software LeggiXme.

## MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

L'insegnante adotta la modalità di valutazione diffusa, infatti in ogni fase del percorso vengono monitorati la partecipazione e la motivazione degli studenti, nonché l'impegno e la volontà di mettersi in gioco, attraverso una griglia di osservazione, una check-list di monitoraggio, una rubrica valutativa delle competenze e un'autovalutazione per gli studenti. Questo consente di avere anche uno sguardo sugli eventuali progressi degli alunni. Inoltre, viene richiesto loro anche di valutare il lavoro dei compagni attraverso una scheda di *peer evaluation*.

L'insegnante raccoglierà tutte le valutazioni, passo passo, in un e-portfolio per ciascuno studente, caricato in Google Classroom, in modo che venga documentato tutto il lavoro svolto e che tutto ciò sia consultabile anche da parte degli alunni che potranno sempre fare riferimento ai rimandi dell'insegnante.

Gli studenti sono messi al centro del loro percorso di apprendimento e si parte dalle loro conoscenze pregresse per poter approfondire e acquisire nuove conoscenze e competenze che potranno sfruttare durante il loro percorso scolastico e professionale. Si cerca di stimolare in loro la metacognizione, l'auto-riflessione, il pensiero critico e la formulazione di ipotesi, proprio per renderli protagonisti della costruzione del proprio apprendimento.

# Racconto di me

## Il testo autobiografico

di Marta Salvadori, insegnante di scuola primaria

L'EAS si inserisce nel percorso di produzione dei testi scritti della classe quinta. L'attività condotta dall'insegnante di italiano promuoverà negli alunni la capacità di produzione di un testo autobiografico. In questo EAS vengono sfruttate a pieno le potenzialità che il digitale

ci offre fornendo agli studenti proposte di sperimentazione del testo autobiografico attraverso alcuni applicativi. In modo particolare, viene proposto anche l'utilizzo di alcuni ambienti digitali in chiave di condivisione e produzione collaborativa.

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA	
CLASSE	Quinta
DISCIPLINE	Italiano, Tecnologia
COMPETENZE EUROPEE DI RIFERIMENTO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competenza alfabetica funzionale</li><li>• Competenza digitale</li></ul>
TRAGUARDO/I DI COMPETENZA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.</li><li>• Essere in grado di fare un uso efficace e responsabile dei mezzi di comunicazione rispetto alle proprie necessità di studio.</li><li>• Produrre semplici rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando strumenti multimediali.</li></ul>	
DIMENSIONE/I DI COMPETENZA	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Scrive un testo autobiografico corretto dal punto di vista ortografico.</li><li>• Redige un testo con un lessico chiaro e appropriato.</li><li>• Stende un testo corretto dal punto di vista morfologico, ponendo attenzione alle peculiarità della tipologia auto- biografica.</li><li>• Crea contenuti digitali.</li></ul>	
PREREQUISITI	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Leggere e comprendere brevi testi narrativi.</li><li>• Scrivere autonomamente brevi testi narrativi con accortezze ortografiche e morfologiche.</li><li>• Riconoscere le parti che compongono un testo narrativo: introduzione, sviluppo e conclusione.</li><li>• Narrare oralmente una sequenza di eventi rispettando un ordine logico.</li><li>• Possedere delle minime capacità tecnologiche, come saper usare il mouse e la tastiera, salvare e modificare i documenti in Google Drive, lavorare su applicazioni digitali come Wizer.me e Padlet.</li></ul>	
SETTING	
Aula – Ambiente domestico per i lavori da svolgere a casa	

TEMPI
<b>FASE PREPARATORIA:</b> 1 ora e trenta minuti <b>FASE OPERATORIA:</b> 2 ore e trenta minuti <b>FASE RISTRUTTURATIVA:</b> 2 ore
STRUMENTI E MEZZI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• video di contestualizzazione iniziale sull'argomento</li> <li>• scheda operativa del compito assegnato a casa</li> <li>• mappa concettuale per il <i>framework</i> concettuale</li> <li>• testo auto-biografico del docente</li> <li>• mappa riassuntiva sul testo autobiografico (fase ristrutturativa)</li> <li>• applicazione digitale Wizer.me</li> <li>• applicazione digitale Padlet</li> <li>• griglia di auto-valutazione</li> <li>• check list per la <i>peer evaluation</i></li> <li>• griglia di osservazione della fase preparatoria</li> <li>• rubrica delle competenze</li> <li>• griglia di osservazione della fase operatoria</li> <li>• griglia di osservazione della fase ristrutturativa</li> <li>• e-portfolio sull'ambiente digitale in Google Drive</li> </ul>

Titolo dell'EAS - <i>Racconto di me. Il testo autobiografico</i>
Progettazione
FASE PREPARATORIA (logica didattica: <i>problem setting</i> )
<p>Inizialmente, l'insegnante mostra agli studenti un breve video, creato da lei stessa, che presenti l'argomento e lo relazioni alle tipologie testuali già affrontate nel corso dell'anno, ossia i testi narrativi fantastici, descrittivi oggettivi e soggettivi, espositivi, regolativi e poetici. L'obiettivo del video è fare una sintesi di quanto fino a ora studiato, al fine di aiutare gli studenti a focalizzare meglio il genere autobiografico. Inoltre, nel video viene data la spiegazione etimologica dei termini auto (dal greco "stesso") e biografia (dal greco "vita" + "grafia", cioè scrittura) e viene proposto un minimo confronto tra il testo biografico e quello autobiografico.</p> <p>Successivamente, il docente assegna un compito a casa (scheda operativa) in cui i bambini dovranno leggere e confrontare due testi autobiografici e successivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estrapolare la definizione di testo autobiografico;</li> <li>• stilare una scaletta con le informazioni necessarie da inserire in questo genere di testo, in ordine logico (ad esempio: età, città di provenienza, scuola frequentata, hobby, sport...). Gli studenti caricano le risposte del compito sulla loro cartella di Google Drive.</li> </ul> <p>Ritornati a scuola, la maestra riprende i compiti alla LIM e corregge gli errori, dando un primo feedback ai bambini. Di seguito, presenta con Mindmeister una mappa concettuale che fornisce le essenziali indicazioni per poter scrivere un buon testo autobiografico e che, in particolare, si focalizza su alcuni elementi: i fatti, il linguaggio, i personaggi, i luoghi e i tempi. ©</p> <p>Il docente presenta successivamente uno stimolo: legge con i bambini la sua autobiografia e propone di realizzarne una loro. Tutti i racconti verranno caricati su Wizer.Me e saranno messi a disposizione di studenti, genitori e docenti.</p> <p>Infine, l'insegnante presenta la consegna per la fase operatoria durante cui gli studenti dovranno realizzare un testo autobiografico individuale, dopo aver svolto una serie di particolari attività propedeutiche.</p>

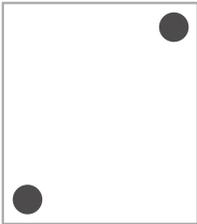
## FASE OPERATORIA (logica didattica: *learning by doing*)

Le consegne per la fase operatoria sono due; la prima consiste nel completare due attività al PC:

**1.** Compilare il questionario di Proust, cioè una serie di domande a cui, alla fine dell'800, veniva chiesto di rispondere agli invitati dei salotti di Parigi per far conoscere meglio il loro carattere e la personalità; Marcel Proust fu il primo a rispondere.

- Tratti del mio carattere
- Quello che apprezzo di più dei miei amici
- Il mio principale difetto
- La mia occupazione preferita
- Il mio sogno di felicità
- Come vorrei essere
- Il paese dove vorrei vivere
- Il colore che preferisco
- Il fiore che amo
- L'uccello che preferisco
- I miei scrittori preferiti
- I miei eroi della letteratura
- Quello che detesto di più
- Il dono della natura che vorrei avere
- Il mio attuale stato d'animo

Alcuni esempi delle domande sottoposte:

Cognome _____	
Nome _____	
Provenienza _____	
Città _____	
Segni particolari _____	
_____	
_____	
Mi piace _____	Dicono di me _____
Non mi piace _____	_____
Mi spaventa _____	_____
_____	_____
Due qualità _____	Impronta del dito indice sinistro
_____	
Due difetti _____	Firma del titolare
_____	_____
_____	<b>Classe                  Brescia</b>

**2.** Creare delle carte d'identità (una per ogni bambino): viene proposta una vera e propria carta d'identità, dove sul lato sinistro lo studente deve riportare nome, cognome, provenienza, città, segni particolari, cosa gli piace, cosa non gli piace, cosa lo spaventa, due qualità e due difetti; mentre sul lato destro si lascia lo spazio per aggiungere ognuno la propria foto, la firma e uno spazio per annotare "cosa dicono di lui" (gli altri componenti del gruppo) e, infine, classe e città.

Per portare a termine i lavori sopra descritti, i bambini lavorano in piccolo gruppo, da quattro membri ciascuno. Poiché lavorano insieme su un file unico, i bambini non compilano individualmente le risposte ma si confrontano per ognuna di esse. Il lavoro collaborativo permette così agli studenti di conoscersi meglio, di raccontare agli amici aspetti di sé nascosti, di fare un'analisi personale su come si appare agli altri; per esempio, ad una domanda su un aspetto personale, i compagni potrebbero avere delle impressioni diverse e dare risposte opposte.

Ogni componente ha un ruolo preciso prescelto dall'insegnante:

- il capo **navigazione**: chi usa il mouse;
- il capo **scrittura**: chi scrive alla tastiera;
- il capo **grammatica**: chi monitora la correttezza grammaticale e morfologica del lavoro;
- il capo **collaboratore**: chi controlla che tutti collaborino.

Riguardo alla seconda consegna, ogni bambino è chiamato a scrivere individualmente un testo autobiografico con l'aiuto: delle informazioni ricavate dalle attività precedentemente svolte, dalla scaletta realizzata a casa e dal *framework* concettuale presentato dal docente. Al termine della stesura del testo, i bambini inseriranno i loro lavori nella pagina Wizer.me di classe e si registreranno mentre lo leggono ad alta voce. Infine, per la condivisione interna, ogni bambino è invitato a leggere i testi dei compagni dalla pagina di Wizer.me.

## FASE RISTRUTTURATIVA (logica didattica: *reflective learning*)

Inizialmente, i bambini sono chiamati a rispondere su una pagina Padlet a tre domande:

- a. Cosa ho imparato con questo EAS?
- b. Ripensando a come ho lavorato, cosa avrei potuto migliorare?
- c. Quali emozioni ho provato durante lo svolgimento dell'EAS?

Quando i bambini terminano di scrivere, le risposte vengono seguite dalla maestra per proporre un *debriefing*, un momento metacognitivo volto a riflettere sull'esperienza appena vissuta. Di seguito, l'insegnante chiede ad ogni alunno di compilare una griglia di autovalutazione.

Proietta poi sulla LIM i testi degli studenti uno per volta e chiede loro di valutare i compagni, compilando una check-list sulle competenze da loro rilevate (valutazione tra pari).

Nell'incontro successivo, dopo aver confrontato le check list autovalutative e di *peer evaluation* degli studenti, l'insegnante commenta i testi auto-biografici di ogni bambino, sottolineandone i punti di forza e quelli di debolezza, partendo proprio da quanto emerso dalle griglie.

Durante questo lavoro, la maestra proietta sulla LIM gli spezzoni di testo che possono essere utili alla classe per capire meglio; non corregge direttamente né gli errori ortografici né morfologici ma li sottolinea solamente e coglie l'occasione per correggere alcune *misconception* che sono emerse dalle griglie; dà anche un contributo personale sull'osservazione realizzata durante la fase operatoria.

Al termine di questo *debriefing*, insieme agli alunni si realizza con Mindmeister una mappa riassuntiva con tutte le indicazioni principali per scrivere un buon testo autobiografico. Infine, si chiede agli alunni di correggere individualmente i testi realizzati nella fase operatoria, seguendo le correzioni e le precisazioni emerse nel *debriefing*.

Tali testi verranno pubblicati su Wizer.me accanto a quelli errati, così che ogni bambino abbia ben chiari i progressi raggiunti al termine di questo EAS.

## MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Nella **fase preparatoria**, l'insegnante utilizza una check list per monitorare gli studenti nelle varie attività.

Nella **fase operatoria**, prima dell'inizio delle attività, viene consegnata ad ogni alunno la rubrica delle competenze, secondo cui verrà valutato l'artefatto finale. L'insegnante, inoltre, valuta i bambini seguendo una check list osservativa. Nella **fase ristrutturativa**, i bambini compilano una griglia autovalutativa e una di *peer evaluation*, dai quali l'insegnante partirà per dare un rimando alla classe sui lavori svolti.

La valutazione finale sull'EAS dell'insegnante è dunque diffusa e comprende:

- Il compito a casa
- La check list di monitoraggio della fase preparatoria
- La check list osservativa della fase operatoria
- La rubrica di competenze sull'artefatto prodotto
- La griglia di monitoraggio della fase ristrutturativa

L'insegnante raccoglie tali valutazioni nell'e-portfolio (Google Drive) di ogni studente. L'e-portfolio si dimostra utile per documentare il lavoro svolto e per registrare i *feedback* dell'insegnante e le riflessioni degli studenti.

Grazie a questo strumento, l'alunno viene accompagnato nel processo di consapevolezza rispetto all'obiettivo prefissato e ai progressi raggiunti. In particolare, al termine delle tre attività (compito a casa, lavori di gruppo, stesura del testo), l'insegnante chiede agli studenti di caricare sull'e-portfolio i propri lavori con l'aggiunta di alcune righe di riflessione personale (Come ho trovato il lavoro? Ho avuto difficoltà? Cosa ho imparato? Cosa avrei potuto migliorare?).

In tutto ciò lo studente è il protagonista della propria formazione: alla fine di tutto il lavoro egli ha infatti a disposizione i suoi lavori, le sue piccole riflessioni annesse, le griglie di valutazione compilate dai compagni e dall'insegnante, la sua griglia di autovalutazione, per poter rielaborare il percorso fatto grazie all'EAS.

# Includere con il digitale al CPIA

di Cristiano Zappa, docente CPIA, tutor organizzatore presso il CdL in SdFP dell'Università Cattolica di Milano, ed Eleonora Mazzotti, collaboratrice Cremit e dottoranda in Medium e Medialità presso l'Università e-Campus

Il presente numero vuole insistere sul tema del digitale secondo la chiave dell'inclusione, a partire dall'idea che la digitalizzazione interessa tutti noi e i diversi aspetti e ambiti della nostra vita. Anche a livello europeo si sostiene che la digitalizzazione debba essere inclusiva, infatti «Le persone non devono essere escluse dai benefici prodotti dalla trasformazione digitale a causa di fattori come il genere, lo status sociale, il livello di istruzione, le competenze, le capacità digitali, l'origine, l'età o la disabilità. Tali benefici – il cosiddetto *dividendo digitale* – devono essere distribuiti in modo equo mediante misure appropriate anziché avvantaggiare soltanto un numero ristretto di soggetti interessati»<sup>1</sup>.

Inquadrando il seguente QR-code è possibile effettuare il download del documento dal titolo *Il CESE avverte la Commissione: la digitalizzazione deve essere inclusiva*.



<sup>1</sup> In Internet, URL: <https://www.eesc.europa.eu/it/news-media/news/il-cese-avverte-la-commissione-la-digitalizzazione-deve-essere-inclusiva>

Nel giugno 2018 la Commissione europea ha presentato il programma Europa Digitale per il periodo 2021-2027, inteso a fare dell'Europa un attore leader nella digitalizzazione e ad aumentarne la forza economica e la competitività a livello mondiale. L'obiettivo specifico della proposta è quello di istituire in Europa un mercato unico digitale affinché tutti possano beneficiare della digitalizzazione e il CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo) ha appoggiato pienamente il programma proposto dalla Commissione.

In questa prospettiva di lavoro si inserisce il contributo della docente Anna Nervo che presenterà possibili piste operative collegate a supporti digitali da utilizzare con adulti all'interno dei diversi corsi organizzati dai CPIA.

Prima di incontrare gli spunti offerti dall'autrice, è funzionale mettere in evidenza un aspetto rilevante ai fini didattici tratto da Cummins che nel 1989 propose una distinzione tra abilità comunicative interpersonali di base (BICS=*basic interpersonal communication skills*) e competenza linguistica cognitivo-accademica (CALP=*cognitive academic language proficiency*). Nello specifico «un apprendente immigrato che si trova ad essere inserito nella scuola del paese ospite deve nello stesso tempo sviluppare in fretta le due diverse abilità: saper comunicare ogni giorno con gli interlocutori diversi che incontra nella dimensione del “qui e ora” e saper padroneggiare la L2 per poter studiare, apprendere le diverse discipline e i linguaggi specifici e settoriali. Talvolta una padronanza sicura delle abilità comunicative BICS può trarre in inganno e dare l'impressione che gli studenti abbiano acquisito altrettanto bene anche la competenza accademica-cognitiva» (Favaro, p. 290).

# Il digitale e i CPIA: sempre più vicini

di Anna Nervo, docente di Cpia2 CN Alba Mondovì e membro EFT Piemonte

Vista la varietà dei corsi nelle comunità dei CPIA non è possibile pensare a una omogeneità di percorsi e di proposte, siano essi digitali o analogici.

Le classi di alfabetizzazione sono solitamente organizzate per livello linguistico, dal PreA1 al B2; le esigenze formative degli studenti sono molto diverse fra loro poiché il background culturale dei gruppi è molto variegato e spazia dalle persone non alfabetizzate in lingua madre ai laureati. L'obiettivo principale degli studenti è acquisire e migliorare le competenze linguistiche, nonché raggiungere la certificazione del livello A2, necessaria per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo.

L'italiano L2 viene acquisito anche in via informale nel quotidiano, attraverso lo scambio comunicativo all'interno della comunità in cui si vive e, grazie al contatto con persone italiane, lo studente si affaccia alle BICS, le competenze di base che permettono di cavarsela in una lingua diversa da quella madre.

La scuola perfeziona le BICS sistematizzando l'acquisizione spontanea e favorendo il passaggio dallo stadio dell'interlingua alla lingua vera e propria. I metodi utilizzati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda sono solitamente di tipo comunicativo e, in un percorso di alfabetizzazione, il digitale può essere una risorsa preziosa.

Audio, video ed elementi multimediali "classici" supportano l'apprendimento linguistico, ma vanno personalizzati e adeguati agli studenti. Se il materiale audiovisivo è autentico e reperito in rete va accuratamente selezionato per non creare difficoltà nella fruizione. Per rendere più accessibili i materiali audio e video è buona norma sottotitolare o fornire un cano-

vaccio testuale da seguire e su cui riflettere successivamente all'ascolto e alla visione.

La didattica a distanza ha permesso ai docenti di sperimentare nuovi approcci didattici con il digitale e, anche oggi che la frequenza è tornata in presenza, ci accompagnano i video dei canali YouTube, le classi virtuali, i moduli online e la messaggistica, in una modalità *blended* che va oltre le mura dell'aula.

Sappiamo bene che riproporre la lezione frontale pensata per studenti che partecipano alla situazione didattica in presenza non risulti una proposta didattica funzionale e proficua. Gli orientamenti metodologici, infatti, invitano ad attuare approcci interattivi e sfidanti, dove gli studenti siano protagonisti e co-protagonisti.

In questo filone si inserisce la pratica della *xI* che mette in campo strategie e sfide tipiche del gioco in ambito didattico. L'approccio ludico alla lingua, però, non sempre è gradito a una classe di persone adulte inserite in percorsi di alfabetizzazione. Laddove un *role play* eseguito in prima persona è efficace per immedesimarsi nei panni altrui, in un percorso di *gamification*, come per esempio una *Escape Room*, potrebbe essere più arduo mettersi in gioco e apprendere, poiché il carico cognitivo si sposta sulla sfida **digitale**, anziché su quella **linguistica** del gioco.

Nel formulare le proposte in digitale dobbiamo tenere conto che gli studenti sono spesso uomini e donne con poca dimestichezza con le applicazioni e privi di *device* adeguati.

Diverso se si propongono alla classe attività con un approccio *game based learning*, con esercizi di recupero o rinforzo grammaticale o lessicale, di più semplice esecuzione e di immediato feedback, anche in modalità asincrona. Nel Web è possibile trovare molte risorse già

elaborate da docenti di italiano L2 e le piattaforme di produzione di giochi didattici offrono una vasta gamma di modelli ed esempi da implementare con esercizi mirati alle esigenze degli studenti. Gli applicativi utilizzati sono molteplici, per esempio, da Quizlet a Wordwall, da Wizerme a Flippity che offrono la possibilità di interazione. Inoltre, la piattaforma Genially consente di partecipare a giochi interattivi un po' più complessi e dinamici.

Gli strumenti di comunicazione e collaborazione della classe virtuale permettono a persone provenienti da Paesi diversi di dialogare e scrivere messaggi in lingua franca: l'italiano! Un semplice messaggio e un feedback dei compagni di corso o dell'insegnante assumono un grande valore e spesso sono il trampolino di lancio verso l'interazione scritta.

Nei percorsi di alfabetizzazione è possibile realizzare attività di *storytelling* utilizzando fotografie scattate insieme o immagini digitali e non realizzate dagli studenti. Attraverso il codice visuale è possibile raccontare e raccontarsi, lasciando emergere emozioni e parole. Grazie agli ebook interattivi si possono documentare esperienze e uscite sul territorio, sia attraverso il codice scritto che orale con registrazione della voce. Bookcreator e StoryJumper sono due esempi di *tool* molto intuitivi che possono essere utilizzati in classe, ma anche in autonomia.

I paesaggi sonori e le cartoline parlanti sono altre forme di *storytelling* che intrecciano il codi-

ce visivo a quello uditivo. Si possono sfruttare le immagini aumentate di Thinglink o di H5P. O divertirsi con Chatterpix o ancora creare racconti iconici con Adobe Video. È possibile inserire nelle narrazioni digitali brevi frasi con voci autentiche registrate mettendo in campo una serie di competenze, quali attenzione, controllo emotivo e previsione che gratificano chi sta acquisendo le basi linguistiche dell'italiano. Per i livelli più alti come il B1 e il B2 dove la padronanza linguistica si fa più forte, molto positive sono le esperienze di *podcasting* dei CPIA, poiché mettono in risalto le storie di vita, sempre molto interessanti e coinvolgenti. Si possono realizzare con Spreaker, Podomatic o altre piattaforme di *hosting* gratuito. Gli audio possono essere elaborati con Audacity, *software* storico opensource indispensabile per mixare, tagliare ed editare audio.

All'interno dei CPIA, nei percorsi di istruzione di primo e secondo livello, si esercitano le CALP: competenze linguistiche legate al lessico specifico delle discipline. Gli studenti frequentano un monte ore più ampio e hanno la possibilità di conseguire la licenza media e accedere ai percorsi della scuola secondaria.

In questo settore la possibilità di utilizzo di strumenti digitali in classe si fa più frequente. È possibile realizzare con i ragazzi e adulti *Escape Room* di carattere letterario o storico per imparare giocando. In questo caso Genially o Google Sites sono validi alleati di insegnanti e studenti per creare sfide e attività proprie della *gamification*. Lo *storytelling* acquisisce carattere di racconto biografico per la condivisione di esperienze di vita e professionali, talvolta tramite i social, Instagram in prima istanza. L'utilizzo dei social apre le porte alle riflessioni sulla *media literacy* e sui modi di stare in rete, più o meno consapevoli e critici, anche per gli studenti non più adolescenti. Con gli adulti del CPIA è auspicabile avviare spazi di confronto e «trovare chiavi interpretative per comprendere il portato delle relazioni online all'interno del complesso delle relazioni personali e comunitarie» (Santerini, Pasta, 2021, p. 7).

Nell'anno scolastico 2021/2022 i CPIA grazie ai fondi PNSD del Ministero hanno acquisito materiale tecnologico per le STEM (*scien-*



ce, technology, engineering and mathematics) e si potranno realizzare in modo diffuso attività laboratoriali di robotica e *making* con schede elettroniche, oggetti programmabili, stampanti 3D, applicativi per *coding*. Sarà indispensabile seguire percorsi di formazione dedicati per non lasciare l'attività STEM ai soli docenti di tecnologia o scienze, ma riuscire a proporre attività interdisciplinari che coinvolgano anche l'ambito umanistico. A questo proposito è in programma un ciclo di seminari residenziali per i docenti dei CPIA italiani organizzato dalla rete di scopo ICT che vede capofila il CPIA di Lecco, polo molto attivo per la promozione di iniziative legate alla diffusione della didattica con il digitale. Successivamente i docenti potranno sperimentare con le loro classi l'utilizzo di droni, schede Micro bit o Arduino, software per modellazione 3, applicativi che sfruttano l'intelligenza artificiale e tutto quanto le STEAM sanno mettere in atto per un approccio metodologico didattico efficace.

A qualsiasi livello linguistico, oggi, non è più sufficiente l'alfabetizzazione. Si intrecciano alla lingua italiana nuovi linguaggi che tutti *confluiscono negli alfabeti della digital literacy*. Si fa riferimento alla rete popolata da post, reel, tweet, emoticon, meme, video, spazi virtuali sempre più reali in cui tutti agiamo.

Nel mondo dei CPIA è importante offrire percorsi di cittadinanza digitale legati alla vita lavorativa e dei servizi della Pubblica Amministrazione. Oggi è necessario saper utilizzare lo Spid, accedere a PagoPA, usare i QR-code per accedere ai servizi online che servono per se stessi e per la famiglia. Gli studenti vanno orientati nella scelta di percorsi scolastici, ma spesso i docenti sono chiamati a orientarli verso il mondo del lavoro. Gli iscritti sono adulti talvolta disoccupati o in cerca di prima occupazione e vanno aiutati a riqualificarsi con nuovi percorsi formativi e a valorizzare le esperienze condotte nei Paesi di origine. Scrivere un curriculum vitae non è semplice e laboratori dedicati a questo sono solitamente molto apprezzati. Scrivere con il computer, utilizzare la piattaforma Europass, registrarsi, compilare moduli online, utilizzare applicazioni per l'autenticazione non sono azioni immediate e van-

no accompagnate da docenti esperti. Il laboratorio di tecnologia diventa luogo per esercitare nuove competenze linguistiche pragmatiche, comunicative e lessicali, sia scritte che orali.

Stranieri e italiani conoscono poco le potenzialità di uno smartphone ed è fondamentale guidarli con attività in BYOD (*Bring Your Own Device*) che si traduce con l'utilizzo dello smartphone o del *device* personali.

Non dimentichiamo poi la scuola carceraria – sotto la rete territoriale di servizio dei CPIA di riferimento – dove la tecnologia fatica a trovare lo spazio necessario per essere inserita nei percorsi curricolari a causa delle restrizioni dettate dalla vigente normativa. Nella scuola carceraria non è possibile utilizzare la rete e questo limita notevolmente le possibilità per docenti e studenti. I PC offline sono oggi anacronistici, ma buone prassi didattiche permettono di realizzare attività di varia natura, come la scrittura creativa, i lavori multimediali con immagini, testi e suoni, le registrazioni e produzioni audio, l'arte digitale e il fotoritocco, i grafici e calcoli, simulazioni e tutto quanto *software* liberi e non.

Per il CPIA la parola "inclusione" è fondamentale e una delle strategie per attuare azioni inclusive è la fruizione a distanza. Parte del monte ore può essere fruito online per permettere a tutti di recuperare le ore di assenza, dovute spesso a motivi di lavoro.

In generale possiamo convenire sull'opportunità di proporre attività digitali che risultino facilitanti, quantificabili, accessibili, realizzate con formati aperti per garantire interoperabilità.

## Bibliografia

- Cummins J. (1989). *Empowering minority students*. California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Favaro G. (2009). *L'italiano L2: auto-apprendimento e narritività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*. Italiano LinguaDue, Milano.
- Pasta S., Santerini M. (2021). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Franco Angeli, Milano.

# Il terzo spazio

## Una membrana semipermeabile tra scuola e casa, tra formale e informale

di **Elena Valgolio**, insegnante di scuola primaria, collaboratrice CREMIT, tutor organizzatore di scienze della Formazione primaria, UCSC, Milano

Il concetto di terzo spazio è stato oggetto del lavoro di John Potter, College of Education della University of London e di Julian McDougall, University of Bournemouth ed è un concetto ibrido, inteso come luogo di costruzione e negoziazione dei significati. «In senso letterale indica uno spazio extrascolastico (anche online), un museo, un coderdojo, un momento di aggregazione libera finalizzato alla produzione di significati o artefatti.

In un senso più largo è un terzo spazio anche un modo di costruire l'apprendimento in forma attiva tra insegnanti e studenti in un con-

testo formale. Di questo senso più largo sono parte le culture partecipative (Jenkins), gli spazi di affinità (Gee), il social network e i nuovi luoghi di aggregazione nel Web»<sup>1</sup>. Significativa e suggestiva è la definizione di Potter sul testo spazio come «membrana semipermeabile tra scuola e casa».

Il contributo di questo mese vuole mettere in luce le potenzialità che il concetto di terzo spazio restituisce nella quotidianità didattica. Esso infatti non si definisce in un unico luogo, ma appartiene a tutti i luoghi e quando vi entriamo possiamo essere ovunque, ma sintonizzati sul tema del dibattito in corso. Difficile da rappresentare a parole, si è trovato a essere necessità durante il lockdown, ma lo ritroviamo come risorsa in prospettiva che arricchisce e integra il nostro spazio/tempo.

Buona lettura!

<sup>1</sup> Citazione in internet URL: <https://www.crem.it/summer-school-e-convegno-sirem-2020-media-educazione-e-terzi-spazi/>  
Articolo di approfondimento sul tema a cura di CREMIT come documentazione Summer School e Convegno SIREM 2020: Media, Educazione e Terzi Spazi.

Terzo spazio	
<b>Fasi essenziali</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Individuare uno spazio di condivisione fisico o virtuale in cui possa avvenire l'incontro con l'altro;</li><li>2. innescare la ritualità della condivisione;</li><li>3. individuare una modalità per mettere a disposizione dell'altro il repertorio di pratiche;</li><li>4. evitare di dare limiti sulla scelta dell'ambito culturale di condivisione (attualità, gioco, politica, satira, cronaca...)</li><li>5. creare un clima a bassa direttività.</li></ol>
<b>Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel terzo spazio</b>	Circoscrivere cosa uno studente possa fare in un terzo spazio non è possibile. Anche restringendo il campo rischieremo di perdere qualcosa. Nel numero dedicato al tema verranno individuate le azioni messe in atto dagli studenti.

## Analisi dei processi secondo l'analisi dei processi cognitivi di Anderson & Krathwohl (2001)<sup>2</sup>

See think wonder		
PROCESSO MADRE	Quali macro processi sviluppa?	Quali micro processi osservabili?
<b>RICORDARE</b>	Rievocare	Ricostruisce una situazione vissuta per condividerla con l'altro
<b>COMPRENDERE</b>	Interpretare	Chiarisce il significato della propria posizione
	Esemplificare	Fa esempi di situazioni in cui si è ritrovato
	Confrontare	Stabilisce corrispondenze, analogie, differenze
	Spiegare	Motiva il perché delle proprie scelte/azioni/procedure
<b>ANALIZZARE</b>	Differenziare	Seleziona ciò che gli serve a rappresentare le sue idee
<b>VALUTARE</b>	Criticare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giustifica la sua azione</li> <li>• Suggerisce soluzioni, idee</li> <li>• Individua i plus e i minus di una situazione e/o delle proposte altrui</li> </ul>
<b>CREARE</b>	Generare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa ipotesi anche attraverso esempi</li> <li>• Immagina/inventa (soluzioni, abbinamenti, alternative...)</li> <li>• Trasferisce concetti tra contesti diversi</li> </ul>

### I contributi di questo mese:

Grado di scuola	Autore	Contesto di utilizzo degli Acronimi per riflettere
Infanzia	<b>Veronica Baffi</b>	L'impossibilità di entrare in contatto tra una sezione e l'altra imposta dalle così chiamate bolle di isolamento alla scuola dell'infanzia durante la pandemia, ha innescato la necessità di creare un terzo spazio, un punto di incontro che andasse oltre il limite delle restrizioni in corso. Veronica porta un esempio spendibile e facilmente adattabile alla scuola dell'infanzia e non solo.
Primaria	<b>Roberta Villa</b>	Un circolo letterario prende vita in uno spazio dedicato per continuare il dibattito sui libri da non perdere e utile alla condivisione delle recensioni. Prende vita uno spazio simile ad Anobii, il social network indipendente dei lettori, dove lo scambio è riservato agli studenti iscritti. Roberta descrive anche altre esperienze e ci regala anche un esempio di biblioteca ibrida.
Secondaria I grado	<b>Giorgia Mauri</b>	Un terzo spazio non si può definire; la proposta di Giorgia per la scuola secondaria prova a farlo nelle tre fasi che scandiscono il confronto nell'intenzione di far creare agli studenti uno spazio museale. Un confronto che l'insegnante innesca nello studente dapprima attraverso un dialogo con se stesso; poi attraverso l'altro e, infine, insieme all'altro e che si conclude con la creazione di un <i>visual storytelling</i> da parte di ciascuno.

<sup>2</sup> Lo schema è stato redatto traendo spunto dalla Rielaborazione a cura di Valentina Cautiero, Daniela Razzari, Elena Valgolio, sulla base di: Anderson, Krathwohl (2001). *A taxonomy of learning, teaching and assessing*. Longman; Krathwohl (2002). *A revision of Bloom Taxonomy: an overview*. EBSCO Publishing; Trinchero (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.

# La scuola dell'infanzia ci svela le potenzialità del Terzo Spazio

<b>Cognome Nome: Baffi Veronica</b>	
Nome scuola: Istituto Achille Ricci, Milano	
<b>Le potenzialità del Terzo spazio</b>	
<p>Il terzo spazio, visto come strategia didattica e di apprendimento, pone lo studente nelle condizioni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accogliere ed essere accolti in uno spazio relazionale;</li> <li>• utilizzare la narrazione come strumento di documentazione per sé e per gli altri;</li> <li>• trovare uno spazio di condivisione tra studenti di diverse età;</li> <li>• sviluppare pensiero critico.</li> </ul>	
Buone pratiche di utilizzo	
<b>Contesto</b>	Scuola dell'infanzia, tre sezioni omogenee per età (3 anni, 4 anni e 5 anni).
<b>Motivazioni che ti hanno spinto a utilizzare questa tecnica</b>	<p>Il terzo spazio è caratterizzato da tre aspetti fondanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le zone di sviluppo prossimale, zone di stimolazione in cui con l'aiuto di altri (che siano essi pari o adulti) si raggiunge un nuovo livello di competenza colmando il <i>gap</i> tra l'attuale livello di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale. Nello specifico, parliamo di zone collettive di sviluppo prossimale dove i protagonisti non sono i singoli ma dei gruppi.</li> <li>• Una condivisione di pratiche basata sull'incontro tra le esperienze del singolo che diventano del gruppo.</li> <li>• L'attualità prende spazio e si lavora allo sviluppo della competenza critica. Quindi, il terzo spazio viene considerato uno spazio ibrido in cui insegnanti e alunni trovano un punto di incontro, che consente loro collaborazione e costruzione di situazioni di apprendimento nuove.</li> </ul> <p>Nell'esperienza che verrà raccontata di seguito troviamo la documentazione di un'esperienza vissuta nella sezione omogenea di 4 anni dei bambini della scuola dell'infanzia dell'Istituto Achille Ricci di Milano. Questa fa parte di qualcosa di più ampio, che inizia con la creazione di un libro digitale che diventa spazio di incontro tra sezioni, luogo di scambi e di condivisione in un momento storico particolare. La normativa per la scuola dell'infanzia prevedeva la creazione delle cosiddette sezioni bolla, e quindi di bambini che facendo parte di sezioni diverse non potevano né incontrarsi e né possono giocare insieme. Da questa importante mancanza fisica nasce l'idea di raccogliere momenti, fotografie, parole, suoni, ricordi e tanto altro. Il tutto provando ad andare oltre le sezioni e oltre le mura scolastiche e creando legami e connessioni nonostante le restrizioni.</p>
<b>Indicatori di competenza osservabili</b>	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esprime il proprio punto di vista</li> <li>• rielabora verbalmente esperienze vissute</li> <li>• produce artefatti digitali di vario genere (fotografie, disegni, registrazioni vocali)</li> <li>• interviene e socializza il proprio pensiero</li> </ul>
<b>Lesson Plan</b>	<p>Il progetto è annuale e come descritto brevemente in precedenza nasce da un bisogno di vicinanza, di condivisione, di racconto di esperienze quotidiane. Ciò che viene descritto di seguito sono gli step fondamentali che portano alla realizzazione del terzo spazio.</p> <p><b>1) Creazione del libro</b></p> <p>A inizio anno le insegnanti creano un libro digitale. Questo assume agli occhi di bambini e adulti un significato profondo, diventa un luogo di incontro e condivisione, di raccolta di momenti ed esperienze, di creazione di legami e di riflessione.</p>

<p><b>Lesson Plan</b></p>	<p><b>2) Condivisione di esperienze</b>          Il libro digitale in questione diviene quindi uno spazio virtuale che si modifica continuamente, reso attivo dai bambini e dalle insegnanti in flusso continuo di pubblicazioni e reso fruibile da tutti ed esteticamente bello grazie all'utilizzo di fotografie, disegni, registrazioni vocali, didascalie.          L'invito dell'insegnante è di pensare attentamente a ciò che vogliono condividere e mostrare ai compagni delle altre sezioni e accoglie le proposte dei bambini, li guida nella scelta e invita loro a fare una selezione di ciò che merita di essere raccontato.          Il lavoro di condivisione vede i bambini impegnati nella raccolta, selezione e creazione di materiali, nella realizzazione di didascalie, che consentono di raccontare le proprie esperienze con semplicità e chiarezza.</p> <p><b>3) Utilizzo del libro</b>          Il libro non viene solo utilizzato per raccontare le proprie esperienze, al contrario è utile per vedere le esperienze altrui e trarne riflessioni e commenti critici, per prendere spunto ed eventualmente adattare ciò che è stato vissuto da altri nel proprio contesto classe. I bambini possono inoltre lasciare commenti ai compagni e alimentare e arricchire il nuovo luogo di incontro.          Risulta opportuno specificare come il link che consente la visualizzazione del libro digitale sia stato condiviso anche con le famiglie con l'intento di creare un'ulteriore connessione, non solo tra sezioni ma anche tra scuola e casa. Il libro diviene un punto di incontro-racconto che abbatte muri e distanze.          Eventuali rilanci potrebbero essere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la creazione di un ulteriore libro in cui bambini e famiglie possono postare e raccontare esperienze vissute fuori casa, creando una routine mensile in cui viene dedicato un momento alla visione e commento di questo libro;</li> <li>• la creazione di un libro digitale che sia condiviso da più scuole, in una sorta di gemellaggio. Bambini che vivono in città diverse e facenti parte di realtà diverse si trovano a condividere esperienze in un nuovo luogo.</li> </ul>
<p><b>Link al padlet</b></p> 	<p><a href="https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospazioinfanzia">https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospazioinfanzia</a></p>

## La scuola primaria ci svela le potenzialità del *Terzo Spazio*

<p><b>Cognome Nome: Villa Roberta</b></p>
<p>Nome scuola: Istituto L'Aurora di Cernusco sul Naviglio</p>
<p><b>Le potenzialità del Terzo Spazio</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• È un repertorio di pratiche messe in primo piano che favorisce l'incontro tra le esperienze di ogni singolo che, condivise con gli altri, diventano esperienze di cui tutti possono beneficiare, favorendo e concretizzando il concetto di "mente estesa" di Gee, cioè di una conoscenza distribuita e diffusa;</li> <li>• è un luogo in cui dare spazio all'attualità sviluppando una competenza critica della socialità, <i>social critical literacy</i>;</li> <li>• garantisce la continuità della relazione educativa-didattica con ogni studente "oltre le mura scolastiche";</li> <li>• offre uno spazio di stimolo e condivisione tra studenti che equivale a zone collettive di sviluppo prossimale in cui l'apprendimento è sociale (cfr. Vygotskij);</li> </ul>

- crea una situazione di apprendimento, sia per i docenti che per gli studenti, basata sulle competenze (digitali affiancate a quelle relative agli ambiti disciplinari);
- rende gli studenti protagonisti del loro apprendimento facendoli calare nel ruolo di *prosumer* cioè autori di contenuti e non solo fruitori passivi.

#### Buone pratiche di utilizzo

<b>Contesto</b>	<p>L'esperienza didattica riportata di seguito si riferisce al periodo del Lockdown febbraio 2020, e in particolare a due progetti della scuola primaria nell'ambito delle discipline umanistiche: il primo fa riferimento al progetto <i>Narrativa 2.0</i> proposto alle interclasse di 4a (tre sezioni) A.S. 2019-2020 e il secondo riguarda il progetto del <i>Circolo Letterario</i> dell'interclasse 5a (tre sezioni) A.S. 2019-2020 nella sua seconda edizione.</p>
<b>Motivazioni che ti hanno spinto a utilizzare questa tecnica</b>	<p>Il contesto complesso in cui la scuola si è ritrovata, in seguito al lockdown, ha dato la possibilità di far di necessità virtù e di innovare la didattica pensando <i>in primis</i> alla relazione educativa con gli studenti. La prima esperienza costituisce un primo tentativo di individuare nel luogo virtuale un terzo spazio in sé. Di seguito gli obiettivi perseguiti grazie all'utilizzo del Terzo Spazio.</p> <p><b>Narrativa 2.0 _ Interclasse 4<sup>a</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mantenere e continuare il percorso di lettura a voce alta di un classico;</li> <li>• mettere in pratica le abilità acquisite in merito alla scrittura poetica;</li> <li>• approfondire diverse tematiche relative alla lettura e alla poesia.</li> </ul> <p>Il progetto di seguito rappresenta come il terzo spazio sia stato subito animato e vissuto come uno spazio in cui condividere e approfondire alcune tematiche, richiedendo la partecipazione degli studenti. Il <i>Circolo Letterario</i> si affiancava al progetto sull'affettività che stava procedendo a fianco dello studio del corpo umano in scienze. Con questa modalità si è creato quel terzo spazio cioè un "non scuola" e un "non casa", ovvero uno spazio di condivisione all'insegna della cultura letteraria. La relazione era garantita dallo scambio dei post in merito alle proposte che venivano suggerite, accettate oltre l'orario della DAD.</p> <p><b>Circolo letterario _ Interclasse 5<sup>a</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fornire uno "spazio" di aggregazione che avesse come punto d'unione la lettura di classici;</li> <li>• esprimere e comprendere diversi punti di vista.</li> </ul>
<b>Indicatori di competenza osservabili</b>	<p><b>Narrativa 2.0_ Interclasse 4<sup>a</sup></b>  <i>Competenza alfabetica funzionale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'alunno legge le istruzioni per accedere alla bacheca digitale;</li> <li>• comunica in forma scritta opinioni in merito ai testi ascoltati qualora l'insegnante lo richieda;</li> <li>• sperimenta una scrittura creativa per la produzione di poesie su indicazioni date.</li> </ul> <p><i>Competenza digitale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizza in modo consapevole l'applicativo digitale;</li> <li>• interagisce con la bacheca digitale in modo funzionale e creativo;</li> <li>• scrive commenti in modo rispettoso e adeguato al contesto.</li> </ul> <p><b>Circolo letterario _ Interclasse 5<sup>a</sup></b>  <i>Competenza sociale e civica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizza un linguaggio adeguato al contesto nella scrittura di post e commenti.</li> <li>• commenta i post degli altri in modo rispettoso</li> <li>• utilizza i "like" per esprimere preferenze sui post dei compagni</li> <li>• legge e rispetta le idee espresse dagli altri nei post e/o nei commenti</li> </ul> <p><i>Competenza digitale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scrive dei post su Padlet;</li> <li>• carica immagini nei post su Padlet;</li> <li>• commenta i post altrui;</li> <li>• segue le istruzioni date dagli insegnanti nei video caricati per creare il proprio account e il proprio avatar.</li> </ul>

Lesson Plan	<p>Le seguenti azioni valgono per entrambi i progetti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) creazione di un Padlet da parte del docente;</li> <li>2) verificare tutte le impostazioni del Padlet in merito alla possibilità di scrivere e aggiungere commenti da parte di esterni;</li> <li>3) indicare con un tutorial come scaricare l'applicazione Padlet e creare il proprio account e avatar;</li> <li>4) utilizzare un formato del padlet che sia il più possibile di facile accesso e modifica da parte degli studenti;</li> <li>5) inserire nel padlet un'area riservata agli scopi e alle regole di buon uso dell'applicativo;</li> <li>6) inserire le proposte didattiche utilizzando diversi formati: post descrittivi, post con immagini e/o link.</li> </ol>
<p>Link al padlet</p> 	<p><a href="https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospazioprimaria">https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospazioprimaria</a></p>

<p><b>Risorse utili per documentarsi</b></p>
<p>Potter J., McDougall J. (2017). <i>Digital Media, Culture&amp;Education. Theorising Third Space Literacies</i>. Palgrave Macmillan.</p>
<p>Rivoltella P.C. (2020). <i>Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale</i>. Scholé, Brescia.</p>
<p>Rocco S. (2022). <i>I terzi spazi: nuovi luoghi per l'educazione mediale?</i>. In «EAS», n. 1.</p>

## La scuola secondaria ci svela le potenzialità del Terzo Spazio

<p><b>Cognome e nome: Mauri Giorgia</b></p>	
<p>Nome scuola: Istituto Achille Ricci, Milano</p>	
<p><b>Descrivi per punti le potenzialità del Terzo Spazio (elenco formulato alla terza persona singolare)</b></p>	
<p>Il Terzo Spazio, come strategia didattica e di apprendimento, consente agli studenti di: appropriarsi degli apprendimenti e divenirne fattori critici e responsabili; accogliere ed essere accolti in uno spazio relazionale inclusivo ed equo; negoziare significati per incontrare l'altro in una relazione funzionale alla costruzione di comunità; portare e regolare dinamiche informali all'interno di un contesto formale; utilizzare la narrazione come strumento di scoperta del sé e degli altri.</p>	
<p>Buone pratiche di utilizzo</p>	
<p><b>Contesto</b></p>	<p>La seguente progettazione è destinata a una classe seconda della scuola secondaria di I grado, ma può essere riadattata alle altre classi dello stesso grado di scuola o alla scuola secondaria di II grado.</p>
<p><b>Motivazioni che ti hanno spinto a utilizzare questa tecnica</b></p>	<p>«Il luogo non è un contenitore, né un a priori percettivo; ma un evento continuamente reversibile, [...] un incrocio concreto di visibile e invisibile. L'invisibile è ciò che rende mondo-per-noi; l'invisibile non può essere, ovviamente reso visibile, eppure non può essere colto come tale, cioè come invisibile, senza il</p>

<p><b>Motivazioni che ti hanno spinto a utilizzare questa tecnica</b></p>	<p>corpo, il gesto, la voce, lo sguardo... è il senso dell'evento, il quale davvero accade e ha una sua peculiare concretezza, senza mai lasciarsi afferrare e tradurre in significato determinato» (Diodato, Aimo, 2021, pp. 41-42). La mia idea di terzo spazio prende le mosse da qui, dal significato che Diodato e Aimo conferiscono al luogo come un evento in continuo mutamento. Questo accade poiché il luogo muta a seconda dell'esperienza che compiamo attraverso di esso.</p> <p>Il terzo spazio, seguendo tale riflessione, può essere riassunto come "la realtà aumentata" dello spazio di azione didattica, proprio perché ne aumenta le potenzialità e non si esaurisce in un luogo fisico vincolante.</p> <p>Gli autori della fortunata metafora, John Potter e Julian McDougall (2017), partono dall'idea che nel flusso culturale, che sia analogico o digitale, formale o informale, vi sia una produzione di significati che può avere un legame. Il terzo spazio si sviluppa a cavallo tra differenti spazi e, contemporaneamente dentro tutti quanti, nel momento in cui si instaura quel legame tra significati, o meglio, quella negoziazione di significati. All'interno del terzo spazio, quindi, si crea collaborazione, comunicazione e negoziazione di significati per l'apprendimento. Le caratteristiche del terzo spazio infatti sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1990): la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo prossimale dell'individuo;</li> <li>• i gruppi di affinità (Gee, 2013): gruppi di apprendimento «legati principalmente attraverso impegni, obiettivi e pratiche condivisi» (p. 193);</li> <li>• la <i>critical literacy</i>: la possibilità di educare alla competenza critica e all'emancipazione per comprendere l'animazione socioculturale contemporanea.</li> </ul> <p>Il terzo spazio non necessariamente è legato allo spazio virtuale o digitale, potrebbe ad esempio far riferimento alla mostra inaugurata all'interno di un luogo in riqualificazione urbana. Nel caso che segue, si farà, però, riferimento al digitale, poiché la negoziazione di significati prenderà le mosse proprio da lì, dall'esperienza e dalle percezioni degli studenti della propria realtà, che molto spesso è dispiegata all'interno di ecosistemi ibridi, digitali e non.</p> <p>La progettazione si pone, infatti, come finalità la creazione di uno spazio di riflessione, accoglienza, comprensione e confronto circa la realtà degli studenti e come la percepiscono, per sostenere un pensiero critico dentro e fuori il digitale. Il <i>fil rouge</i> che qualifica l'intero percorso è la narrazione, nello specifico il <i>visual storytelling</i>, attraverso il quale la storia viene raccontata attraverso l'uso di immagini fisse. In tal senso, l'unione di più codici comunicativi – un'immagine o una serie, una didascalia, alcune parole sovrapposte – consentiranno agli spettatori – i compagni di classe, gli insegnanti o i compagni di scuola – di avvicinarsi al senso della narrazione, di farsi emozionare, di negoziarne i significati, con semplicità e impatto.</p> <p>In conclusione, l'attività consentirà di enfatizzare ancor di più la connessione tra gli studenti, tra i creatori di contenuti e i visitatori, attraverso l'ideazione e la costruzione di un terzo spazio museale, manifestando così la relazione conoscitiva ed emozionale che scaturisce dall'esperienza e dalla comprensione delle opere.</p> <p>La mostra diverrà una struttura educativa, nella misura in cui consentirà di rivelare i bisogni inespressi della cultura e della società contemporanea e delinea una comunicazione interattiva tra il pubblico e se stessa nella comune comprensione e rivelazione di un messaggio sotteso.</p>
<p><b>Indicatori di competenza osservabili</b></p>	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realizza elaborati nei diversi formati mediali (spot, cortometraggio, trailer, infografiche...);</li> <li>• applica le regole del <i>digital storytelling</i>;</li> <li>• riconosce e rispetta la molteplicità di prospettive;</li> <li>• esprime il proprio punto di vista;</li> <li>• rifinisce il proprio lavoro prima di condividerlo/renderlo visibile/pubblicarlo (piano formale).</li> </ul>

**Lesson Plan**  
**N.B.**  
Le caselle colorate indicano i notabene. Il colore arancione è dedicato all'aspetto metodologico e il colore azzurro è dedicato all'aspetto organizzativo.

A partire dall'immagine di terzo spazio, di seguito si intende illustrare più che un percorso, proprio un luogo, fisico, relazionale e critico che si situa sulla linea ideale tra il formale e l'informale, il fisico e il virtuale, l'individuale e il partecipativo, l'attivo e il riflessivo.

La finalità del progetto è rappresentata dall'intenzione di creare uno spazio museale all'interno del quale gli studenti possano narrare la propria storia in un viaggio tra reale e virtuale. All'interno di questo viaggio nel *visual storytelling* gli studenti sapranno interrogarsi circa la percezione che hanno della realtà che li circonda.

Per gli insegnanti questa attività può risultare utile per comprendere le percezioni, i vissuti e le emozioni che smuovono gli studenti, per poter costruire successivamente percorsi personalizzati e di accoglienza all'individualità.

#### **Prima fase**

L'insegnante consegna la prima parte del mandato agli studenti, che gli richiede di riflettere individualmente su alcune spaccati di quotidianità.

Si provi a individuare le seguenti situazioni:

- una situazione in cui ti percepisci/ti sei percepito al sicuro;
- una situazione che percepisci/hai percepito pericolosa/rischiosa;
- una situazione in cui ti percepisci/ti sei percepito competente;
- una situazione che percepisci/hai percepito sfidante.

Per la creazione della fase individuale, è possibile utilizzare Google Moduli, come da esempio nel padlet.

Si suggerisce di avviare una fase precedente di confronto con gli studenti a partire da tematiche, come la capacità di autoregolare i propri sentimenti, il proprio vissuto nelle varie fasi della vita, la possibilità di conoscere se stessi e gli altri.

In tal senso, si propone lo svolgimento di un test della personalità sviluppato da NERIS Analytics Limited (rintracciabile all'interno del padlet) e la lettura del testo di Ivana Simonelli, Dillo con la Voce. Metodo Psicopedagogico. Insegnare ai bambini ad esprimere emozioni (2017).

Si rifletta ora insieme agli studenti sullo spazio in cui accadono le situazioni che hanno descritto all'interno del questionario: fisico o digitale?

In questa fase non è ancora necessario leggere le varie descrizioni inserite dagli studenti.

Si richieda successivamente di provare a riformulare le risposte del questionario riflettendo su due situazioni che avvengono nello spazio fisico, nello spazio digitale o in entrambi.

In questa fase è possibile richiedere agli studenti di riaprire il Google Moduli e modificare eventualmente le risposte.

#### **Seconda fase**

L'insegnante consegna la seconda parte del mandato: gli studenti avranno la possibilità di creare un *visual storytelling* a partire proprio dalle situazioni percettive individuate precedentemente. Si richiederà ad ogni studente di ricercare in rete, disegnare o produrre una o più immagini che rappresentino ciascuna delle situazioni descritte nel questionario.

Per la ricerca in Rete di immagini si suggerisce la piattaforma UnSplash (<https://unsplash.com/>).

Perché un'immagine si consideri *visual storytelling* è necessario che racconti una storia, sia emotivamente coinvolgente e autoconsistente.

Si faccia riferimento agli esempi di *visual storytelling* inseriti nel padlet e li si condividano anche con la classe.

I *visual storytelling*, oltre a essere individuati in rete, possono essere creati dagli studenti attraverso il disegno o la fotografia. In aggiunta, è possibile inserire una sinossi, uno slogan che contribuiscano alla chiarezza della narrazione.

Per quanto riguarda le fotografie, è possibile utilizzare degli sfondi in realtà aumentata per ricreare le situazioni che si desidera rappresentare: sfondi virtuali, filtri analogici e digitali o ancora Google AR.

Vista la delicatezza delle narrazioni richieste, si suggerisce di predisporre un *setting* che rinforzi l'accoglienza, la comprensione e il dialogo.

<p><b>Lesson Plan</b> <b>N.B.</b> <b>Le caselle colorate indicano i notabene. Il colore arancione è dedicato all'aspetto metodologico e il colore azzurro è dedicato all'aspetto organizzativo.</b></p>	<p>È possibile proporre agli studenti di lavorare in coppia per agevolare le fasi di produzione.</p> <p><b>Terza fase</b></p> <p>La terza fase consiste nella creazione di una mostra che si proietti oltre lo spazio fisico per accedere allo spazio relazionale. Si richiede agli studenti di organizzare uno spazio museale all'interno delle mura scolastiche.</p> <p>Quale luogo selezionare?</p> <p>Quali spazi di quel luogo utilizzare?</p> <p>Come può lo spazio agevolare l'obiettivo della mostra?</p> <p>Questa attività sarà svolta in team.</p> <p>Viene però posto un vincolo: si richiede agli studenti di predisporre le proprie narrazioni stampandone tre su quattro. La quarta immagine sarà mostrata utilizzando uno strumento digitale, come il tablet.</p> <p>Quale sarà l'immagine che ciascun studente sceglierà di pubblicare su strumento digitale e quali immagini saranno invece stampate?</p> <p>All'interno del padlet è possibile rintracciare alcuni esempi di <i>setting</i> museali. Si suggerisce di mostrarli alla classe e di individuare insieme agli studenti le caratteristiche, i criteri e gli obiettivi/le ragioni per cui le opere sono state disposte in un modo piuttosto che in un altro.</p> <p>La creazione dello spazio museale e la pubblicazione delle narrazioni concorreranno a rafforzare lo spirito di inclusione e comunità scolastica, poiché sarà possibile, proprio a partire dalle mostre messe in atto durante la <i>peer&amp;media education</i>.</p>
<p><b>Link e QR code del padlet</b></p> 	<p><a href="https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospaziosecondaria">https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/terzospaziosecondaria</a></p>

<p><b>Risorse utili (video/libri/articoli/podcast)</b> <b>Dove un collega può trovare risorse utili per utilizzare questa tecnica e/o per documentarsi?</b></p>	
<p>Simonelli I. (2017). <i>Dillo con la Voce: Metodo Psicopedagogico: Insegnare ai bambini ad esprimere emozioni</i>. BookStones, Rimini.</p>	
<p>De Villi T. (3 maggio 2022). <i>PeerToYou, il sito dei peer educator di Torino</i>. CREMIT.</p>	
<p>Google AR&amp;VR.</p>	

# Uno "Scaffale" (pensante) digitale

di Stefano Pasta, ricercatore, collaboratore CREMIT,  
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Lo "Scaffale" di questo mese è dedicato al digitale, come il tema monografico del numero. Proprio per questo... dedichiamo il primo contributo a un tema che, apparentemente non c'entra con l'online. È una serie di quattro libri dedicate alle domande esistenziali della vita, pensata per i preadolescenti e scritti dalla giornalista de «la Repubblica» (ma anche autrice di libri per i più giovani) Zita Dazzi e da don Gino Rigoldi, "da una vita" cappellano al carcere minorile di Milano. Questo sacerdote, straordinario educatore, è anche "tante altre cose": poche persone come lui – e dalla sua prospettiva particolare – sono a mio avviso capaci di capire i giovani e interpretare la loro presenza nella società: lo si coglie bene anche dalle risposte contenute nei quattro libri recensiti da Anna Molinari. Ma cosa c'entrano con il digitale? Indicano una prospettiva: quella interpretativa, filosofica e che va al dunque di ciò che conta ed è importante nella vita. Questa è la postura con cui in questa rivista – e al CRE-

MIT, il centro di ricerca a cui molti di noi appartengono ([www.crem.it](http://www.crem.it)) – proviamo a porci di fronte al digitale e all'uso dei nuovi media nella didattica.

Gli altri due contributi riguardano, invece, degli applicativi. Isa Sozzi propone una rassegna di siti, strumenti di realtà aumentata e virtuale e di oggetti 3D che permettono di offrire a ciascuno la modalità di apprendimento più rispondente alle proprie esigenze. Si tratta di una bella opportunità (e sfida) per vivere le opportunità delle tecnologie a scuola.

Rita Marchignoli, invece, propone il servizio di mappe di Google – Google Maps appunto – che sin dal 2005 si implementa in continuazione e permette la visualizzazione di carte geografiche in diversi livelli, anche in 3D, ma anche servizi correlati, come stazioni di servizio e luoghi di servizio. È un applicativo ben conosciuto, ma sono interessanti gli usi didattici (con alcuni esempi) proposti dalla maestra di Fidenza (Pr). Buona lettura!



## Recensione di un libro

# Le grandi domande

**di Gino Rigoldi e Zita Dazzi, serie di 4 volumi: Le grandi domande sul futuro, Le grandi domande sulle relazioni, Le grandi domande sulle emozioni, Le grandi domande sul presente, Il Battello a Vapore, Piemme 2022, € 14,90 cad.**

**di Anna Molinari, insegnante di scuola primaria, media educator, Università Cattolica**

*Le grandi domande* è una serie di quattro volumi edita da Il Battello a Vapore-Piemme, che ha come destinatari preadolescenti e adolescenti in cerca di risposte alle grandi domande esistenziali.

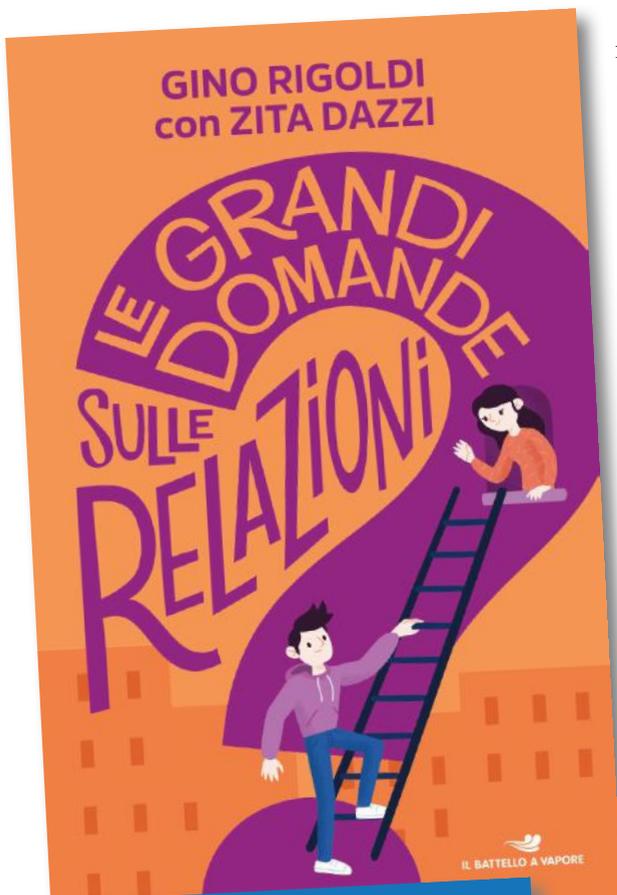
Ogni volume si struttura attorno a una serie di domande esistenziali vicine ai dubbi e alle questioni emotive e relazionali che attraversano quotidianamente la vita dei più giovani, appositamente selezionate dalla giornalista Zita Dazzi e la cui risposta è affidata alle parole di don Gino Rigoldi, che nella sua esperienza incontra e accompagna ragazze e ragazzi ancor prima che come sacerdote, come educatore. Rigoldi accompagna il lettore in un dialogo vero e proprio, reso tale dal riferimento diretto ad avvenimenti e momenti di vita narrata in relazione ad esperienze personali o con i ragazzi incontrati. Il sacerdote spesso si rivolge a tu per tu con il lettore, coinvolto in uno scambio fatto di domande che si susseguono come un “botta e risposta” tra persone confidenti. Attraverso questi e altri espedienti narrativi, i vari e molteplici aspetti implicati in domande di non così semplice e immediata spiegazione, vengono approfonditi di risposta in risposta cercando di chiarire e di argomentare ulteriormente al lettore le motivazioni di quanto affermato.

I volumi affrontano gli argomenti capitali della vita e del mondo: il presente, le emozioni, le relazioni, il futuro. Ogni tema è presentato con uno sguardo attuale sugli avvenimenti e sulle questioni che incidono direttamente nella crescita in una fase così delicata come l'adolescenza. Trasversalmente viene posta l'attenzione sui sentimenti di noia, incertezza, confusione,

che animano i preadolescenti e gli adolescenti in relazione ai cambiamenti della società e ai fenomeni di rilievo come disastri ambientali, guerre, epidemie e nuovi allarmi. Ricorre anche l'invito di matrice cristiana a distinguere ciò che bene e ciò che è male nelle proprie vite, per curare le relazioni e per dare valore all'altro che cammina insieme nel passaggio alla vita adulta.

Tutte le domande poste sono valorizzate in quanto degne di valore e di ricevere una risposta, che non vuole esaurirsi solamente nelle esemplificazioni e nelle argomentazioni di Rigoldi. Infatti, nella lettura di tutti i volumi, si coglie esplicitamente l'invito continuo del sacerdote rivolto ai ragazzi di trovare qualcuno con cui confidarsi, a cui raccontarsi, sui cui poter contare. Viene ribadita l'importanza di coltivare e di ricercare relazioni autentiche e sincere fondate sull'aiuto di chi è disposto ad ascoltare: amici e amiche anche più grandi, genitori, insegnanti, adulti di riferimento presenti nei diversi ambienti di educazione e di formazione frequentati, con i quali potersi anche sfogare, chiedere consigli, confrontarsi e riflettere insieme.

L'esperienza di crescita non avviene mai da soli, ma se si è disposti a fidarsi degli altri, a non rimanere in solitudine, a condividere e vivere assieme. Oltre la confusione di senso in relazione alla propria identità presente e futura, alle emozioni spesso così contrastanti, alle nuove sfide e alle diverse difficoltà che si presentano, il sacerdote utilizza verbi come: cercare, mettersi in gioco, mettersi alla prova, impegnarsi. Le parole che più ricorrono nella lettu-



ra dei quattro libri e segnano una via positiva di orientamento e di fiducia nelle capacità dei ragazzi e delle ragazze sono: ascolto, pazienza, responsabilità, coscienza, relazioni, amicizia, impegno, consapevolezza, cambiamento, esperienza, crescita, miglioramento.

I libri sono adatti per la lettura dei più giovani a partire dalla preadolescenza e in particolare dai 10 anni fino all'adolescenza. I ragazzi e le ragazze leggendo autonomamente i libri nelle sezioni e nelle domande che più ritengono vicine al particolare momento della propria vita e alle loro specifiche esperienze possono sentirsi confortati e rassicurati dalla presenza di risposte ricche di sincerità, attenzione, familiarità e affetto. I volumi si prestano ancor più all'utilizzo in ambito educativo e didattico da parte di educatori, insegnanti e professionisti che incontrano ragazzi e ragazze in ambienti anche extrafamiliari come i luoghi aggregativi, di socializzazione, di fede e di pastorale, di sport, di condivisione di interessi e attività. Nelle scuole potrebbero essere inseriti nelle biblioteche scolastiche, proposti all'interno di percorsi che coinvolgono le diverse discipline e l'educazione civica. I diversi temi possono essere utilizzati come stimolo per riflettere e per raccontarsi nella scrittura di sé stessi e di ciò che li circonda attraverso componimenti che contemplano diversi linguaggi.

Si può quindi definire la collana come un'occasione per il target di riferimento, di essere accolti e di ritrovarsi confidenzialmente tra le righe, superando gli imbarazzi del chiedere, trovando conforto e ascolto agli interrogativi che interessano la profondità degli animi adolescenziali. Al contempo si offre agli educatori e agli insegnanti come strumento educativo-didattico grazie al quale poter progettare percorsi e attività in ascolto dei bisogni e dei racconti individuali e collettivi che coinvolgono da vicino preadolescenti e adolescenti.

Alcune delle domande presenti nei quattro libri: «Come posso non sentirmi sempre sbagliato? Perché spesso mi sento solo? Perché, crescendo, diventa tutto più complicato? Cosa vuol dire diventare grandi? Se volessi diventare un influencer? È sbagliato voler fuggire di fron-

te alle difficoltà? A chi posso chiedere aiuto se mi sento invisibile? Come faccio a distinguere il bene dal male? Se faccio un errore, come posso rimediare?».

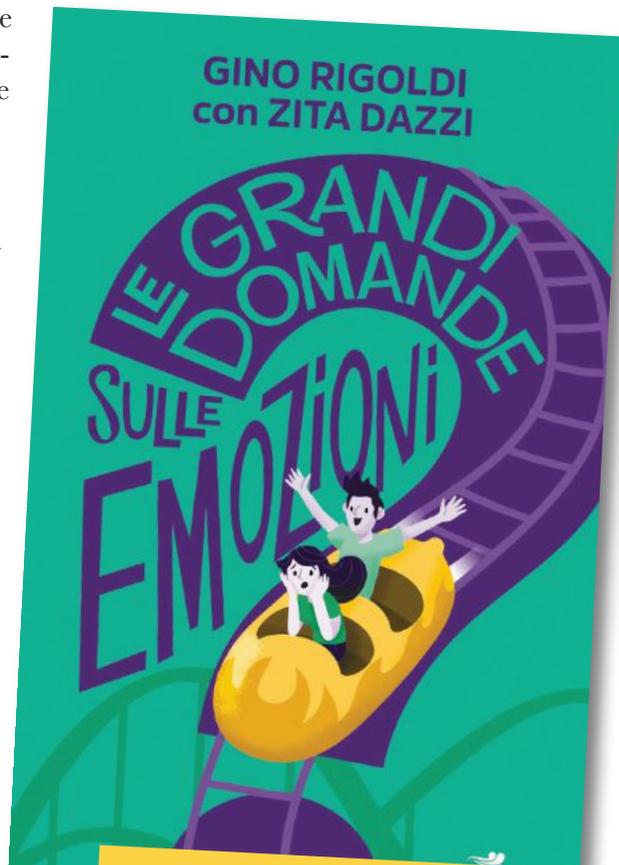
## Organizzazione del volume

I volumi, strutturati intorno a quattro temi centrali nella vita dei ragazzi e delle ragazze, sono organizzati in brevi sezioni che affrontano le grandi domande considerando coppie di parole di significato opposto. Le sezioni, che non possono essere considerate come capitoli veri e propri e che non determinano obbligatoriamente una successione lineare nella lettura, sono precedute da una pagina di anticipazione delle domande contenute nelle pagine successive. Le risposte non superano mai la lunghezza di una o due pagine. I libri, seppur compongano una serie, possono essere acquistati e letti singolarmente.

## Gli autori

Don **Gino Rigoldi**, nato a Milano il 30 ottobre 1939 e ordinato prete nel 1967, è attualmente Cappellano dell'Istituto penale per minorenni Cesare Beccaria. Ha fondato l'associazione Comunità Nuova onlus, che promuove la crescita personale e sociale delle persone, in particolare giovani, che si trovino in stato o a rischio di emarginazione o che siano privi dei mezzi per sviluppare il proprio progetto di vita. Ha inoltre fondato l'associazione Bambini in Romania onlus, impegnata nella tutela dell'infanzia in Italia. Nel 2015 nasce la Fondazione Don Gino Rigoldi con l'obiettivo di dare continuità alle idee e ai principi che sempre guidano don Gino nell'incontro con le persone, in particolare con i giovani e con chi li affianca per ruolo e professione.

**Zita Dazzi**, milanese di nascita, cresce a Roma fino ai 14 anni. Frequenta il liceo Parini a Milano, per poi laurearsi in Scienze Politiche a New York. Dopo aver lavorato per la Rai e per Radio Popolare diventa, giornalista de «la Repubblica». Negli anni ha pubblicato con diverse case editrici e ha vinto molti premi, sia in ambito giornalistico che in ambito letterario.



# Recensione di un applicativo

## Il digitale a scuola: *tool* per "aumentare" la didattica

### *La maglietta con il corpo umano, il Merge cube, Mozaweb*

di Isa Maria Sozzi, già insegnante di scuola primaria

### Descrizione

L'utilizzo del digitale in didattica, passata l'emergenza Coronavirus, rimane un potente ausilio per facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni, in particolare quelli più fragili.

Gli strumenti di realtà aumentata e virtuale e gli oggetti 3D permettono di offrire a ciascuno la modalità di apprendimento più rispondente alle proprie esigenze, senza moltiplicare il carico di lavoro del docente per differenziare le proposte didattiche.

Infatti, circa il 65% degli alunni capiscono, apprendono e ricordano meglio le informazioni quando le vedono (*Visual Learners*), quindi sono utili grafici, presentazioni, mappe mentali, in-

fografiche e modelli 3D; un altro 5% preferisce imparare facendo, manipolando e interagendo con i materiali da imparare, quindi gli oggetti 3D, ancora una volta, la realtà aumentata e quella virtuale sono molto adatti.

Perciò farò una piccola carrellata di *tool* molto semplici, ma di effetto, che possono essere usati da tutti i docenti senza difficoltà. Senza contare che anche gli alunni li potrebbero utilizzare a loro volta in autonomia, a casa.

Per prima cosa consiglio i materiali messi a disposizione gratuitamente con l'account free di Mozaweb ([www.mozaweb.it](http://www.mozaweb.it)) (img. 1), in particolare le scene 3D, che coprono quasi tutte le materie; il sito è in italiano, tra le molte lingue

Immagine 1 - Home-page del sito "Mozaik education"



disponibili. L'account free permette di visualizzare fino a 5 oggetti premium alla settimana, oltre a tutti quelli presenti nel piano gratuito. Non sono molti, ma un'oculata gestione può consentirci di sfruttare al meglio questa risorsa. Descrivere a parole le scene 3D non rende l'idea: non si tratta solo di esplorare e manipolare un oggetto.

Oltre a ciò, ci sono nomenclature, descrizioni testuali e animazioni per spiegare col supporto di voce e suoni.

I contenuti sono adatti alla scuola secondaria di primo grado, con qualche mediazione del docente anche i bambini della primaria. I materiali, oltre alle scene 3D, comprendono lezioni, video, immagini panoramiche, giochi e libri.

Gli account a pagamento sono diversificati per docenti e alunni. Acquisti cumulativi di licenze permettono risparmi consistenti.

Comunque, non è consigliabile per i docenti tentare la registrazione con l'account alunno, perché conveniente: non consente la proiezione su grande schermo!

Una risorsa molto interessante e simpatica, che certamente attirerà l'attenzione dei vostri alunni, è la maglietta Virtuali-tee.

Si tratta di una comune maglietta che riporta davanti un codice QR simile alla nostra cassa

toracica. La vera sorpresa però sta nell'app ad essa abbinata, Curiscope Virtuali-Tee (img. 2), reperibile negli Store dei vari sistemi operativi ([www.curiscope.co.uk/](http://www.curiscope.co.uk/)).

Inquadrando col proprio device mobile il davanti della maglietta, sembrerà di vedere l'interno del corpo, in particolare l'apparato circolatorio (con il battito cardiaco e la sua frequenza), quello digestivo e respiratorio.

Toccando sullo schermo si possono staccare gli organi per osservare quelli sottostanti. In ogni caso ci sono ben evidenti dei punti caldi colorati che attivano la guida per spiegare l'anatomia e la fisiologia relativa.

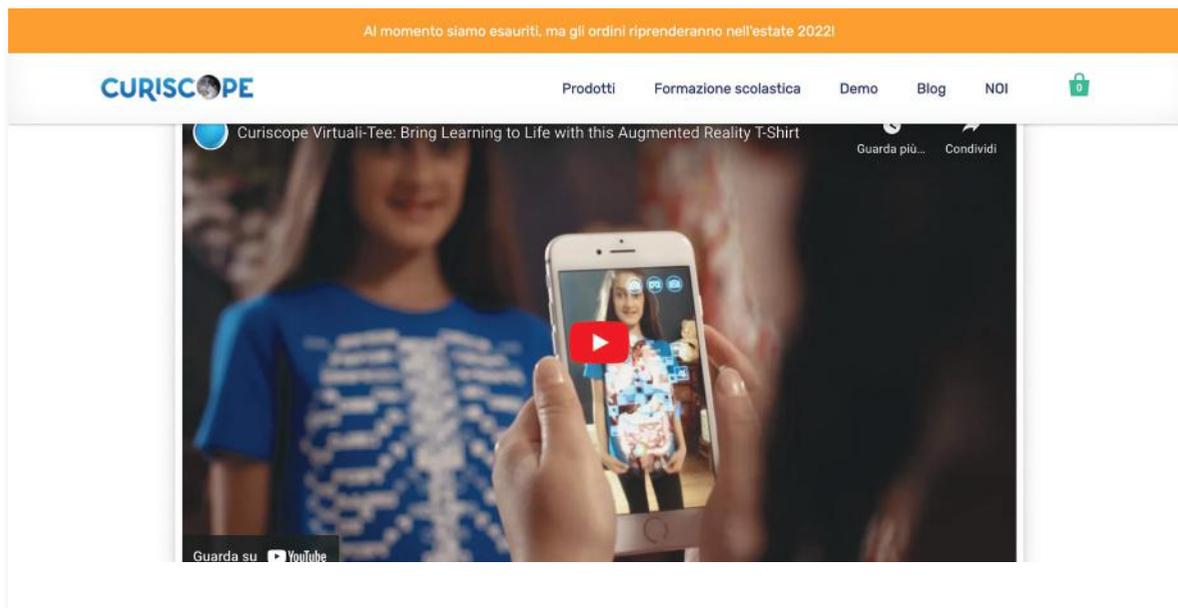
In modalità didattica c'è una mano virtuale per indicare i vari organi. Ovviamente si possono scattare istantanee e registrare video. Per chi non disponga di un compagno a cui far indossare la maglietta, nessun problema! C'è la modalità selfie per fare tutto da soli.

La maglietta è a pagamento, acquistabile nei principali negozi online oltre che sul sito, ma si possono anche reperire file pdf che ne riproducono il codice QR in modo da attivare l'app senza avere la t-shirt.

Certo non fanno lo stesso effetto!

Inserendo lo smartphone in un visore si può sperimentare e immergersi nella realtà virtuale. L'app è gratuita.

Immagine 2 - Dal sito Curiscope, come usare app e maglietta



Dallo stesso produttore ci sono anche i poster sui corpi celesti che funzionano nello stesso modo.

Sono numerosissime le app e le risorse web che sono incentrate sull'anatomia del corpo umano. Solo per fare due esempi gratuiti:

<https://anatomylearning.com/>;

[www.zygotebody.com/](http://www.zygotebody.com/).

Per comparare lo scheletro dell'uomo e dei primati, ricco di informazioni anche sulle singole ossa, si può consultare: [www.eskeletons.org/](http://www.eskeletons.org/)

Potrei scrivere moltissime pagine per descrivere tutte le risorse disponibili. Tutte direi da "consultazione".

Agli alunni però piace essere protagonisti, creare e manipolare, piuttosto che usare e assistere. Allora un'accoppiata di *tool* adatti a tale scopo è Merge Cube (img. 3) e Cospaces.

Il primo è proprio un cubo ricoperto di "strani" disegni: questi vengono letti dalle app perché ogni faccia del cubo può "contenere" degli oggetti 3D (ologrammi) che trattano, in modo particolare, argomenti STEM.

Così gli alunni potrebbero avere in mano una galassia o un animale o un fossile da esplorare semplicemente rigirando il cubo tra le dita.

Il cubo si acquista per meno di 25 €, ma anche qui si possono trovare in rete i file PDF che

lo riproducono per costruirlo con forbici e colla. Con il codice riportato all'interno della confezione del prodotto acquistato si può attivare un abbonamento Premium per tre mesi, che dà accesso a tutti i contenuti del sito (<https://mergeedu.com/>).

L'account EDU free è più limitato, ma da provare. Infatti, consente di creare i propri oggetti da collocare all'interno del Cube e di utilizzare i piani di lezione predisposti per i docenti.

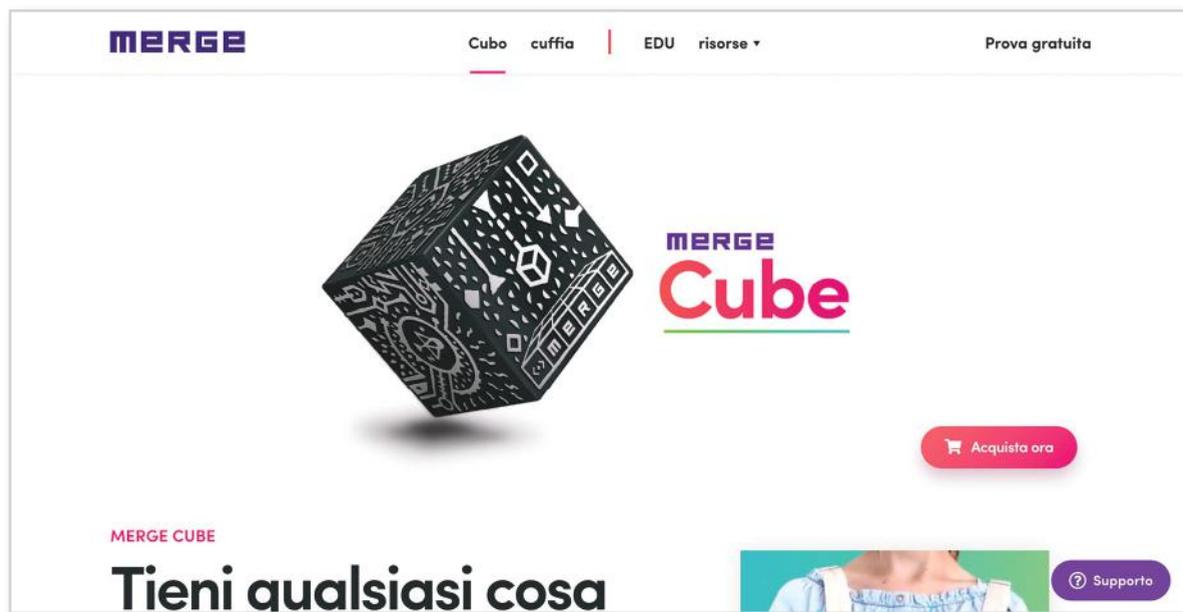
Per produrre dei contenuti con meno restrizioni si può associare il proprio Merge Cube a Cospaces, nella versione EDU (<https://cospaces.io/edu/>).

Purtroppo, da qualche tempo a questa parte, quasi tutti i *tool* permettono un uso significativo solo con l'abbonamento a pagamento, per taluni diventato molto costoso.

L'abbonamento Premium di Cospaces, invece, costa solo 5,50 € all'anno (ma talvolta viene offerto uno sconto consistente) per persona, comprensivo del componente aggiuntivo per preparare i propri contenuti in realtà virtuale.

Non si tratta solo di contenuti dell'area STEM, si può fare *storytelling*, arte e molto altro. In rete si trovano numerosi esempi e applicazioni create da docenti italiani.

Immagine 3 - Home-page del sito dedicato al Merge Cube



## Recensione di un applicativo

# Google Maps

di Rita Marchignoli, insegnante di scuola primaria, Direzione Didattica "Ilaria Alpi" di Fidenza (Pr)

## Descrizione

Google Maps ([www.google.it/maps](http://www.google.it/maps)) è un servizio geografico in internet sviluppato da Google fin dal 2005, che si implementa in continuazione e che permette la visualizzazione di carte geografiche in diversi livelli, anche in 3D, ma anche servizi correlati, come ristoranti, stazioni di servizio e di ricarica delle vetture elettriche, monumenti, luoghi d'interesse, esercizi commerciali, stima dei consumi di carburante etc.

Google Maps è accessibile sia da browser che da app; si integra con i sistemi di navigazione dei mezzi di trasporto e costituisce un insostituibile strumento per muoversi e orientarsi in qualsiasi luogo del globo terrestre.

L'accesso avviene tramite account Google e l'app compare come preinstallata di default sui dispositivi Android.

Tutti noi lo consultiamo frequentemente quando abbiamo bisogno di indicazioni stradali, di controllare le distanze chilometriche e/o i percorsi più convenienti sia a piedi, che con l'auto, che con i mezzi di trasporto su strada e aerei, o cerchiamo esercizi commerciali, uffici, ospedali e molto altro, perché vi possiamo trovare, in modo veloce e senza fatica numeri di telefono, orari di apertura, fotografie, riferimenti per i mezzi di trasporto pubblici.

Non è così inusuale, camminando per strada, sentire la voce che detta indicazioni dallo smartphone di qualche passante in cerca del luogo esatto dove andare.

Ogni ricerca è condivisibile con un link e inviabile al telefono o al navigatore della nostra autovettura; possiamo inoltre salvare le nostre ricerche e recensire i luoghi acquisendo anche badge secondo una logica di gamification.



Google Maps, oltre a tenere in memoria i nostri luoghi salvati, traccia anche i nostri spostamenti e mensilmente ci invia un report in mail. Possiamo trovare questi dati nel menu di sinistra.

## Usi didattici

Google Maps offre diverse funzioni molto interessanti che i più non conoscono e che invece risultano preziosissime in campo didattico.

In classe, tramite LIM o schermo interattivo, oltre alle caratteristiche già descritte sopra e alla possibilità di muoversi sul planisfero, si possono esplorare gallerie di fotografie e visualizzare monumenti e edifici in 3D, sfruttando le foto sferiche e le ricostruzioni video. L'omino

giallo” può essere trascinato e fatto cadere esattamente dove vogliamo andare a vedere da vicino ciò che ci interessa.

Nelle classi di scuola primaria, ma anche nella scuola secondaria di 1° Grado, l’uso di queste funzioni aumenta sensibilmente la curiosità nei confronti dell’ambiente, il rispetto verso le opere d’arte, la comprensione delle diverse caratteristiche geografiche dei territori e dell’impatto che l’uomo ha su di essi.

Lo studio della geografia diventa perciò più interattivo, ragionato, sperimentato e offre numerosi spunti di riflessione anche per altre discipline.

La presenza, nella classe, di alunni di diversa provenienza geografica diventa l’occasione per andare a esplorare i loro paesi, riconoscerne i confini, ammirarne le fotografie, misurarne le distanze e valutare i mezzi di trasporto più efficaci per raggiungerli.

In Google Maps è inoltre possibile creare mappe e condividerle. Questa è la funzione più interessante quando si prende dimestichezza con lo strumento, perché consente di personalizzare la propria esperienza collaborando e condividendo con altri.

Nella progettazione di una gita o uscita didattica, per esempio, poter circoscrivere e definire il percorso, i luoghi di interesse, le informazioni costituisce il fulcro di un compito autentico che, in ottica EAS, si può realizzare in fase operatoria.

Cercando infatti nel menù di sinistra, dopo aver fatto l’accesso col proprio account, si trova l’etichetta “I tuoi luoghi”, cliccando la quale si apre un ulteriore menù con dei tab.

Il tab “Mappe” apre una sezione in cui si possono creare le mappe personalizzate in cui inserire i livelli (l’equivalente di cartelle in cui inserire le tappe e i luoghi), le indicazioni stradali, i punti da salvare. Tutto può essere personalizzato: nomi, colori, stili, etichette e si possono anche inserire fotografie.

Si possono inoltre tracciare percorsi e misurare distanze con gli strumenti a disposizione. Quando condivise, le mappe vengono aperte in Mymaps per una corretta visualizzazione e ogni punto fissato sulla mappa diventa interattivo e raggiungibile tramite Google Maps.

Qualche esempio:

**Da dove vengono i nostri compagni?** [urly.it/3rgn5](http://urly.it/3rgn5)

**Viaggio di Nocedicocco** [urly.it/3rgn6](http://urly.it/3rgn6)

**Passeggiata per Bologna 23 dicembre 2019** [urly.it/3rgn7](http://urly.it/3rgn7)

Quest’ultima opportunità della creazione non è così intuitiva come l’utilizzo base di Google Maps, ma un educatore attento ne intuisce subito la potenza e la duttilità.

Con gli alunni più piccoli si possono creare mappe insieme, alla LIM o allo schermo interattivo, cercando di far contribuire tutti in uno sforzo corale che di solito dà grandi soddisfazioni soprattutto quando le mappe vengono condivise con le famiglie o con altri compagni.

Con gli alunni più grandi ed esperti si possono dare consegne di creazione mappe su diversi argomenti, anche geostorici ad esempio, in attività individuali o, ancor meglio, di gruppo.

In questo modo si svilupperanno oltre alle competenze disciplinari, anche quelle legate all’utilizzo del lessico specifico, alla conoscenza di altre culture e lingue, alla salvaguardia dell’ambiente e delle opere d’arte e, non ultime, digitali.



# Il Glossario

**Oggetti 3D:** sono rappresentazioni tridimensionali virtuali di un oggetto. I player di questi contenuti permettono di scoprire e studiare un oggetto ruotandolo, visualizzando una sua sezione specifica, analizzando il suo interno, le sue componenti e come si muovono. La forma base che compone un oggetto è un triangolo riempito con texture, cioè immagini.

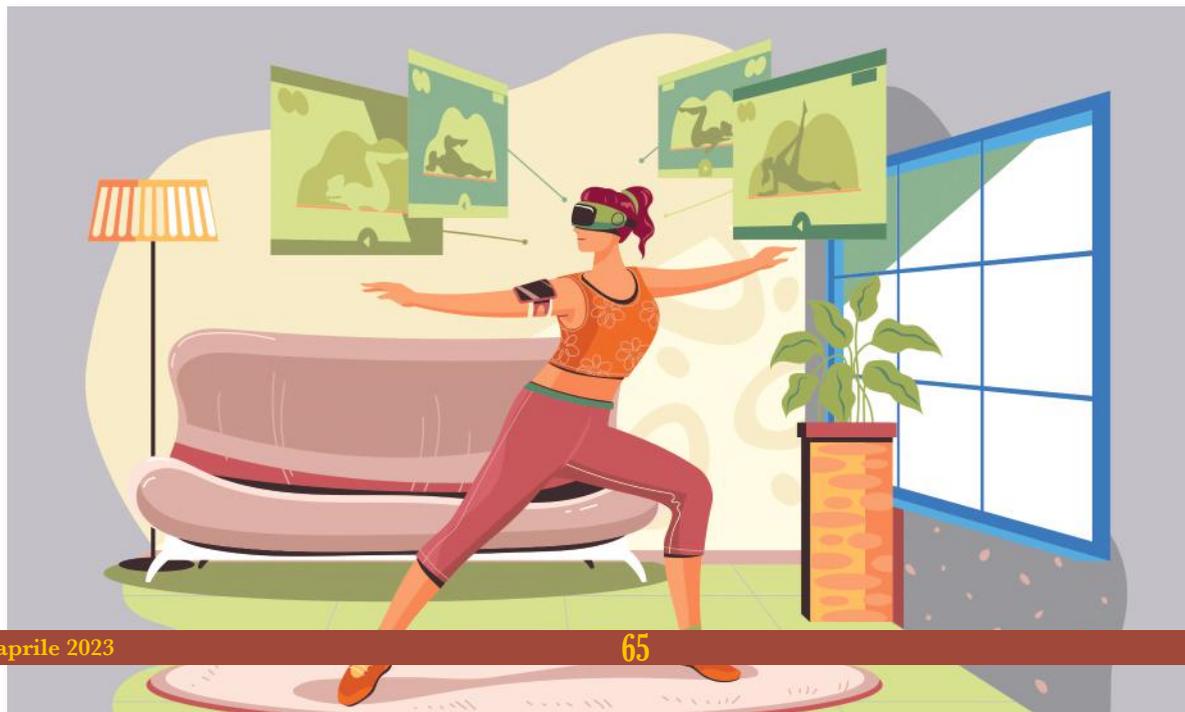
**Realtà aumentata:** la realtà circostante viene integrata con elementi e oggetti 3D, attraverso l'utilizzo di dispositivi come smartphone e tablet. Per esempio, inquadrando dei QR-codice o attraverso apposite app, ci si può immergere in un mondo di fantasia e vivere nuove storie ed emozioni.

**Realtà virtuale:** conosciuta anche con l'acronimo di VR, è un mondo totalmente virtuale, completamente distaccato dalla realtà, in cui ci si immerge grazie agli appositi strumenti chiamati visori. A questi, si possono aggiungere anche altri dispositivi come guanti o auricolari, per ricreare situazioni ed esperienze quanto più reali possibili.

**Tab:** è un controllo grafico di navigazione che permette all'utente di muoversi da un gruppo

di controlli (o documenti) a un altro. I singoli tab (o panel o scheda o pannello), vengono rappresentati come dei rettangoli che contengono una breve descrizione. L'attivazione di un singolo tab (mediante il clic del mouse) rende visibili i contenuti a esso associati e contemporaneamente viene in qualche modo evidenziata la sua attivazione. Può essere attivato un solo tab alla volta. Solitamente l'elenco dei singoli tab viene posto immediatamente sopra all'area soggetta alla navigazione in posizione orizzontale, ma non è difficile trovarli in basso o ai lati orientati verticalmente.

**Gamification:** è un insieme di regole mutuata dal mondo dei videogiochi, che hanno l'obiettivo di applicare meccaniche ludiche ad attività che non hanno direttamente a che fare con il gioco; in questo modo è possibile influenzare e modificare il comportamento delle persone, favorendo la nascita e il consolidamento di interesse attivo da parte degli utenti coinvolti verso il messaggio che si è scelto di comunicare, sia questo relativo all'incremento di performance personali o più in generale alle performance d'impresa.



“Dobbiamo unirici per promuovere una società globale sostenibile fondata sul rispetto per la natura, diritti umani universali, giustizia economica e una cultura della pace. A tal fine è imperativo che noi, popoli della Terra, dichiariamo le nostre responsabilità reciproche e nei confronti della comunità più grande della vita e delle generazioni future...”

(Dal Preambolo de "La Carta della Terra")

**Dal 2002 Fondazione Cogeme promuove la Carta della Terra e lo fa attraverso progettualità che raccolgono la partecipazione di scuole, agenzie educative, istituzioni, e tanti altri con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle comunità con uno sguardo agli scenari globali, per un mondo più sostenibile.**



***Se vuoi saperne di più vienici a trovare.***

Via XXV Aprile, 18 | 25038 Rovato (BS)  
tel. 030.7714643 | [segreteria.fondazione@cogeme.net](mailto:segreteria.fondazione@cogeme.net)



# Leggi, ascolta e rifletti

## La parola e la sua forza generatrice

di Angelo Bertolone, IdRC e Media Educator



Il presente contributo nasce con il desiderio di portare il lettore a sperimentare l'importanza della parola scritta, letta e soprattutto ascoltata. L'esperienza che vogliamo offrire è un momento di lettura e ascolto della parola in modalità mista e riflessiva. Una meta-lettura che, nelle intenzioni di chi ha scritto questo testo, attivi molteplici piste di riflessione e metta in circolo idee generative. Pertanto, prima di continuare a leggere, mettiamo a disposizione questo QR-code da inquadrare per lasciarsi trasportare dalle parole contenute in questo podcast<sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Credit: <https://www.raiplaysound.it/>

«Ero a tavola, con mio papà e i nonni. Imbarazzati, non sapevano trovare le parole. Quest'anno non puoi più tornare a scuola, disse mio padre, sei stata espulsa. Per tre volte chiesi: perché, perché, perché?». Non so se accade sempre a ogni persona che ascolta queste parole, ma spesso quando si presta attenzione si può scoprire sempre qualcosa di nuovo, che sia un significato, una sfumatura o più semplicemente una risonanza. La breve storia raccontata dalla protagonista, che all'epoca dei fatti (1938) aveva solo 8 anni, consente in qualche modo di entrare in connessione con lei e immaginare come possa essere stato vivere quella situazione.

L'essere umano è "linguistico" per natura e attraverso la parola comunica se stesso agli altri. La protagonista del podcast che vi abbiamo proposto, racconta con parole semplici una storia inserita in un contesto ben più ampio di quello raccontato, che assume un significato più intimo e in qualche modo più vicino. Non è un caso, per chi ha avuto la fortuna di ascoltare certi racconti, che le storie di guerra raccontate dai nonni risultassero più attraenti della lettura e dello studio di un libro scolastico. I resoconti della grande storia risultano sempre più autentici quando vengono accompagnati da quei racconti "storici" di vita vissuta fatti dai testimoni diretti.

Il podcast ascoltato, quindi, ci dimostra quanto per l'umano sia fondamentale e necessario, a tratti vitale, il dispositivo narrativo. Il potere della narrazione costruisce le nostre vite e il nostro mondo e gli dà senso molto più di quanto pensiamo. La dinamica che coinvolge il racconto e l'ascolto di storie è una pratica che l'essere umano ha sperimentato nella sua espe-



rienza di vita molto prima che nascessero la radio, i podcast e i podcaster. In questa cornice vediamo che ad esempio, la Bibbia ebraica, come i poemi omerici, prima di essere parola scritta è tradizione orale; la redazione della tradizione orale è stata un'opera collettiva di cui non possiamo tracciare una cronologia precisa. Possiamo però dire che l'Antico Testamento è stato prima parlato, poi scritto e poi riscritto a partire dall'evento chiave costituito dall'esilio in Babilonia (586 a.C.), il ritorno (538 a.C.) e la ricostruzione del Tempio (520 - 515 a.C.). Il ritorno e la ricostruzione costituiscono il momento a partire dal quale si rileggono, e quindi si riscrivono, tutti i "movimenti" precedenti (il viaggio di Abramo, quello di Giuseppe in Egitto, l'esodo del popolo ebraico con Mosè). Si potrebbe dire che i "movimenti" del popolo ebraico corrispondono al racconto orale collettivo, alle due fasi della scrittura e della successiva riscrittura.

Attraverso la narrazione, quindi, è possibile dare senso e significato alle nostre esistenze e delineare coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire.

Le parole, però, possono anche fare male. I miei studenti lo hanno compreso e hanno voluto spiegare il loro punto di vista in un breve podcast. Per ascoltare direttamente le loro parole, è possibile inquadrare il QR-code e mettersi in ascolto.



Le parole hanno un peso, a volte creano e altre distruggono. Sono potenti, perché, la nostra capacità di raccontarci è un bisogno sempre nuovo che necessita continuamente di essere alimentato, sostenuto e condiviso.

Ci sarà sempre chi saprà raccontare una storia in maniera avvincente o meno convincente. Quello che non mancherà mai al mondo saranno gli uomini e le donne che, per necessità e capacità innate, racconteranno le proprie storie per condividerle generando emozioni varie ed eventuali in chi le ascolterà.

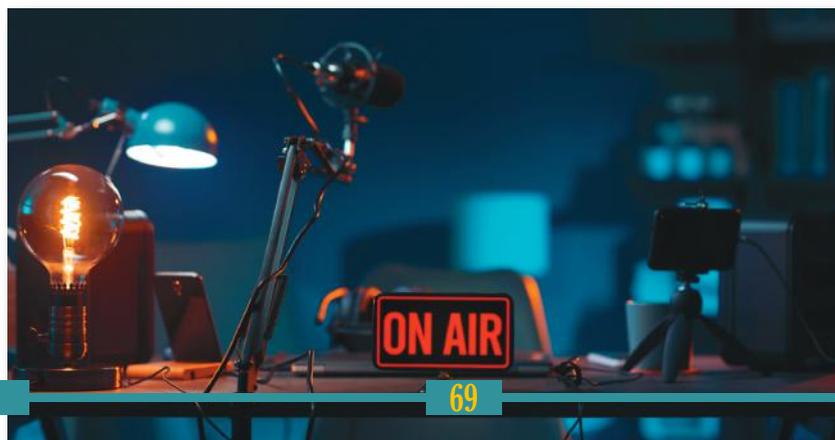
## Web Radio Scolastica

Portare la web radio a scuola tramite un laboratorio vuol dire far nascere contributi, rubriche e interviste. Educare all'utilizzo dei media e a una consapevole percezione dei linguaggi. Questa, per la scuola, rappresenta una sfida dall'alto valore simbolico. Essa, infatti, nell'affrontare i mutamenti della società contemporanea dovrà riuscire ad avvalersi nel discorso didattico delle dimensioni proprie della radio comunicativa, creativa e attiva.

## Ipotesi progettuale

Vogliamo condividere un'ipotesi di progetto dedicato a un laboratorio di web radio per gli studenti che prevede una formazione strutturata in quattro moduli della durata di un mese ciascuno, che si potranno svolgere sia nei locali della scuola sia all'esterno. Ogni incontro prevede 3 ore di lezione in orario pomeridiano e la presenza di due formatori che guidino e supportino gli studenti nel loro processo di apprendimento.

<b>Tipologia del progetto</b>
Laboratorio di <i>Media Education</i> - Web Radio d'Istituto
<b>Destinatari</b>
Il progetto è aperto a tutti gli studenti, ognuno con le proprie competenze e abilità che saranno i protagonisti nella realizzazione del laboratorio e seguiranno le varie fasi dall'ideazione all'organizzazione degli spazi e delle attività. Saranno coinvolti in prima persona, dall'organizzazione e registrazione dei vari programmi, alla conduzione e realizzazione del palinsesto. Alcune classi saranno coinvolte con attività curriculari nel progetto web radio.
<b>Metodologie</b>
Il progetto è impostato sulle metodologie utilizzate nei percorsi laboratoriali: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>cooperative learning</i>;</li> <li>• <i>peer to peer</i>.</li> </ul>
<b>Collegamento con le discipline</b>
Il progetto si connette direttamente alle discipline di indirizzo multimediale; ma è altresì previsto che si affrontino i temi e le tecniche tipiche di altre discipline (in primo luogo umanistiche, ma anche tecnico-scientifiche).
<b>Altri soggetti coinvolti</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soggetti e associazioni attivi nella produzione di contenuti radiofonici.</li> <li>• Esperti nel settore della radio.</li> <li>• Collaborazione con una radio locale.</li> <li>• Enti del terzo settore.</li> <li>• Università.</li> </ul>
<b>Luogo</b>
Scuola ed enti del territorio
<b>Durata del progetto</b>
Triennio scolastico - secondaria di primo grado.
<b>Materiali e tecnologie</b>
Smartphone, tablet, notebook, piattaforme online, Google Apps, mappe concettuali, applicazioni.
<b>Risultati attesi</b>
Realizzazione podcast delle trasmissioni radiofoniche progettate durante il laboratorio.
<b>Piattaforma di riferimento</b>
<a href="https://www.spreaker.com/">https://www.spreaker.com/</a> o <a href="https://anchor.fm/">https://anchor.fm/</a>



## Sintesi dei moduli:

Modulo	Denominazione modulo	Contenuti	Obiettivi
1	La Radio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storia</li> <li>• Tipologie di radio</li> <li>• La web radio</li> <li>• Lo speaker radiofonico</li> <li>• Le app e la radio</li> <li>• I social e la radio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere la storia e l'evoluzione della radio.</li> <li>• Comprendere le differenze tra le varie tipologie di radio.</li> <li>• Documentare il percorso svolto alla luce di quanto emerso da attività di <i>debriefing</i> svolte in grande gruppo.</li> </ul>
2	Produrre e scrivere per la radio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo studio radiofonico</li> <li>• Montaggio ed editing</li> <li>• La qualità del <i>sound</i></li> <li>• I palinsesti radiofonici</li> <li>• I <i>format</i> radiofonici</li> <li>• La scelta dei brani musicali</li> <li>• La scaletta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisire le abilità e competenze tecniche.</li> <li>• Comprendere l'importanza del palinsesto, della scaletta e i vari <i>format</i> radiofonici.</li> <li>• Conoscere i vari generi musicali e i tipi di <i>talk</i> radiofonici.</li> <li>• Documentare il percorso svolto alla luce di quanto emerso da attività di <i>debriefing</i> svolte in grande gruppo.</li> </ul>
3	Il linguaggio della radio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'informazione in radio</li> <li>• Scrittura radiofonica</li> <li>• Lettura radiofonica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascoltare e comprendere i discorsi degli altri, comprendere racconti, storie, esperienze e consegne.</li> <li>• Decodificare messaggi non verbali, soprattutto quello musicale.</li> <li>• Utilizzare linguaggi alternativi per documentare e descrivere facendo uso di vari supporti (cartacei e informatici).</li> <li>• Documentare il percorso svolto alla luce di quanto emerso da attività di <i>debriefing</i> svolte in grande gruppo.</li> </ul>
4	La web radio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenze tra radio in streaming e podcast.</li> <li>• Tecniche di speakeraggio.</li> <li>• Tecniche di registrazione.</li> <li>• Editing e post - produzione podcast.</li> <li>• Le piattaforme di pubblicazione e diffusione podcast</li> <li>• Web editing, approccio con WordPress e utilizzo dei social media.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere le differenze tra la web radio in streaming e podcast.</li> <li>• Conoscere la rete e utilizzarla in modo consapevole e responsabile.</li> <li>• Costruire una web radio d'istituto e i relativi canali social.</li> <li>• Favorire il lavoro di gruppo e la divisione dei compiti.</li> <li>• Documentare il percorso svolto alla luce di quanto emerso da attività di <i>debriefing</i> svolte in grande gruppo.</li> </ul>

## Alcune esperienze in giro per l'Italia

Progetto	Link di riferimento
Fare Radio a scuola	<a href="https://www.einaudiferrara.edu.it/index.php/notizie/300-progetto-fare-radio-a-scuola-2">https://www.einaudiferrara.edu.it/index.php/notizie/300-progetto-fare-radio-a-scuola-2</a>
Radio Idea. La scuola come non l'hai mai sentita! La radio degli Istituti De Amicis.	<a href="https://deamicismilano.com/radio/">https://deamicismilano.com/radio/</a>
Radio Panetti Network	<a href="https://www.radiopanetti.it/">https://www.radiopanetti.it/</a>
Una radio per la scuola	<a href="https://www.scuolemarchiolo.edu.it/radio-scuola/">https://www.scuolemarchiolo.edu.it/radio-scuola/</a>
Web radio Galilei - Corsico	<a href="https://www.icgalileicorsico.edu.it/pagine/web-radio">https://www.icgalileicorsico.edu.it/pagine/web-radio</a>
Negrelli on air	<a href="https://www.icroveretonord.it/studenti-didattica/webradio">https://www.icroveretonord.it/studenti-didattica/webradio</a>

## Conclusioni

Una web radio gestita interamente dagli studenti. Uno spazio attivo, fisico e virtuale, per la ricerca, lo studio, il confronto e la condivisione dove studenti e studentesse realizzano le loro trasmissioni con interviste, racconti e temi legati alla vita della scuola, alle attività didattiche nelle classi e a quello che accade nel mondo. Registrare, montare i file audio, scrivere un'intervista, un giornale radio, registrare un repor-

tage all'interno e fuori dalla scuola porta lo studente/speaker a mettersi in gioco nella comunicazione verbale, nel *digital storytelling* e nella capacità di ascoltare musica e parole.

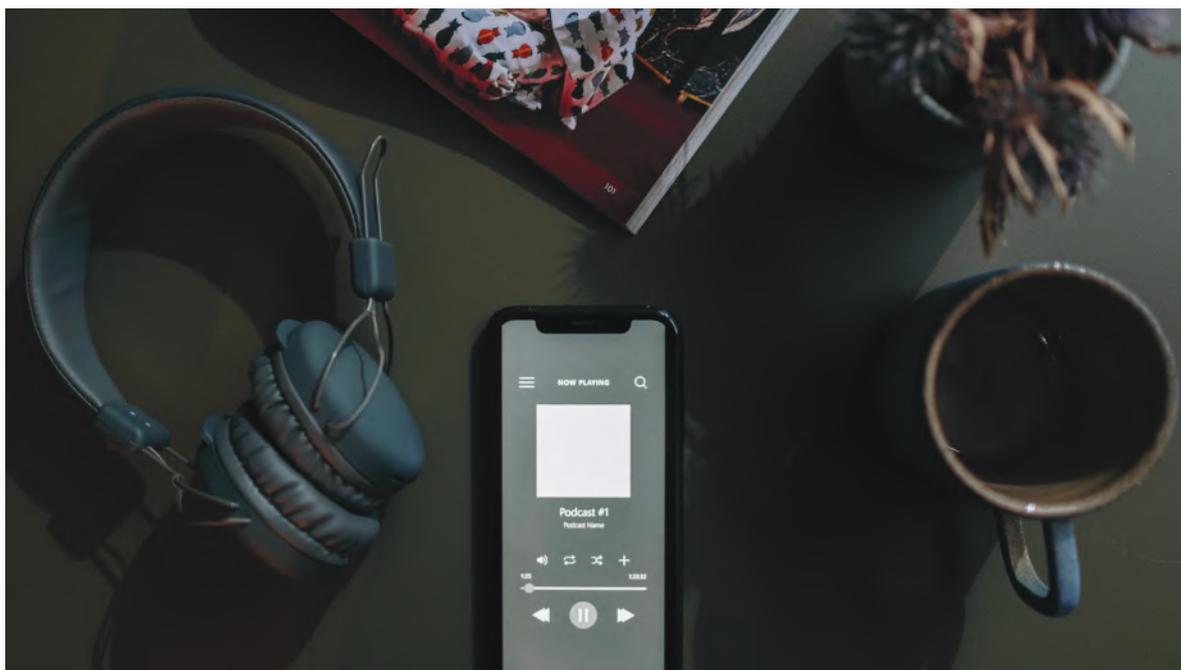
Progettare e realizzare una web radio d'istituto, diventa una risposta concreta alle esigenze e alle istanze educative della società contemporanea; in linea con le politiche di formazione dell'Unione Europea.



Il mondo della scuola, nell'affrontare questa fase storica di graduale ritorno alla socialità, deve riuscire ad avvalersi nel discorso didattico di questa sfera comunicativa e sviluppare attorno a essa una dimensione creativa e generatrice. Proporre una web radio, vuol dire educare alla fruizione attiva del mezzo e alla creazione di contenuti originali e creativi. La radio, per la sua versatilità e flessibilità, può diventare uno dei mezzi più efficaci per sviluppare negli alunni una competenza comunicativa adeguata e all'interno di nuovi spazi. Inoltre, grazie alla possibilità di connettere e integrare altri social media (Instagram, TikTok, YouTube, etc.) si può favorire la partecipazione di quegli studenti non appassionati al mondo della radio, ma immersi in altre dinamiche creative legate alla sfera della grafica e dei video. La convergenza dei media, allora, favorisce la piena inclusione di tutti i soggetti coinvolti e stimola negli alunni l'acquisizione dell'autonomia e della capacità critica nei confronti del proprio ambiente in relazione con i pari e con gli adulti. La realizzazione di una web radio d'istituto comporta un investimento importante in termini di tempo e risorse umane. Ed è forse questo uno degli aspetti che limita la creazione di laboratori didattici di questo tipo. Questo fa

nascere l'esigenza di connettersi con il territorio e creare ad esempio un *network* che coinvolga i diversi ordini di scuola, emittenti locali ed enti del terzo settore. Un *network* in cui far confluire le specificità di ognuno e rendere l'esperienza della web radio un momento in cui fare comunità.

In conclusione, in un'era dominata dai social network, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale e soprattutto in quello dell'educazione civica digitale, la proposta di creazione di podcast e web radio scolastica svolge un compito strategico: far comprendere agli studenti che non basta condividere il luogo e le esperienze della vita quotidiana, ma un *digital storytelling* autentico deve essere costituito da un messaggio comprensibile, attuale e coinvolgente. D'altro canto, il podcast e la web radio sono due strumenti di *audio making* altamente formativi, figli della radio di marconiana memoria, ma con caratteristiche innovative, tanto da annoverarli tra gli strumenti più utilizzati dalle giovani generazioni per apprendere e informarsi. Una scuola diventerà davvero "on air" nel momento in cui, grazie a questo strumento didattico, riuscirà a potenziare le abilità comunicative di docenti e alunni creando una "connessione" autentica fra loro.



# Quando la Media Education diventa curricolare

## Lezioni di MediaLab all'Istituto Achille Ricci

di Elisa Bianchi, docente di scuola primaria



### Zoom (focus su una o due esperienze concrete e rimandi teorici o metodologici che le caratterizzano)

Fino a poco più di un decennio fa, professioni quali l'*Influencer Marketing*, il *Digital Content Creator*, il *Social Media Manager* e così via neanche esistevano. A oggi, invece, tali professioni non solo sono ampiamente riconosciute, ma spesso anche particolarmente redditizie: fanno parte della nostra realtà e la influenzano, in tutti i sensi. Non è raro infatti che i bambini di oggi, alla domanda “cosa vuoi fare da grande?” rispondano “il *TikToker*”.

Anche senza andare a prendere in considerazione unicamente le professioni che nascono e si sviluppano nel e per il digitale, possiamo osservare che ormai qualsiasi professione richiede di saper attivare adeguatamente differenti competenze digitali. La stessa espressione di alcuni aspetti della nostra vita, dalla sfera della socialità alla sfera della cittadinanza, ad esempio, prevedono la messa in campo di abilità afferenti allo “stare” nel digitale, richiedendo una certa dose di senso critico e di responsabilità. Non per nulla, Floridi descrive la nostra realtà come *Onlife*, rappresentando con questo termine l'impossibilità odierna di distinguere uno spazio reale da uno spazio virtuale, ma in cui piuttosto queste due dimensioni co-

esistono e si intrecciano tanto da poter andare a descrivere i media come il tessuto connettivo della nostra società. Una scuola, dunque, che non tenga conto della nostra “nuova” attualità *Onlife* apparirà inadeguata alla formazione: escludere dalla propria offerta formativa uno spazio di espressione e sviluppo delle competenze digitali significa fornire ai bambini e ragazzi di oggi una formazione “monca”, non coerente con la realtà odierna. Sulla base di questi presupposti, dovrebbe apparire chiaro che fare *Media Education* a scuola oggi non è più un'opzione, ma una necessaria e fondamentale esigenza posta dal mondo digitalmente aumentato da noi stessi costruito. A questo punto, resta solo da comprendere come rispondere a questa esigenza.

La modalità di intervento forse più capillare che è possibile prevedere è quella di rendere la **Media Education curricolare**. Questa scelta rappresenta un forte riconoscimento di tale disciplina come spazio di formazione per gli alunni, di un aspetto su cui occorre riflettere e lavorare con i bambini non solo sporadicamente, ma ogni settimana, al pari della geografia o della storia. Ma cosa comporta la scelta di inserire la *Media Education* all'interno del curricolo? Quali i rischi e quali i benefici di tale scelta?

L'acquisizione del titolo di disciplina curricolare comporta innanzitutto l'esigenza di stendere un curricolo di *Media Education*, che annualmente verrà aggiornato e revisionato da docenti e media educator, e prevedere dei momenti valutativi.

Allo stesso tempo, però, la scelta di rendere curricolare la *Media Education* comporta tutti quei vantaggi riconosciuti dal professor Pier Cesare

Spazio di formazione per gli alunni

Rivoltella (*Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, 2001), quali ad esempio:

- la **garanzia** di una maggiore facilità nella realizzazione di esperienze di *Media Education*: la creazione di uno spazio all'interno dell'orario scolastico, l'esigenza di apparecchiature (e la conseguente predisposizione di tali apparecchiature), la presenza di un insegnante dedicato e adeguatamente formato, comportano il riconoscimento istituzionale della *Media Education* come disciplina da parte di tutta la comunità scolastica;

- la **continuità nella didattica**: gli interventi media-educativi non si configurano più come esperienze sporadiche, dettate dalla creatività di alcuni insegnanti, ma come una "sana abitudine";

- la **creazione di un network** di insegnanti/*media educator* che creano e si scambiano materiali e idee e che apportano il proprio contributo all'interno della comunità educante.

Proprio la scelta di creare un curriculum di *Media Education* e inserirlo all'interno della propria offerta formativa comporta dei possibili rischi cui far fronte. **Primo** tra tutti, quello di rinchiudere la dinamicità che contraddistingue la *Media Education* all'interno di una cornice rigida, di "**scolarizzare**" i **media**. L'esigenza, infatti, di trovare uno spazio per questa disciplina all'interno della pagella, richiede la predisposizione di momenti valutativi i quali rischierebbero di assegnare maggior peso all'aspetto teorico, trascurando quello pratico. L'impegno a rimanere all'interno di una logica laboratoriale e la predilezione di una valutazione tramite compiti autentici permettono di arginare questo rischio nel rispetto del dinamismo della disciplina.

Un **secondo** problema legato alla disciplinizzazione della *Media Education* è la possibile **deresponsabilizzazione** da parte degli altri membri della comunità educante. Ma se è vero che i *media* rappresentano il tessuto connettivo che unisce tutti gli ambiti della nostra vita, allora è impensabile che la formazione media-educativa dei bambini sia responsabilità unicamente del *media educator* e che bastino due ore settimanali o un progetto di una durata limitata nel tempo per soddisfare tutte le esigen-

ze che essa pone. Lo sforzo quotidiano che insegnanti e *media educator* dovrebbero compiere è quello di creare un **dialogo tra discipline** che porti ad aprire la mente dei bambini, a trovare collegamenti tra ambiti diversi, a ragionare in un'ottica multidisciplinare e transdisciplinare.

Ambedue le problematiche, così come gli aspetti di bontà della scelta di rendere curricolare la *Media Education*, sono ben presenti nelle menti degli insegnanti e dei *media educator* dell'Istituto Achille Ricci. Infatti, a partire dal 2018, nasce quella che sarà una proficua collaborazione tra l'Istituto e il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica di Milano. Tale collaborazione porterà innanzitutto a una formazione da parte del CREMIT a beneficio di tutto il personale scolastico dell'Achille Ricci, ma anche all'implementazione di un curriculum di *Media Education* nell'offerta formativa dell'Istituto. Nasce così il *MediaLab*, il laboratorio di *Media Education* che l'Achille Ricci offre ai propri studenti, sin dalla scuola dell'infanzia.

All'interno dei laboratori di *MediaLab*, attraverso un approccio ludico e creativo, si ragiona e si sperimenta su temi quali i consumi mediatici, il *digital storytelling*, le diverse modalità per raccogliere e fare informazione, il linguaggio di Internet e dei social network e così via. A seconda dell'età e degli interessi dei bambini, il percorso viene annualmente costruito *ad hoc* per la classe cui si rivolge, rendendolo di fatto un **laboratorio personalizzato**.

Quello dell'Achille Ricci è solo uno dei vari esempi riscontrabili di *Media Education* ben riuscita; una *Media Education* che contribuisce attivamente alla formazione a tutto tondo dell'allunno entrando, di diritto, all'interno dell'offerta formativa della scuola.

La scelta compiuta dall'Achille Ricci non è sicuramente l'unica opzione possibile per poter riconoscere (finalmente) alla *Media Education* il posto che le spetta, ma è una scelta che, almeno per questa realtà, funziona e funziona anche bene e che con molto piacere viene raccontata attraverso le creazioni degli studenti e la messa in pratica quotidiana delle loro competenze.

## MediaLab significa...

- Sguardo all'attualità e al mondo che cambia
- Riconoscimento istituzionale della Media Education
- Continuità nella didattica
- Creazione di una comunità di pratica
- Dialogo tra discipline
- Approccio laboratoriale e creativo ai media



### #hashtag (parole chiave)

**#dialogotradiscipline:** all'interno delle ore di *MediaLab*, bambini e ragazzi sviluppano un approccio creativo alla tecnologia, conoscono e sperimentano nuovi strumenti e nuove modalità di esprimersi, affrontano temi di educazione civica. Tutti questi aspetti vengono ripre-

si, valorizzati e approfonditi anche all'interno di altre discipline. A questo proposito, le occasioni di dialogo tra docenti di ambiti diversi dell'Istituto vengono continuamente favorite e spesso portano a proficui risultati, di cui un esempio è il percorso, relativo alla conoscenza e all'utilizzo di differenti app e tool per lo studio, che la classe IV sta affrontando nel corrente anno scolastico e che vede l'incontro tra le lezioni di storia e quelle di *MediaLab*.

**#approcciolaboratorialeecreativo:** è la logica all'interno della quale si inserisce la proposta del *MediaLab*. L'idea di fondo è quella di proporre agli studenti spazi di sperimentazione attiva che promuovano la riflessione e lo sviluppo della competenza digitale, nel rispetto delle sue tre dimensioni (critica, etica ed estetica). In quest'ottica gli studenti vengono accompagnati a riflettere sulle proprie pratiche come fruitori di messaggi mediali, ma vengono anche spronati a sperimentare, a diventare loro stessi produttori di artefatti digitali. I media divengono così un ambiente da conoscere e in cui poter esprimere se stessi creativamente, muovendosi con sicurezza, ma anche con responsabilità e spirito critico.

### Fuori campo (sguardo sui consumi mediali, risorse di vario tipo che possono aiutare a riprendere o approfondire il tema trattato)

Rivoltella P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci Editore, Roma.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.

Di seguito le pagine social e il sito dell'Istituto Achille Ricci dove è possibile visionare qualche esempio delle attività proposte:

<https://www.istitutoachillericci.net/>

<https://www.facebook.com/istituto.achille.ricci>

<https://www.instagram.com/istitutoachillericci/>

### L'autrice

**Elisa Bianchi** insegna presso l'Istituto Achille Ricci come docente curricolare della scuola primaria e come *media educator*.

# L'Educazione Civica Digitale entra in classe

di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, membri del CREMIT

L'**Educazione Civica Digitale** costituisce il nucleo tematico e di riflessione del presente numero della rivista; si tratta di un tema estremamente attuale e ormai imprescindibile in ogni ordine e grado di scuola. L'Educazione Civica Digitale non è una riconversione dell'educazione civica ai tempi del digitale, ma piuttosto costituisce una **nuova dimensione che aggiorna e integra l'educazione civica** e attribuisce alla scuola un ruolo determinante nella formazione di cittadini in grado di partecipare alla vita democratica in modo attivo e responsabile. Come può intervenire la scuola per formare i cittadini digitali di una democrazia sana (Nussbaum, 2014)? Si ritiene, come testimoniato anche dal punto di vista progettuale

dal contributo di Elisa Bianchi, che la scuola debba **guidare alla scoperta della complessità del cambiamento digitale** in atto piuttosto che marginalizzare alcuni aspetti del digitale come "semplici rischi". Essere cittadini digitali oggi, infatti, prevede di inserirsi in un panorama comunicazionale **liquido** (Bauman, 2019) che richiede di rapportarsi in modo critico, etico ed estetico nei, con, per e attraverso i media (Pasta, Rivoltella, 2022).

Dunque, la scuola può sostenere gli studenti (e insieme a loro i genitori) per scoprire e diffondere strategie utili per appropriarsi dei media digitali, divenendo progressivamente consumatori critici e produttori responsabili di contenuti.

## Piccoli attivisti del Parco Nord: un'esperienza di attivismo civico online

di Elisa Bianchi, docente di scuola primaria

Nelle scuole di tutta Italia si affrontano temi riguardanti l'ecologia, la sostenibilità o il rispetto dell'altro, specie dall'emanazione della legge n. 92 del 2019<sup>1</sup>, che ha visto l'introduzione dell'educazione civica come materia trasversale obbligatoria per tutti i gradi scolastici.

<sup>1</sup> Legge 20 agosto 2019, n.92. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

La trattazione di questi temi con bambini e ragazzi porta spesso a prese di coscienza importanti e a riflessioni profonde, che però rimangono troppo spesso imprigionate tra le quattro mura dell'aula in cui sono emerse.

Come far uscire dunque questi pensieri dai confini scolastici? Possono forse tornare utili i media in tale processo? Queste sono le domande che ci si è posti quando si è deciso di propor-



## Divertiti con la natura

Suggerimenti di attività da fare al Parco Nord

**E tu hai in mente qualche altre idea di attività che si possono fare al Parco?**

Se vuoi, pubblica anche una foto, ma stando attento a proteggere la privacy di tuo figlio, figlia o nipote.

Ti chiediamo solo un favore: dei bambini potrebbero leggere ciò che pubblichi, quindi metti solo belle cose.

**DIVERTITI SENZA STRAPPARE LA NATURA**



GIOCA SENZA MALTRATTARLA

**OSSERVA LA NATURA**



CON LALENTE DI INGRANDIMENTO

**GIOCARAI SELVAGGI**



PUOI GIOCARE A FARE LA SCIMMIETTA O SALIRE SUL TRONCO, MA SENZA FARTI MALE

**SCOPRIRE LA NATURA**



PER SCOPRIRE LA NATURA SI VA AL PARCO NORD. POSSIAMO GUARDARE I FIORI, GLI ARBUSTI E GLI ALBERI E CON LALENTE DI INGRANDIMENTO. PUOI SCOPRIRE LA NATURA UN PASETTO ALLA VOLTA

**NON DIMENTICARE LA NATURA**



AL POSTO DI GUARDARE LA TIVÙ O USARE I GIOCATTOLI DI PLASTICA PUOI GIOCARE ALL'APERTO

**DIVERTITI A ESPLORE**



LE COSE DELLA NATURA

re il percorso “Piccoli attivisti del Parco Nord” alla classe seconda primaria dell’Istituto Achille Ricci di Milano.

Il percorso mirava al raggiungimento di obiettivi afferenti sia la sfera dell’educazione civica sia l’ambito della *Media Education*. Lo scopo principale era quello di **creare un dialogo**, attraverso lo strumento di Padlet, tra la classe e il mondo esterno inerente ai temi dell’educazione ambientale, puntando in particolare l’attenzione sull’ambiente del parco Nord, vero e proprio ambiente di vita dei bambini.

Tale percorso si è strutturato attraverso tre fasi. **Fase 1:** Esplorazione e individuazione delle tematiche d’interesse

La classe è partita alla scoperta della porzione del parco nei dintorni della scuola, accompagnata dalla voce narrante dell’insegnante. Nel pomeriggio dello stesso giorno, i bambini hanno individuato tre temi per loro importanti da

trattare per raccontare il parco. Questi i tre temi scelti:

- Gli animali, ovvero quali animali è possibile incontrare al parco Nord.
- Le attività, ossia come trascorrere piacevolmente il tempo al parco.
- Le regole, ovvero quali azioni intraprendere per avere cura e rispetto del verde cittadino.

**Fase 2:** Creazione degli artefatti

I bambini divisi in tre gruppi, uno per tematica, hanno dapprima elaborato in analogico un progetto cartaceo della bacheca Padlet che avrebbero voluto creare. Dopodiché, muniti di tablet, hanno creato la propria bacheca online, curandone ogni singolo post, dal punto di vista grafico e fotografico. I gruppi sono stati particolarmente attenti a utilizzare una comunicazione che fosse chiara e accattivante, oltre che molto curata e ragionata, e a proteggere la propria privacy.

### Fase 3: Condivisione

Nell'ultima fase, la classe ha aggiunto un ultimo post in ogni bacheca, che rappresentasse un ingaggio per tutti coloro a cui i loro Padlet sarebbero giunti. Sono poi stati creati, con la collaborazione di tutti, i cartelli e i volantini necessari a mostrare e raccontare il lavoro della classe. Infine, ci si è recati nuovamente al parco per affiggere i cartelloni e distribuire i volantini, invitando i passanti a scoprire il loro lavoro e a dire la propria sulle bacheche online. Durante tutte le fasi del percorso, i bambini si sono sentiti **attivamente coinvolti e responsabili** di ciò che stavano facendo: l'idea di poter condividere con altri il loro lavoro, la possibilità che i loro pensieri e le loro esperienze potessero portare altri ad ascoltarli e a comportarsi adeguatamente nel loro amato parco, ha fatto sì che ponessero molta cura in ciò che producevano e il coinvolgimento è aumentato. Quando sulle bacheche hanno cominciato a comparire i primi messaggi e i Padlet sono stati arricchiti dal contributo delle persone incontrate al parco, oltre al coinvolgimento è aumentato anche il loro **senso di autoefficacia**. Ciò risulta essere fondamentale per i bambini: troppo spesso, infatti, si sentono dire che sono "piccoli" per fare o capire questo o quello. È comprensibile che ogni proposta o richiesta debba essere adeguata all'età; occorre però tenere conto che, sebbene i bambini possano apparire piccoli di statura, non lo sono i loro pensieri, spesso più profondi di quelli degli adulti ed è giusto che vengano condivisi. I media rappresentano lo strumento migliore per fare ciò. È forse grazie alla scelta di utilizzare un mezzo (Internet) per noi quotidiano che la grande partecipazione e l'interesse dei passanti al progetto sono stati possibili. La scelta poi di uno strumento quale quello del Padlet che ricalca la struttura dei social, su cui siamo abituati a esprimere le nostre opinioni, ha favorito ulteriormente l'adesione. Padlet e la rete hanno dunque rappresentato per questi bambini una vera e propria **"finestra sul mondo"**, un mondo che non vive più nell'opposizione tra ciò che è reale e ciò che è virtuale, ma che è sempre più connesso, sempre più *Onlife* (Floridi, 2017). Di ciò la scuola

deve essere consapevole: i nostri bambini e ragazzi sono nati e stanno crescendo in una realtà che è *Onlife* e non prendere in considerazione la portata del digitale significherebbe fare loro un torto, precludendo l'accesso a un importante canale che consenta loro di fare sentire la propria piccola grande voce.

## Piccoli attivisti del Parco Nord

### FASI DEL PERCORSO

**FASE 1**  
Esplorazione ed individuazione delle tematiche d'interesse

**FASE 2**  
Creazione degli artefatti

**FASE 3**  
Condivisione

**Codici QR dei Padlet**

- Padlet degli animali
- Padlet delle attività
- Padlet delle regole

# Mario Lodi: attenzione alla Natura come via per l'educazione alla pace

di Pamela Giorgi, Indire

«Gridai e mio padre accorse. Ci trovammo di fronte ad un leprotto che giaceva nell'erba con le zampe tagliate dalla falciatrice. Mio padre lo raccolse delicatamente e me lo pose tra le braccia» (Il Permesso, Mario Lodi).

Non diciamo nulla di nuovo quando ricordiamo come il pensiero di Mario Lodi abbia al suo centro la scuola, ma si proponga, al contempo, di andare “oltre” a essa, proprio, anzi, attraverso di essa si proponga di contribuire alla ricostruzione di una società corrispondente ai valori della Costituzione repubblicana e, più ampiamente, ispirata a un umanesimo civile. È dunque possibile affermare che la pedagogia di Lodi sia un progetto di didattico, educativo e formativo al tempo stesso per una società che si rinnova. Cito a riguardo le parole di Lodi stesso: «La scuola continua nella vita di ognuno come partecipazione alla vita del tutto umana e sociale, alla natura di cui si è parte, ai grandi problemi che travolgono la specie umana, al futuro che insieme stiamo proponendo». Emerge, in questo quadro, uno dei temi centrali affrontati dal maestro Lodi, sia nella sua opera didattica, sia nella sua opera letteraria, fortemente connesse a quella civile: quello della **natura**.

**Natura** che ha a che vedere solo in parte con la questione del “**naturalismo**”, a sua volta centrale nella pedagogia di Lodi e di tutto il pensiero attivistico. Per “**naturalismo**”, lo sappiamo, si intende, a livello metodologico, l'aprire la scuola ai bisogni e agli interessi degli alunni: in tal senso, la natura e la realtà sono intese come “laboratorio” e come contesto esperienziale che parte dal vissuto degli alunni e che deve entrare nella scuola, ciò per la ferma consapevolezza pedagogica che solo l'esperienza immediata e diretta costituisce il punto imprescindibile da cui prendere le mosse prima di inoltrarsi su terreni sconosciuti.

Per tema della **natura** “in senso stretto” intendiamo, invece, quello che Lodi fa coincidere

in modo esplicito con educazione al rispetto, all'attenzione e all'amore per piante e animali: laddove nella sua opera – sia in classe, sia in molti dei racconti rivolti ai bambini – piante e animali risultano protagonisti assoluti.

In *Quando la Scuola cambia*, docufilm di quattro puntate delle quali una è *Partire dal bambino*<sup>1</sup>, girato, tra 1978 e 1980 da Vittorio De Seta, è messo ben in luce questa duplicità “**natura**”/“**naturalismo**”. È noto che il docufilm si concentra sull'esperienza nella classe IV della scuola elementare di Piadena dove lavora Lodi per mettere a fuoco i suoi innovativi principi didattici. Nel filmato il regista opta per far emergere sin da subito la centralità della natura, il maestro appare infatti in bicicletta mentre pedala nella pianura fitta di nebbia in direzione della scuola. Le parole dell'insegnante sono alternate alle riprese effettuate: l'apprendimento, secondo Lodi, parte dal bambino, dal suo mondo, da ciò che conosce e gli è caro, quindi è necessario associare qualsiasi materia, con la vita di tutti i giorni (che in quel mondo rurale è strettamente connessa alla natura) nella tradizione naturalistica tipica dell'attivismo. Ma, nell'indimenticabile lezione di educazione sessuale messa in atto da quei maestri di vita che Lodi coinvolge chiamando in aula – un contadino (grande conoscitore dell'ambiente circostante) e una coppia di rospi in amore – emerge anche il tema della deli-

<sup>1</sup> Si trattava di un'inchiesta televisiva in quattro puntate in cui il regista indagava in giro per l'Italia sull'effettiva prospettiva di una scuola diversa. Il film fu quasi una risposta a tutti quegli insegnanti “conservatori” che avevano taciuto di falsità il protagonista di *Diario di un maestro*. Le prime tre (*Partire dal bambino*, *Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua*, *Lavorare insieme non stanca*) trasmesse nei giorni 10, 17 e 24 aprile del 1979. La quarta puntata, *I diversi*, andata in onda successivamente all'interno del programma Sapere 2000.

Educazione al rispetto per piante e animali

catezza e del rispetto con cui egli indica ai suoi alunni come approcciarsi alla natura e al mondo animale. Ecco che gli elementi di “naturalismo” e “natura” si evincono nella loro duplicità: la natura è laboratorio per attuare la didattica attiva, la natura è anche, al contempo, elemento che il maestro utilizza per stimolare la coscientizzazione degli alunni nel senso del rispetto dell’altro.

È sufficiente, infatti, procedere con un piccolo affondo nell’opera di Lodi per comprendere come vi sia esplicitato il legame speciale tra infanzia e natura e quali siano nell’idea del maestro i suoi risvolti positivi per l’educazione civile e alla pace.

Riguardo al metodo pedagogico attuato da Lodi, c’è un punto sottile da considerare e riguarda l’istanza (già chiaramente posta da Freinet) che le tecniche siano opportunamente “orientate”. Una tecnica non istituisce anche una pedagogia; la istituisce in ragione delle modalità con le quali viene introdotta, impiegata e adeguatamente orientata. Orientata come? E qui emerge centrale la questione dei valori, ossia



dei fini dell’educazione. La pedagogia di Lodi ruota attorno al concetto di “uomo sociale”, ovvero in essa assume centralità un individuo che, messo da parte arrivismo, individualismo, egoismo, sappia porsi come fondamento di una società nuova. Per costruire questo ideale uomo nuovo, la scuola e i sistemi formativi (più ampiamente) devono fare la loro parte. L’aula ha da rivestire il ruolo di uno dei tasselli (uno dei) privilegiati di questo processo formativo: qui occorre che si pratichi la **giustizia** e si apprenda anche a schierarsi contro varie forme di ingiustizia, tra le quali, quelle perpetrate nei confronti della natura e del mondo animale.

Il rapporto dell’infanzia con natura e mondo animale ha per Lodi una “forza” e un ruolo fondanti: è funzionale alla crescita non solo dell’apprendimento, ma soprattutto alla crescita “morale” prodromica dello sviluppo dell’umanità, che è, in fin dei conti, educazione al rispetto della diversità, quindi alla pace. Si tratta di elementi imprescindibili per prepararsi alla vita sana e responsabile, che consente poi da adulti la vera vita sociale.

Questo imperativo non è solo nella sua azione magistrale ma è anche riproposto nell’opera educativa attuata come letterato.

I valori della solidarietà e del rispetto (della pace), la critica alle storture del mondo che l’uomo ha creato e crea nella convinzione di possederlo: sono elementi di un’opera tarda del maestro, *Le favole di Pace* (2005), ove i bambini e gli animali compaiono quali protagonisti, con la loro potenzialità creatrice di una nuova società, per rimettere in sesto un mondo sottopreso.

Parte da lontano l’attenzione di Lodi per il mondo animale (e il suo uso a fini pedagogici) – senza scomodare il noto a tutti uccellino *Cipi* (1972), che esplora il mondo conoscendo vita, amore e affetto, ma anche comprendendone il pericolo causato dal poco rispetto da parte degli uomini per gli animali – era apparsa già in precedenza ne *Il Permesso* (1968): qui Lodi si soffermava ampiamente sull’esigenza di fratellanza con le altre specie, descrivendo in modo critico la durezza del mondo adulto nei confronti di queste e auspicando che proprio dai bambini partisse un nuovo approccio. Il prota-

gonista del racconto è immerso nella realtà rurale tradizionale della Padania, caratterizzata dalla povertà, dalla sussistenza, contesto in cui si inserisce lo sfruttamento del corpo animale e la crudezza della pratica della caccia, in tale contesto Lodi sottolineava lo scarto tra la sensibilità dei bambini e gli adulti che li circondano. In una breve ma radicale storia per un uso didattico ed educativo, *Il lupo della prateria*, uscita nella «Biblioteca di Lavoro» n. 12 (1971), Lodi rimarca ancora il tema del “rispetto” verso il mondo animale. La storia ruota intorno al piccolo paese di Tre case, dove i vecchi educano i bambini alla separatezza con la natura, intimidendoli con i pericoli della vicina prateria e del lupo cattivo che la abita. Sono i bambini a sovvertire l’ordine: partendo all’avventura, percorrendo i prati, incontrando il nemico ancestrale, il lupo, e scoprendo, al contempo, sia che la pratica della solidarietà e della collaborazione tra loro può dare la forza di respingerlo, sia come il lupo catturato e imprigionato nello zoo si riveli un compagno degno di rispetto, che, essi comprendono, ha il diritto di vivere libero. È un racconto in cui Lodi esprime l’auspicio del raggiungimento di un equilibrio tra uomo, animali e natura, in cui l’appartenenza a una specie non giustifichi la pratica del disporre dell’esistenza e della libertà delle altre, mirando, a decostruire il tradizionale modo di pensare e giudicare la realtà circostante, in favore di un futuro nuovo in cui l’uomo si percepisca come un tassello al pari degli altri elementi.

Altro filone Lodiano teso a educare alla natura come elemento costruttivo di cultura nuova e di pace è quello dei racconti come *Bandiera* (1985). Qui, il metodo adottato da Lodi sta nell’indurre un’inversione prospettica, ovvero mostrare l’angolo visuale proprio della natura sul mondo e non dell’umano. In fin dei conti lo aveva fatto anche con *Cipi*. Ciò che attua a livello di strategia narrativa è fondamentalmente lo spingere ad apprendere «mettendosi nei panni dell’altro». In questo racconto il ciclo delle stagioni è illustrato ai bambini dal punto di vista inusuale di una foglia di ciliegia, che nel primo giorno di primavera, stagione che arriva «quando il sole con le punte di fuoco dei suoi

raggi riesce a fare il primo buco nella coperta grigia del cielo ricoperto di nuvole», decide di non cadere come le sue sorelle, ma lotta per rimanere attaccata al ramo fino a vedere l’inverno. Stesso metodo il maestro lo adotta ne *Il cielo che si muove* (1998), raccolta di 15 brevi storie sulla natura ove l’autore porta di nuovo l’attenzione sulla capacità della natura stessa di dare lezioni di vita agli umani: esempio, le gatte che svezzando un cagnolino dando una «Bella lezione [a] noi che abbiamo paura dei diversi e proviamo fastidio chi ha la pella di un colore che non è il nostro».

Ma l’esempio più forte di bontà, di amore per la natura e gli animali Lodi lo porta ne *Il mistero del cane* (1989). È la storia di Febo e dei piccoli Mario, Silvano, Paolino e Rossella, fatta di forza morale, di solidarietà fra sé e l’animale ritrovato in fin di vita. Febo, infatti, scovato mezzo morto in un fosso la mattina di Natale, permette al maestro di dare ai lettori una storia di speranza e di fiducia che induca a riflettere profondamente sui rapporti di amicizia e tutela tra specie diverse. «Dopo la visita del guardiacaccia divenimmo ancora più amici tra noi e col cane» racconta il protagonista, la cui determinazione alla cura si fronteggia con l’obiettività fredda dell’uomo che, invece, suggerisce di eliminare il cane malconco, perché anche se guarisse non sarebbe più utile, esprimendo un modo adulto e utilitaristico di vedere la natura. Verso quel modo adulto di vedere il “bambino Mario” (l’autore, che si rappresenta da piccolo probabilmente, proprio nel giorno in cui aveva dovuto indossare per la prima volta i pantaloni lunghi, che sancivano allora il passaggio al mondo dei grandi) prova un forte disagio e senso di distanza.

Negli anni ’90 l’attenzione alla natura cresce ancora nell’impegno di Lodi, con numerosi messaggi di amore per gli alberi, le foreste e di riconciliazione dell’uomo con la natura, per sollecitare al dover costruire, insieme, grandi e piccini, una concreta cultura di responsabilità. Elementi che emergono nel lavoro del 1991 «I diritti del bambino, dell’uomo e della natura», curato assieme a Eligio Omati e con una premessa di Rosa Russo Jervolino. E ribaditi in *Alberi del mio paese* (1992), un libro descrittivo

vo e operativo, che, oltre a spiegare la storia del rapporto tra l'uomo e la natura, offre gli strumenti per riconoscere dalla sagoma e dai particolari (gemme, foglie, fiori, frutti e semi) gli alberi più importanti del nostro territorio, dando anche indicazioni per seminare e aiutare a crescere nuove piantine e osservarne sistematicamente lo sviluppo in rapporto alle condizioni ambientali. «In un tempo in cui tanti sanno riconoscere a prima vista qualsiasi tipo di auto, che sono inquinanti, e non sanno il nome e le caratteristiche di quei preziosi immobili viventi produttori di ossigeno che sono gli alberi, un manuale come questo può essere utile» afferma Lodi. Un altro lavoro che è importante citare relativamente al tema in oggetto è un catalogo di opere bambine del 1998 (rieditato nel 2022, come nuova edizione) dalla casa delle arti e del gioco porta il titolo *Alberi* si tratta di un testo, curato da Lodi, che contiene un'ampia introduzione pedagogica sull'arte infantile e sulla natura. Il rapporto dei bambini con la natura qua è presentato per mezzo di tre linguaggi espressivi: il racconto, la poesia e la pittura. *Alberi* mostra gli alberi con gli occhi dei bambini ed è un invito che assume un significato emblematico, illumina lo scenario cupo della terra devastata dall'uomo: un invito a entrare nel mondo incontaminato dei bambini e a coglierne i valori che essi esprimono. Sul tema sono numerosi i lavori dedicati al mondo degli insegnanti e della formazione, uno di questi *Rifiuti: la lezione della Natura* (1996), scritto con Gioacchino Maviglia e Aldo Pallotti, affronta il tema di cosa sono i rifiuti, di come nascono e di dove finiscono, accompagnato da proposte laboratoriali di riuso e riciclaggio, con un capitolo finale molto interessante su «l'uomo rifiuto» nella storia dell'umanità e nella società moderna, perché «Il mondo a cui tendiamo non dovrà produrre rifiuti né materiali né umani: ogni cosa e ogni persona hanno in sé tesori da scoprire e recuperare per arricchire la società».

Non rispettare la natura e non rispettare l'umanità alla fine è cosa simile per Lodi. L'uomo cui guardava Lodi, anche quando parlava ai ragazzi di natura, era dunque un uomo che avrebbe dovuto avere una cultura propria, ri-

spettosa della diversità (anche di quella della natura appunto), che della natura facesse laboratorio didattico, ma anche laboratorio civile di pariteticità, favorendo così lo sviluppo di coscienze impegnate nella crescita della propria personalità in direzione rispettosa dell'altro e, dunque, in direzione di civiltà e di pace.

Barbara Bertoletti<sup>2</sup>, docente da me intervistata e che a lungo ha lavorato con Lodi sul tema dell'educazione all'arte, racconta di come ai maestri e ai genitori egli sottolineasse l'importanza di educare i ragazzi ai valori fondamentali per l'uomo civile moderno: l'amore per gli animali e la difesa dell'ambiente, prodromici alla pace. Un'attenzione alla natura costante e ben esplicitata in questa frase di Lodi: «Quando alzavo lo sguardo al cielo e lo vedevo pieno di stelle che mi facevano pensare al mondo grande, infinito. Anche oggi il cielo stellato mi fa pensare a come siamo piccoli di fronte all'universo e a come siamo stupidi a rovinare la bellissima stella sulla quale siamo nati».

<sup>2</sup> Giorgi P. (2022). *Fuori dal recinto. Il Maestro Mario Lodi*. <https://www.raiscuola.rai.it/raiscuola/articoli/2022/09/Mario-Lodi-Fuori-dal-recinto-2e3c1b3e-9d6e-4e37-a082-91b68f5666d7.html>



# Chi disegna pensa; chi dipinge vede

## Riscoprire il valore di una materia scolastica

di Cosimo Laneve, già ordinario di Didattica generale presso l'Università Aldo Moro di Bari e docente presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli

«Sai che cosa è un confine? [...] / Non è un bordo, è niente, è un punto / in cui si incontrano due tessuti, è / un punto in cui la trama è esposta e / si fa più sottile. / [...] / Il bosco non si divide per nazionalità / come una cartina geografica, / ha mai visto una betulla ritrarre i rami / per uno sconfinare in un territorio / straniero?» (Federica Manzoni, *Il bosco del confine*, ABOCA, 2020).

Grazie ad Antonio Paolucci, finissimo storico dell'arte, che mi onora della sua amicizia, ho avuto l'occasione, alla fine degli anni Ottanta, di dare una scorsa sia pure rapida al *Trattato della Pittura* di Leonardo da Vinci (silloge abbreviata de *Il Codice Urbinato 1270* della Biblioteca Apostolica Vaticana) che comprende 935 paragrafi.

Dai miei appunti romani nasce questo pezzo. Per Leonardo il disegno e la pittura sono cose differenti: nella pittura non ci sono confini e ogni profilo è suggerito, più che tracciato: appunto con la tecnica dello “sfumato”. Questo perché nella realtà i confini, per come sono avvertiti dai sensi, i non esistono: «Tutti i termini delle cose non sono parte di alcuna di esse cose, perché il termine di una cosa si fa principio di un'altra» (*Trattato*, par. 237).

Secondo Leonardo la rappresentazione precisa di un'immagine deve essere la più fedele possibile allo spettro visivo dell'occhio umano e, se è tale, risulta carica di suggestioni e imperfezioni dettate dalla prospettiva e dalla profondità degli elementi. Nella rappresentazione pittorica esiste la suggestione che genera lo stato d'animo della figura stessa e la rende “vera” agli occhi di chi guarda.

Egli intuì subito il connubio tra ciò che si vede (la pittura di un dipinto) e ciò che non si vede (il suo disegno preparatorio posto sotto la tela) e capì ben presto che è il disegno a creare il dipinto e non il contrario: la pittura deve nascere da un segno intimo tra l'artista e il suo oggetto. La pittura, difatti, esprime la percezione del mondo o una libera associazione di forme o ancora un qualsiasi altro significato, a seconda del-

la creatività dell'autore, del suo gusto estetico e quello della società di cui chi dipinge fa parte: essa comprende la forma vera delle cose con il semplice sguardo (*aspectus*). Certo, tecnicamente consiste nell'applicare dei pigmenti a un supporto per lo più bidimensionale, come la carta, la tela, la ceramica, il legno, il vetro, una lastra metallica, o una parete (la prima superficie sulla quale gli esseri umani realizzarono primitive forme di arte pittorica, geometrica e figurativa, fu probabilmente la parete di una caverna). Leon Battista Alberti nel *De Pictura* del 1435 ne aveva indicato magistralmente le tre parti fondamentali: a) la **circoscrizione** (lo schizzo dei soggetti); b) la **composizione** (la prospettiva e lo studio dell'immagine); c) il **ricevimento dei lumi**, il chiaroscuro e il colore.

Ma è lo studio particolareggiato del disegno (Lorenzo Ghiberti nei *Commentari*, scritti in tarda età negli anni 1452-1455, aveva definito il disegno «fondamento di tutte le arti») che impone a Leonardo di seguire un rigido controllo sulle dimensioni, spazi, prospettive, volumi e di riuscire a **emozionare** prima di quanto potrà fare dopo il colore.

A tale fine nella definizione dei contorni e delle profondità percorre la strada dello “sfumato”: preferisce toni piuttosto smorzati al “tratto deciso” con leggere e costanti gradazioni del colore, con sfumature curate così tanto nel dettaglio da creare un effetto ottico che finisce per annullare di fatto la presenza del contorno stesso, dando all'immagine una sensazione di “staccarsi” dalla tela.

Convinto che la “precisa definizione delle forme” sia un tradimento visivo, cura la resa del

colore, le variazioni della intensità, lo studio delle ombre, l'illusione di spazi naturalistici, la ricchezza della tecnica (con smalti, impasti, velature).

Così inteso, il disegno non è più un tratto o un segno, ma diventa un insieme di tecniche, quali la prospettiva, le luci, gli effetti di sospensione, e tutto deve essere fatto di un unico colore: un carboncino. Dentro a quest'unico colore vuole creare l'effetto del colore, come se fosse dinanzi all'opera compiuta e vuole che proprio con un solo colore sia evidente il tutto: l'immaginazione deve portarlo a vedere l'opera già conclusa in quello che oggi chiamiamo "disegno in bianco e nero".

Il disegno è, in definitiva, l'esaltazione massima della forma, in quanto è la sintesi perfetta tra le intenzioni dell'artista e la sua esecuzione, tra la mente che pensa e il corpo che la applica. La pittura, quindi, rappresenta, per Leonardo, soprattutto come l'essere umano vede; il disegno, viceversa, rappresenta come l'essere umano pensa. E progetta.

Il vedere, come lo sguardo, scorre, e si lascia velocemente scivolare su figure e immagini. Si è sempre più trascinati a concentrare l'attenzione su istantanee, su rapidi flash. Come se si volesse guadagnare rapidamente terreno sul tempo che sfugge.

Lo si constata in ogni occasione.

Rispetto al vedere, il disegnare appare un'applicazione più faticosa: è meno rilassante del vedere, che è un atto più passivo. Il vedere ci gestisce, mentre chi disegna può gestire se stesso che il vedere non sempre concede.

Il disegnatore rispetto a chi vede, si interrompe quando vuole, si ferma a rimuginare: torna indietro, ridisegna, riesamina un tratto, isola segmenti, compone figure, valorizza dettagli.

Inteso come rappresentare con segni, con linee tracciate a matita, a penna, a carboncino (Baber Barrington, *Impara a disegnare*, Vallardi, Milano, 2020), disegnare può consentire di **abitare il tempo e lo spazio** diversamente e proprio grazie a questa forma estrema di attenzione che prende sul serio ed eterna ogni dettaglio.

*Il taccuino di Bento* (Neri Pozza, Vicenza, 2014) di John Berger esplora questa dimensione se-

greta e parallela lavorando sui rapporti tra il disegno e il tempo.

Per Berger, critico d'arte, scrittore e pittore, la pratica del disegno è un modo sovversivo di far saltare il rapporto scontato col tempo, quasi una premessa di liberazione. Già Spinoza aveva affermato: «La mente non può essere definita dal tempo, definita dalla durata»; il disegno illustra questa intuizione schiudendo un mondo: «quando si disegna si è così concentrati sul calcolo dello spazio che si perde la cognizione del tempo».

A questo punto, nell'economia di spazio riservato a questa nota, non posso non fermarmi su ciò che mi preme rimarcare: l'invito, da parte mia, a scoprire il disegno evitando però di insegnarlo soltanto come una forma di arte e di mera azione creativa, arte e pratica riservate agli *happy few*. Si tratta, non escludendo ovviamente siffatti aspetti creativi, connessi, d'altra parte, al talento e alle doti innate, di ritenere il disegno come qualsiasi altro apprendimento di linguaggio epperciò imitando e esercitandosi in esercizi di copiatura e di riproduzione.

Gli esseri umani comunicano sostanzialmente in tre modi, con il linguaggio parlato, con gesti e con il disegno e la capacità di trasmettere contenuti articolati dipende dalla capacità di costruire strutture complesse a partire da elementi semplici, formando frasi e arricchendone il lessico.

Come non si finisce mai di imparare una lingua, ci sono sempre nuove parole, così accade per il disegno (Cristina Castelli Fusconi, Annamaria Silvana de Rosa, *Disegno e linguaggio*, 1980): al di là del fiore e della casetta stereotipati c'è un lessico sterminato di possibilità.

Ma occorre aiutare a conoscerne gli elementi. La grammatica del disegno suggerisce: 1) la precisione del tratto; 2) la prospettiva parallela e obliqua; 3) la teoria delle ombre; 4) lo studio della figura; 5) lo studio del rilievo (Giuseppe Ronchetti, *Grammatica del disegno*, 1987).

Elementi, questi, alla portata di tutti.

Le odierne ricerche di Neil Cohn, che dirige il *Visual Language Lab* a Tilburg, in Olanda, mirano a scoprire le regole della *grammatica del disegno* che ci permettono di esprimere in modo strutturato quello che pensiamo.

# Quando l'Out diventa In

## Promuovere l'innovazione, favorire l'inclusione, valorizzare l'infanzia

di Stefania Gambini, laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'Educazione, docente di sostegno di scuola primaria

### L'equilibrio tra i nuovi scenari educativi e il bisogno di una scuola nuova: l'educazione Outdoor

“Outdoor Education” – letteralmente “fuori dalla porta” – è una pratica diffusasi in Italia in tempi recenti, caratterizzata dallo stare all'aperto e volta a promuovere una tipologia di apprendimento esperienziale.

Il percorso formativo previsto dalle indicazioni nazionali per il curriculum del MIUR appare unitario e graduale e si pone come finalità

l'acquisizione da parte del bambino di alcune competenze. Il MIUR fornisce una spiegazione molto precisa sul significato di padroneggiare una competenza, specie riferendosi a bambini di età compresa tra i tre e i sei anni: «Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, “ripetere”, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi». L'ambiente esterno è sicuramente adatto all'apprendimento per tutti i campi di esperienza proposti dal Ministero, nello specifico:

**Il sé e l'altro:** il rapporto educatore-bambino ridotto rispetto alle scuole tradizionali (da 1/25 a 1/10) permette l'emergere dell'individualità e del talento di ciascuno, grazie alle relazioni basate su ascolto, dialogo e fiducia. Viene lasciato grande spazio all'attitudine dei bambini a fare domande, a esplorare, qualsiasi proposta nasce dall'osservazione e dall'ascolto dei loro bisogni. L'altro è tutto ciò che è “altro da me”, piccoli animali e piante diventano interlocutori che stimolano curiosità e apertura alla conoscenza. Grazie a un rapporto numerico di questo tipo risulta sicuramente più semplice all'insegnante attuare una didattica che sia effettivamente differenziata, individualizzata e personalizzata.

**Il corpo e il movimento:** L'ISTAT ha calcolato che oltre l'80% del tempo destinato al gioco avviene in luoghi chiusi. La scuola non



può non riconoscere e prescindere dall'evoluzione della realtà, dalle esigenze dei “nuovi bambini”, che evidentemente non sono più gli stessi bambini degli anni '70. Lo spazio aperto offre molti benefici per un sano sviluppo del bambino, sia fisico che mentale. È stato ormai constatato da svariate ricerche che trascorrere troppo tempo al chiuso crea parecchi problemi nella crescita dei bambini che riguardano lo sviluppo delle competenze e la salute del bambino. Il movimento è una necessità di base perché esso sviluppa percorsi neurali e attiva aree importanti nella corteccia cerebrale: un rivoluzionario lavoro di Damasio dimostra che il cervello necessita di costanti esperienze tattili e motorie per potersi sviluppare in quanto organo, esperienze che costituiscono la base di funzioni superiori quali il linguaggio e il pensiero complesso. L'eccessiva vita sedentaria che numerosi bambini e ragazzi conducono porta a due principali conseguenze: l'uso eccessivo della tecnologia, che riconduce a sua volta a problemi legati ad attenzione, sviluppo del linguaggio, mancanza di creatività e obesità infantile, un problema di notevole rilevanza sociale che in Italia colpisce un bambino su quattro. L'*outdoor education* è naturalmente orientata all'educazione del corpo e del movimento, le attività grosso-motorie, così come il controllo della postura e la coordinazione grosso-motoria vengono sviluppati e rafforzati dalle esperienze sensoriali e dalla pratica continua. Inoltre, afferrare e manipolare oggetti e materiali differenti è una buona pratica per sviluppare le abilità di motricità fine. Il gioco libero e attivo sviluppa muscolatura e ossa forti, necessari alla stabilità, alla prevenzione degli infortuni e alla resistenza. Studi su bambini norvegesi e svedesi hanno comparato bambini in età prescolare che giocavano su superfici relativamente piatte con bambini che si divertivano tra grossi massi, alberi e terreni irregolari. I risultati mostravano che chi giocava in natura otteneva punteggi migliori nei test sulle abilità motorie, soprattutto riguardo l'equilibrio e l'agilità.

**I discorsi e le parole:** l'esperienza concreta, l'osservazione, l'esplorazione di spazi e gli infiniti materiali diversi che la natura offre contribuiscono all'arricchimento del lessico dei bam-

bini. Ricerche condotte su gruppi di bambini in situazioni di gioco libero all'aperto hanno evidenziato un uso maggiore della comunicazione linguistica declinata su vari registri espressivi, competenza sviluppata tramite esperienze in cui il parlare è legato al progettare e al fare insieme. Il movimento in sé, inoltre, è un'ottima strategia per indurre a vocalizzare bambini con problemi del linguaggio e della parola.

**Immagini, suoni, colori:** gli organi di senso svolgono un ruolo fondamentale in relazione a questo specifico campo di esperienza: il tatto, la vista, l'udito, l'olfatto e il gusto. La gamma impareggiabile di immagini, suoni, colori e odori dello spazio esterno ha una ricchezza basata sui cambiamenti del mondo naturale. Tutti i nostri sensi, da cui è dipesa la sopravvivenza in termini evolutivi, influenzano la capacità che abbiamo di muoverci e interagire con l'ambiente. La vista è un senso complesso e una buona pratica di attività in un ambiente naturale offre al bambino infinite possibilità di allenare la vista con oggetti dalle proprietà molto differenti tra loro. L'udito gioca un ruolo fondamentale per quanto concerne l'integrazione sensoriale, mettendoci in contatto con l'ambiente e facendo da precursore all'interazione con l'altro. I suoni che l'ambiente ci mette a disposizione sono svariati, ad esempio il ronzio di alcuni insetti, il rumore della pioggia, del vento, il canto degli uccelli, lo scricchiolio delle foglie secche, il silenzio. È dimostrato che ascoltare i suoni influisce sulla capacità di concentrazione e di regolazione delle emozioni.

**La conoscenza del mondo:** il bambino è naturalmente scienziato, l'atteggiamento con cui entra in contatto con i fenomeni della natura può essere catalogato come approccio scientifico. Infatti, la ricerca, l'osservazione attenta, le domande, l'esperimento, la scoperta di qualcosa di imprevisto e la verifica di qualcosa di prevedibile sono modalità con cui il bambino è naturalmente portato a rapportarsi con i fenomeni della realtà. L'ambiente esterno è un naturale laboratorio a disposizione delle curiosità dei bambini, diventa condizione affinché il bambino divenga soggetto attivo del proprio pensiero scientifico, in connessione con le esperienze concrete quotidiane.

## L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo

Innanzitutto, risulta doveroso entrare nello specifico del termine **inclusione**: esso, entrato nel contesto italiano solo in tempi recenti, si riferisce alla globalità delle sfere – educativa, sociale, politica – e riguarda solo in parte gli allievi con disabilità; piuttosto mira alla creazione di una società equa e accessibile a tutti, priva di barriere, partendo proprio dal sistema educativo. Appare chiaro quanto si rendano necessari percorsi didattici in cui l'allievo abbia a disposizione ampi margini di scelta nell'indirizzare il processo di insegnamento-apprendimento. La didattica inclusiva diventa una didattica mirata a generare contesti di apprendimento aperti e partecipati da tutti e da ciascuno, con o senza difficoltà di apprendimento. Il paradigma dell'ICF pone al centro della riflessione il contesto entro cui l'attività e la partecipazione dell'individuo si realizzano, anche in termini di fattore ambientale che va a facilitare o ostacolare le performance e le capacità dell'individuo. Il riferimento all'ambiente naturale è inevitabile, con le sue caratteristiche di tipo percettivo e la presenza di indicatori di qualità ambientale che possono impattare positivamente sulla vita degli individui, in particolare sulla rigenerazione di attenzione e sulla riduzione dello stress, come ci dimostrano le prove empiriche pubblicate da Kaplan e Ulrich. Sebbene il tema della correlazione tra *outdoor education* e inclusione scolastica risulti piuttosto recente e scarsamente affrontato empiricamente, sembra evidente che vi siano diversi elementi propri delle esperienze educative in natura che possono giocare favorevolmente a favore di processi inclusivi. Il primo aspetto riguarda un'analisi più ampia dei sistemi educativi e delle loro finalità. Becker evidenzia come le esperienze all'aperto possano rispondere alle richieste dell'OCSE di ambienti di apprendimento innovativi, in particolare ricercando una combinazione tra «apprendimento guidato, apprendimento attivo e apprendimento esperienziale che sostenga un apprendimento autoregolato». Una seconda riflessione riguarda la dimensione collaborativa, poiché inevitabilmente la scelta

di un diverso approccio educativo interroga gli adulti (dirigente, insegnanti, genitori), richiede confronto e condivisione, andando quindi a toccare un tasto essenziale nella garanzia di prassi inclusive nelle scuole. Nell'ambiente naturale, inoltre, la dimensione sociale delle relazioni si nutre di tempi, spazi e rapporti numerici distesi e sostenibili, nonché si ha una forte riduzione di elementi disturbanti come suoni e rumori artificiali. La maggior parte delle attività proposte vengono progettate in quanto lavori di gruppo – la raccolta della legna, l'orto, la preparazione del mangime per gli animali ma anche la ricerca di materiali necessari per l'attività stessa – in modo da far sì che ogni partecipante possa fornire un contributo in base alle proprie inclinazioni e competenze, sentendosi utile per il gruppo e dando prova di quanto spesso l'alterità sia una fonte di arricchimento prezioso. Paiono essere particolarmente stimolate anche le possibilità di autoregolazione dei bambini nei momenti di incontro tra pari.

Un ulteriore aspetto a cui fare riferimento è quello che attiene alle possibilità date dall'esperienza in natura di differenziare gli apprendimenti dei bambini, a seconda delle loro esigenze, del loro funzionamento, delle proprie piste di approfondimento e di quelle individuate dagli insegnanti.

L'ambiente esterno dona una grande possibilità di sperimentazione e di scelta grazie alla presenza dei diversi materiali e dei differenti esseri viventi di cui uno stesso luogo dispone. I materiali della natura hanno un grande impatto sulla curiosità e sul coinvolgimento di per-



sonalità anche molto differenti tra loro, dando al bambino la possibilità di seguire la sua naturale inclinazione: l'essere "scienziato", attraverso l'osservazione, la manipolazione, l'esplorazione, l'ipotesi e la scoperta di fatti ed elementi della realtà. In questo senso il rapporto tra differenziazione didattica, nei termini di contenuti, prodotti, percorsi ed esperienze di educazione, in natura pare essere particolarmente interessante. Sempre in questa prospettiva, cruciale il connubio con la didattica aperta nella prospettiva inclusiva ripresa da Demo: è proprio quella dimensione di "pluralizzazione dell'ambiente di apprendimento" a partire da un ruolo "decentralizzato" dell'insegnante, che garantisce nello stesso momento esperienze diversificate e che, quindi, quasi "naturalmente" conduce verso l'educazione in natura. La relazione con l'ambiente non è solo lo sfondo per le proposte, ma può divenire stimolo e materiale vivo per i processi di apprendimento dei bambini.

Un'ultima riflessione merita la relazione che si instaura tra bambino e animale all'interno dei contesti *outdoor* e agricoli che prevedono attività di conoscenza e di *pet education*, opportunità davvero preziosa per bambini 2.0. L'animale insegna la responsabilità in modo gradevole attraverso la cura, il cibo, le coccole e la pulizia. Il bambino è portato a uscire per un attimo dal tipico egocentrismo che caratterizza l'età dell'infanzia per rendersi conto che un altro essere vivente ha bisogno di lui per poter stare bene. D'altra parte, l'animale non parla con un linguaggio di tipo verbale: il suo lin-

guaggio è corporeo, fatto di gesti, di emozioni che spingono necessariamente il bambino a mettere in discussione il linguaggio convenzionale, cercando una strada alternativa per entrare in contatto e stabilire un contatto con chi ci si trova di fronte. Diventa quindi una relazione estremamente empatica, non giudicante, accogliente e questo a volte può fungere da *transfert* verso i propri pari.

Nonostante ogni premessa, non si può pensare che l'esperienza a contatto con un ambiente scarsamente antropizzato sia di per sé un'esperienza inclusiva. Devono infatti essere ben presenti le dimensioni di osservazione entro una prospettiva bio-psico-sociale e di analisi puntuale e preventiva del contesto individuato per le esperienze da una parte e delle progettazioni ipotizzate dall'altra. Infine, tali proposte non rimangono necessariamente esclusive di servizi educativi di tipo *outdoor*: sarebbe infatti interessante, sulla base delle evidenze e riflessioni precedenti, portare dell'*Out* nell'*In*, cogliere gli aspetti realizzabili in scuole più tradizionali e farne tesoro in quanto possibili strategie inclusive efficaci. L'*outdoor education* non può correre il rischio di divenire una semplice fuga dai contesti scolastici tradizionali, perdendo quindi il valore che essa porta con sé, bensì potrebbe divenirne un prezioso arricchimento volto a promuovere l'innovazione, favorire l'inclusione e valorizzare l'infanzia.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci Editore, Roma.
- AA.VV. (2020). *Non uno di meno*. Franco Angeli, Milano.
- Bortolotti A., Schenetti M. (Eds.). (2005). *Outdoor education: educazione attiva all'aperto*. Spiaggiari Editore, Parma.
- Hanscom A. J. (2017). *Giocate all'aria aperta*. Il leone verde, Torino.
- Manes E. (2018). *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Edizioni Thlon, Milano.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.



# Arte e infanzia

di Tania Bertacchi, pedagoga del Coordinamento della Bassa Reggiana

L'arte rappresenta un linguaggio educativo fondamentale, all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali, per la crescita e l'arricchimento dei differenti punti di vista.

Nell'ultimo decennio il sostanziale contributo delle neuroscienze al dibattito sull'educazione conferma alcuni capisaldi ideologici, tra cui l'importanza, nel percorso di apprendimento, del coinvolgimento, della partecipazione emotiva all'esperienza, delle emozioni (Bruner, 2011).

La capacità del sentire estetico di esprimere grandi potenzialità in termini di fascinazione e di coinvolgimento emotivo, ma anche di ricerca trasversale tra discipline ed esperienze, rappresenta se non l'unico di certo uno strumento di indagine privilegiato per bambine e bambini. Senza contare poi che dagli anni Novanta del Novecento, lo sviluppo della **neuroestetica** come ambito di ricerca a sé stante, sta contribuendo a conoscere quali sono i meccanismi del cervello di fronte all'esperienza estetica, le sue motivazioni e le sue finalità profonde. Lungi dall'essere arrivati a conclusioni univoche, a oggi si tende a riconoscere che il cervello ha preposto una serie di sistemi specializzati per la conoscenza del mondo, che sono gli stessi che svolgono un ruolo primario nell'esperienza artistica (Zeki, 2003).

Riportiamo di seguito una breve sintesi del percorso progettuale sviluppato nella scuola dell'infanzia comunale Arcobaleno di Guastalla (Re); percorso che rappresenta un esempio di utilizzo dei linguaggi artistici per sostenere gli apprendimenti, fornendo percorsi di scoperta orientati alla curiosità e alla meraviglia.

Il progetto ha coinvolto bambine e bambini della sezione dei cinque anni. A inizio anno,



in assemblea, hanno ripercorso insieme i ricordi delle vacanze estive. All'attività di elaborazione dei pensieri e dei sentimenti collegati ai luoghi piacevolmente vissuti e reinterpretati in estate, è stata affiancata la proposta di visitare luoghi nuovi, stimolanti e interessanti. La scelta è quindi caduta sulla **Quadreria Maldotti**, una sede espositiva all'interno di palazzo Ducale a Guastalla, in continuità con l'anno precedente, durante il quale i bambini avevano visitato la Biblioteca Maldotti. Le visite alla Quadreria – ripetute nel tempo ed effettuate insieme alle guide del palazzo –, le attività creative e laboratoriali, la scelta di ripercorrere e approfondire tali esperienze anche a scuola, hanno consentito ai bambini l'esplorazione di un mondo lontano nel tempo in un'ottica storico-artistica, in cui mode, usanze, personaggi si sono uniti nelle loro interpretazioni, nelle loro rielaborazioni, alle loro esperienze dell'oggi. «A Palazzo Ducale ci sono delle cose interessanti... ci fanno vedere quadri interessanti...». L'incontro con l'arte, e in particolare con tanti esempi di pittura, ha stimolato molto la curiosità dei bambini, che hanno voluto indagare la figura dell'artista, il suo ruolo, la sua motiva-

**Incontro  
con l'arte**



zione, partendo dalle esperienze vissute da ciascuno. Attraverso confronto e dialogo, i bambini hanno condiviso le loro conoscenze tra gli artisti (gli amici, la figura del pittore Antonio Ligabue nato e vissuto e nel vicino comune di Gualtieri «Ligabue era famoso perché disegnava animali, tigri, ma è morto e non c'è più...») fino a esprimere il desiderio di invitarne uno a scuola. La scelta è ricaduta sul pittore informale Marino Iotti, che è venuto a scuola per una mattinata, dialogando con i bambini che hanno raccontato la loro esperienza in Quadreria, illustrando le differenze tra i ritratti visti al

museo e le opere di Marino, scoperte attraverso una ricerca su internet. Un dialogo che ha coinvolto molto bambini e adulti per la profondità dei pensieri ragionando di storia, rappresentazione ed emotività. Il desiderio di vedere dal vivo i quadri del pittore ha spinto Marino Iotti a invitare i bambini nel suo atelier a Scandiano (Re) dove hanno guardato le opere e si sono a loro volta cimentati nella realizzazione di pitture collettive a tecnica mista, realizzate in diretta relazione con Marino. «Io mi sono emozionato a pitturare... siamo andati da Marino Iotti, così imparavamo a fare i quadri,



che però non sono tipo dei quadri giusti con delle cose giuste, sembrano dei quadri che non hanno senso, invece i quadri di Marino hanno molto senso perché lui ha usato l'immaginazione». Il lavoro progettuale richiede di non abbandonare possibili "piste" di interesse, curiosità e apprendimento, ma di tornare ripetutamente sugli spunti nati, per questo abbiamo ripreso il filone relativo al pittore Antonio Ligabue, citato dai bambini. «Dipingeva gli animali perché amava la natura, lui viveva nella natura».

Tra le esperienze di rilancio, è stata scelta la **relazione tra arte e natu-**

ra, portando i bambini *en plein air*. Il tema della natura era infatti molto caro a Ligabue, ma era stato affrontato anche nei dialoghi con Marino Iotti. Scelta la tecnica dell'acquerello, i bambini si sono diretti verso gli spalti che separano l'abitato dal fiume Po. «Posso usare anche altri colori, come anche Ligabue e Marino, non è obbligatorio fare l'erba o un albero perfetto, si può fare anche con la tua testa, con altri colori, non sempre il verde».

La ricerca di nuove proposte per la sezione, che si continua a mostrare molto interessata

all'esperienza artistica di Ligabue, porta le insegnanti a un nuovo invito: Mario Alessandro Fiori, critico d'arte e Segretario della Fondazione Ligabue di Parma. Il critico accetta volentieri l'idea di confrontarsi con questo pubblico, così informato, esperto e curioso. A scuola in visita, racconta del suo mestiere, di come ha studiato per diventare critico d'arte, di cosa significa avere un proprio punto di vista per interpretare l'arte. Un dialogo serio, come serio, per i bambini, è il gioco.

In chiusura d'anno vengono proposti gli ultimi rilanci, che vedono il coinvolgimento delle famiglie. Viene infatti organizzata una visita guidata per genitori alla mostra su Ligabue ospitata a Gualtieri da Palazzo Bentivoglio, dove la guida dialoga con i bambini nel racconto dei quadri e della personalità del pittore.

### **Cos'hanno appreso le bambine e i bambini dopo un anno di progetto sull'arte?**

Hanno conosciuto differenti tipologie di arte attraverso la sperimentazione diretta – di persona – e la conoscenza di artisti diversi (pittura informale, contemporanea e figurativa). Hanno anche incontrato ruoli e mestieri non consueti, come quello del critico d'arte. Esperienze non banali e neppure scontate alla scuola dell'infanzia. Hanno conosciuto meglio il loro territorio e gli artisti, grazie alla visita di luoghi di cultura e mostre locali. Attraverso il dialogo con persone esperte in competenze spe-



cifiche (guide culturali, critico d'arte, artisti...) hanno aggiunto informazioni e conoscenze al loro bagaglio di saperi. Hanno toccato da vicino il mestiere dell'artista, grazie alla conversazione avuta con lui e alla permanenza nel suo atelier di pittura. Hanno immaginato e ragionato intorno al concetto di tempo; artisti e pittori vissuti, morti e viventi. Il tempo che scorre tra passato, presente e futuro. Attraverso l'approfondimento con l'arte e gli artisti hanno acquisito consapevolezze maggiori, nello specifico, rispetto al linguaggio grafico differenziato in segno/disegno/scrittura. Hanno attraversato, in modo trasversale, tutte le competenze del curriculum quali: pensiero critico, consapevolezza di sé, creatività, competenze logico-matematiche, curiosità verso i codici scritti e consapevolezza globale.

Il ruolo dell'arte e dell'esperienza artistica ha da sempre una posizione importante nella scienza pedagogica, sia in termini di godimento sensoriale, che di disciplina dell'interiorità, di educazione dell'anima ai valori che la trascendono (Dewey, 1995).

## **Bibliografia**

- Bruner G.S. (2011). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano.
- Dewey J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti*. La Nuova Italia, Scandicci.
- Zeki S. (2003). *La visione dall'interno*. Bollati Boringhieri, Torino.

# Valutare la metacognizione

di Greta Lacchini, insegnante di scuola primaria, esperta di *Mindfulness*

Se da una parte gli insegnanti apprezzano sempre più l'importanza di portare gli studenti a "pensare a pensare" e di come pianificare e monitorare il loro apprendimento, dall'altra, le abilità metacognitive dei bambini diventano sempre più difficili da valutare. Ma una nuova ricerca potrebbe offrire nuovi spunti di riflessione. Si tratta di un compito di risoluzione dei problemi basato su carta e progettato dai ricercatori dell'Università di Cambridge e della Virginia Commonwealth University, volto a misurare la metacognizione nei bambini. La metacognizione – spesso soprannominata "**pensare al pensiero**" – appare sempre di più come un grosso problema per le scuole. Si raccomanda agli insegnanti di «insegnare esplicitamente agli alunni strategie metacognitive, quali la pianificazione, il monitoraggio e l'autovalutazione del loro apprendimento», ma per farlo in modo efficace, gli insegnanti dovrebbero capire fino a che punto le abilità metacognitive si spingono e, di conseguenza, comprendere quali siano le nuove modalità necessarie. Nonostante la misurazione della metacognizione sia notoriamente difficile, i ricercatori di Cambridge e del Virginia Commonwealth affermano di aver trovato qualcosa di interessante a riguardo. Nonostante la maggior parte dei compiti utilizzati per valutare la metacognizione si concentrino sulla memoria utilizzando registrazioni video e questionari soggettivi di autovalutazione, lo "**Zoo Task**", secondo gli autori della ricerca, «consente ai ricercatori di misurare in modo olistico più com-

ponenti di abilità metacognitive su una base su larga scala». Cosa potrebbe significare questo per gli insegnanti in classe? Michelle Ellefson, una docente di Scienze Cognitive presso la Facoltà di Educazione dell'Università di Cambridge, i cui attuali progetti di ricerca si concentrano sul ruolo delle funzioni esecutive nel rendimento scolastico, è stata una dei sei autori del progetto. Le funzioni esecutive sono una parte fondamentale dell'ecosistema della metacognizione, dice, poiché coprono «la nostra capacità di gestire le informazioni e lavorare con esse, compresa la nostra capacità di ignorare i distrattori, la nostra capacità di passare da un compito all'altro», un quadro in cui la metacognizione rientra perfettamente. Queste abilità hanno una chiara rilevanza in termini di come i bambini apprendono in classe. «Molto lavoro aggiuntivo che facciamo come studenti per rendere possibile l'apprendimento non riguarda necessariamente quanto bene capiamo alcune scienze complesse o calcoli aritmetici,



<sup>1</sup> Patel J., Aldercotte A., Tsapali M., Serpell Z.N., Parr T., Ellefson M.R. (2021). *The Zoo Task: A novel metacognitive problem-solving task developed with a sample of African American children from schools in high poverty communities*. In «Psychological Assessment». <https://news.educ.cam.ac.uk/zoo-task-metacognition>

ma si tratta di come *stiamo* trattando con le informazioni che abbiamo, ignorando i distrattori in modo da poter fare qualcosa, anche essendo consapevoli del livello di comprensione che dobbiamo raggiungere», spiega la Ellefson. Tale complessità è solo uno dei motivi per cui la metacognizione è difficile da misurare – e perché la ricerca in questo campo è stata finora piuttosto limitata e per lo più focalizzata sulla memoria.

## Il viaggio immaginario allo zoo che misura il modo in cui i bambini pensano di pensare

Lo studio “*Zoo Task*” ha incluso 204 bambini, di età compresa tra 7 e 12 anni, delle scuole elementari in aree urbane ad alta povertà negli Stati Uniti orientali, per lo più bambini afro-americani, che stavano prendendo parte a un programma di scacchi doposcuola. Nel compito, ai bambini è stato chiesto di aiutare il guardiano dello zoo a dare da mangiare ad alcuni animali, utilizzando il percorso più breve tra le gabbie, avendo cura di rimanere sui sentieri ed evitare di entrare nelle gabbie. Hanno quindi tracciato delle linee per indicare quello che ritenevano essere il percorso più efficiente, con ogni test che aumentava il numero degli animali e, quindi, la difficoltà. Prima e dopo ogni prova, i partecipanti formulavano giudizi prospettici e retrospettivi su quanto bene avevano fatto. I percorsi completati dai bambini sono stati giudicati in base all’accuratezza, in termini di percorso più breve possibile, mentre i ricercatori hanno anche utilizzato un programma per computer per codificare i percorsi in varie categorie: un percorso chiaro, tutti gli animali visti, utilizzando i punti di partenza e di arrivo, senza tornare indietro, evidenza di una strategia (ad esempio, spuntando dalla loro lista gli animali che avevano nutrito). Un altro elemento dello studio è stato il tentativo di valutare il “monitoraggio metacognitivo” ovvero la «consapevolezza dei propri processi cognitivi e la valutazione dei progressi su un compito in corso, di come stai andando in

questo momento», come la esprime Ellefson. I bambini che hanno utilizzato quell’abilità «si sono resi conto di aver intrapreso un percorso che non era buono come doveva essere, e l’hanno cancellato e ricominciato da capo», dice. I bambini hanno anche completato un test di metacognizione più standard di metamemoria (consapevolezza della propria memoria) sul loro ricordo di coppie di immagini. I risultati dello “*Zoo Task*” corrispondevano bene a quei punteggi, suggerendo che fosse affidabile mentre, sostengono i ricercatori, misurava ulteriormente una gamma molto più ampia di abilità metacognitive rispetto a un test di metamemoria. Con le scuole che scelgono sempre più di concentrarsi sull’educare gli alunni ad applicare strategie metacognitive, è importante disporre di strumenti per misurare l’intera gamma di queste abilità, per permettere agli insegnanti di capire meglio se tale approccio educativo funziona o meno. È possibile, tuttavia, che questi test non mostrino molti o nessun progresso negli alunni: quando si tratta di quanto la metacognizione possa effettivamente essere insegnata, Ellefson afferma che ci sono ancora alcuni grandi punti interrogativi. Tuttavia, i risultati sono chiaramente promettenti. È un esempio di come gli insegnanti potrebbero implementare questo tipo di scoperte sulla metacognizione e di come le teorie che abbiamo sull’apprendimento potrebbero essere utili in classe. Questo approccio deve essere reso più accessibile agli insegnanti perché se progettiamo un intervento di questo tipo in classe, allora dobbiamo essere in grado di codificarlo prima di proporlo. Considero tali progetti di massima importanza per il futuro della ricerca e per gli interventi in questo settore. Misurare la metacognizione tra i bambini, ad esempio fornendo più dati su un tipico bambino di sei anni, darebbe agli insegnanti informazioni corrette sul fatto che un bambino si stia sviluppando coerentemente o meno rispetto alla sua età. Nonostante siano necessarie ulteriori ricerche per capire fino a che punto strumenti come questo possono essere utilizzati nelle classi, c’è tutto il potenziale per poter supportare gli insegnanti a offrire le migliori strategie metacognitive in futuro.

# La DAD vissuta dai docenti

## Dall'analisi dei bisogni allo studio del webinar come strumento formativo

di Alice Falchi, neolaureata e insegnante di scuola primaria

La pandemia da Covid-19 ha cambiato per sempre il modo di fare didattica e soprattutto ha cambiato le competenze fondamentali che un insegnante deve possedere, non solo per gestire in maniera efficace i momenti di didattica a distanza, ma anche per insegnare in una scuola nuova, sempre più aperta all'uso del digitale.

Molti docenti in questa situazione di incertezza hanno manifestato la volontà di intraprendere percorsi di autoformazione online e, per questo motivo, la comunità accademica si è attivata per supportarli nella definizione di modalità più adeguate da adottare di fronte all'emergenza, sia a livello di scelte organizzative che metodologico-didattiche. L'impossibilità di seguire conferenze e corsi di formazione in presenza, a causa del distanziamento sociale, ha portato i docenti a usufruire dei webinar come strumenti formativi.

Il termine webinar è un neologismo nato dall'unione dei termini *web* e *seminar*. Il significato letterale è "seminario via web"; si tratta «un evento pubblico che avviene online, [...] un'occasione in cui più persone si ritrovano via internet, mediante una piattaforma o un software, nello stesso momento [...] per discutere di un certo argomento: chi presenta o conduce l'evento può usare diversi strumenti online, mostrando slide, filmati, confrontandosi in diretta con gli altri partecipanti, sia in forma scritta [...] sia a voce [...]» (Bembich, Paoletti, 2016).

La crescita esponenziale di questo strumento mi ha permesso di svolgere, durante i mesi di aprile e maggio 2020, un lavoro di ricerca che aveva come obiettivo quello di effettuare un'analisi critica delle risorse online gratuite messe

a disposizione di dirigenti scolastici e docenti per la formazione professionale durante il periodo emergenziale, al fine di portarne alla luce limiti e note positive, e di compiere una riflessione anche personale riguardo alle modalità con cui questa formazione è stata erogata. La ricerca da me effettuata era circoscritta alle risorse webinar gratuite promosse da case editrici, associazioni ed enti di diverso genere. Tali risorse riguardavano argomenti rivolti a dirigenti scolastici e docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

All'accurato studio dei webinar è stato affiancato un questionario online, somministrato durante il mese di marzo 2021 ai docenti delle scuole di Sondrio e Cremona grazie alla collaborazione della dirigenza dell'Ufficio Scolastico Territoriale delle due province. L'obiettivo di questa ricerca era indagare quanto il webinar fosse stato strumento di supporto per la formazione dei docenti nell'esperienza di didattica a distanza. Al questionario hanno risposto 350 docenti di diverse scuole primarie.

Dall'unione delle due analisi ho sviluppato un'idea su come impostare webinar che fossero adatti, fruibili e che rispondessero alle vere esigenze dei docenti.

### Come progettare un webinar

Il primo passaggio fondamentale per la realizzazione di un webinar efficace è sicuramente la scelta della piattaforma. Questa deve essere accurata ed eseguita soltanto dopo una analisi e progettazione preliminare (Cucchiara, Vanin, Ballor, 2014). Un fattore che incide profondamente sulla scelta risulta essere il numero di partecipanti. In generale, risulta essere interessante scegliere piattaforme attraverso le quali



sia possibile organizzare diverse aule virtuali, progettate per incoraggiare la collaborazione produttiva tra colleghi. Questo è possibile però solo a condizione che il numero dei partecipanti sia ridotto.

Per quanto riguarda invece la struttura del webinar, solitamente risulta interessante dividere l'evento in tre fasi:

- formazione teorica;
- laboratorio esperienziale, in cui il docente sperimenta su di sé ciò di cui si fa promotore con gli allievi;
- discussione finale.

Questa impostazione da un lato consentirebbe di costruire spazi di apprendimento e riflessione e dall'altro di dare vita a momenti pratici nei quali mettersi alla prova.

Ogni ente promotore poi dovrebbe dare la possibilità ai partecipanti di poter accedere alla registrazione dell'evento, ai materiali utilizzati durante l'incontro e di poter scaricare l'attestato di partecipazione, importante per la costruzione del portfolio personale di un docente.

Nell'analisi da me effettuata ho riscontrato che molti siti risultavano carenti di webinar metodologici. Pochi enti si sono infatti soffermati ad

analizzare metodologie come la *flipped classroom*, la *Web Quest* o la *gamification*, metodologie alternative e sfruttabili in un contesto come quello della didattica a distanza, con lo scopo di rendere questo nuovo modo di insegnare non una semplice trasposizione in aula virtuale di una lezione frontale.

Una forte criticità riscontrata anche dai docenti rispondenti al questionario è stata sicuramente la valutazione. Spesso si pensa che l'uso delle tecnologie nella didattica faccia perdere al docente il controllo sui propri studenti, andando a incidere negativamente sulla valutazione. In realtà, in molti casi, le attività sviluppate in rete danno la possibilità al docente di utilizzare nuovi strumenti e modalità per osservare e dare feedback ai propri studenti. Sono diverse le piattaforme online che si prestano a questo: Moodle, HotPotatoes, QuestBase, Matematika1 e molte altre.

I webinar analizzati prendevano in considerazione il tema della valutazione in chiave fortemente teorica, ma poco pratica. Mancavano spiegazioni e dimostrazioni sull'utilizzo di applicativi pensati e progettati proprio per fare in

modo che, anche a distanza, la valutazione fosse comunque formativa, cioè che diventasse essa stessa un momento di apprendimento.

La costruzione di cicli di webinar formativi per insegnanti dovrebbe rispondere alle necessità e ai bisogni realmente manifestati durante la pratica della DAD dai docenti. A questo proposito, sarebbe utile, prima dell'avvio di un webinar, inviare a tutti gli iscritti una mail, nella quale si chieda gentilmente di rispondere a un questionario online, predisposto proprio per progettare al meglio l'evento proposto. Attraverso il questionario, gli organizzatori potrebbero rilevare informazioni importanti come il livello di conoscenza del digitale da parte dei partecipanti, le piattaforme maggiormente utilizzate nella pratica didattica e temi che si vorrebbero trattare nello specifico.

### Netiquette

In nessuno dei siti analizzati poi era presente la *netiquette*. *Netiquette* è un termine che indica le regole principali di buona educazione da rispettare quando si è online e, in generale, quando si utilizzano i formati digitali. Condividere e chiedere il rispetto di queste regole ai docenti, mentre partecipano a webinar formativi o a pratiche di scambio di informazioni

e materiali su internet, potrebbe innescare un circolo virtuoso: gli stessi insegnanti potrebbero proporre la *netiquette* ai loro alunni durante le lezioni in DAD, così da stimolare quella capacità di pensiero critico che occorre per essere cittadini digitali sicuri e responsabili dentro e fuori la scuola e per evitare che si attivino comportamenti di stupidità digitale come il *flaming*, il *trolling* o il più famoso *cyberbullismo*.

## Pratiche post emergenza

Al fine di valutare se qualcosa fosse cambiato dopo un anno e mezzo dalla mia analisi, ho controllato le nuove proposte di webinar delle stesse case editrici e associazioni che avevo preso come campione per la mia ricerca. Le nuove proposte rispecchiano maggiormente le esigenze dei docenti: sono spesso molto pratiche, legate ad argomenti didattici specifici. In molti casi viene proposto l'utilizzo di risorse e *tool* digitali da includere nella didattica per rendere le lezioni di ogni giorno più stimolanti.

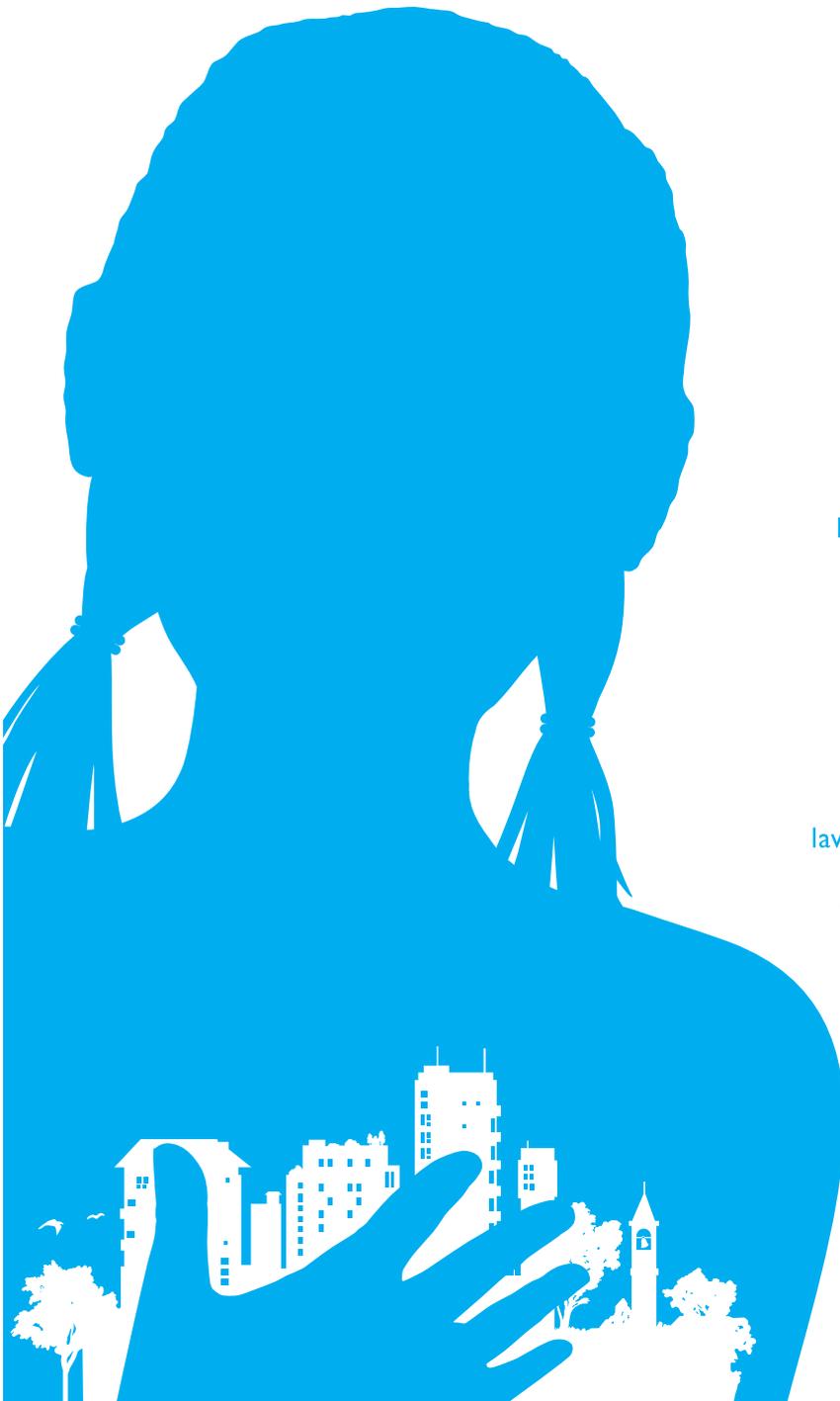
Prendersi cura della formazione degli insegnanti, anch'essi "*lifelong learners*", permette di renderli maggiormente competenti e di aumentare la possibilità di una scuola di qualità, anche di fronte a una società in forte mutamento (Ellerani, 2005). La formazione dei docenti e le sfide del digitale dovrebbero essere ricondotte all'interno di questa cornice: la scuola dopo la DAD ormai lo richiede.

## Bibliografia

- Bembich C., Paoletti G. (2016). *Un corso blended per i Percorsi Abilitanti Speciali. Percezione di utilità e distraibilità nell'uso delle risorse*. In «QuaderniCIRD», 12(34), pp. 325-326.
- Cucchiara S., Vanin L., Ballor F. (2014). *Strumenti per i webinar: quali piattaforme*. In «TD Tecnologie Didattiche», 22(2), pp. 110-113.
- Ellerani P. (2005). *La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità*. *RicercaAzione*. Provincia autonoma di Trento Editore, p. 253.



# UNA VITA PIÙ AZZURRA È POSSIBILE.



Noi di A2A ci prendiamo cura della vita, ogni giorno. Perché siamo 12.000 persone al servizio di cittadini e imprese; ci occupiamo di energia, acqua e ambiente grazie all'uso circolare delle risorse naturali. Perché ascoltiamo ciò che sta a cuore alle nuove generazioni: per loro vogliamo guidare il cambiamento e progettare città sempre più evolute e sostenibili, lavorando per la transizione energetica, riducendo gli sprechi e rigenerando costantemente il valore delle risorse. È questo il nostro impegno per rendere possibile una vita più azzurra.





SE VUOI BENE A QUALCUNO,  
FAGLI UN REGALO.  
SE GLI VUOI MOLTO BENE,  
REGALAGLI UN CHECK UP.

Quest'anno, invece del solito regalo, regala un Check Up a chi ami. Vi amerete più a lungo.

Perché un Check Up può risparmiare guai anche seri, e in alcuni casi può salvare la vita.

Quella dei tuoi cari, e la tua. A volte il pensiero non basta: prenota un Check Up.

Per informazioni e prenotazioni: T. 030 3515283 - [privati@poliambulanza.it](mailto:privati@poliambulanza.it)