



UNIVERSO SCUOLA

SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Didattica per competenze e orizzonti educativi

La prospettiva Lifelong Learning

a cura di
Roberta Ricucci, Alessia Rosa





UNIVERSO SCUOLA
SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Collana Scientifica Internazionale
diretta da

Giuseppina Rita Jose Mangione
Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione
e Ricerca Educativa (INDIRE)

Thérèse Laferrière
Université Laval

Michelle Pieri
Università degli Studi di Trieste

Comitato Scientifico Internazionale

Enza Benigno – CNR/ITD
Stefano Cacciamani – Università della Valle d’Aosta
Linda Daniela – Università della Lettonia
Sofia Marques Da Silva – Università di Porto
Pio Alfredo Di Tore – Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale
Antonio García Guzmán – Università di Granada
Michiel Heijnen – Association for Teacher Education in Europe - ATEE
Paolo Landri – CNR/IRPPS
Maria Mendel – Università di Danzica
Sophie Nadeau-Tremblay – École en Réseau - ÉER
Stefania Nirchi – Università degli Studi di Roma Tre
Davide Parmigiani – Università degli Studi di Genova
Cristina Renzoni – Politecnico di Milano
Luciano Seta – CNR/ITD Palermo
Paolo Sorzio – Università degli Studi di Trieste

Roberta Ricucci, Alessia Rosa
[a cura di]

DIDATTICA PER COMPETENZE E ORIZZONTI EDUCATIVI

La prospettiva Lifelong Learning



La pubblicazione del volume è stata finanziata
dalla Unione Europea Call Reference
N°: H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020
Grant Agreement N° 101004807



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant No. 101004807. The contents of the document are the sole responsibility of the authors. The European Commission is not responsible for any use that may be made of the information it contains.



ISBN volume 979-12-5568-105-2

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Introduzione	7
<i>Roberta Ricucci, Alessia Rosa</i>	

Sezione 1

Le competenze trasversali oggi: definizioni e articolazioni concettuali e teorie

1. Dall'inclusione scolastica alle competenze LLL. Il progetto KIDS4ALLL	13
<i>Pietro Cingolani, Roberta Ricucci, Tanja Schroot</i>	
2. Costruire competenze in contesti educativi diversificati	27
<i>Alessia Rosa</i>	
3. Lifelong Learning e competenze chiave in una società Europea super-diversificata	41
<i>Tanja Schroot</i>	
4. Le competenze sociali ed emotive alla prova della continuità didattica ed educativa	61
<i>Giulia Maria Cavaletto</i>	
5. Sviluppare l'intelligenza emotiva: le competenze socio-emotive in classe	73
<i>Sara Mori</i>	
6. Quali competenze digitali per il futuro?	91
<i>Jessica Niewint-Gori</i>	
7. Artificial intelligence literacy: aspetti sociali e educativi di una nuova frontiera dell'educazione	105
<i>Gabriella Taddeo</i>	
8. La competenza multilinguistica nell'era dell'Intelligenza Artificiale	123
<i>Letizia Cinganotto</i>	
9. Soft Skills e Mondo del lavoro. Preparare i giovani per l'occupabilità e un futuro sostenibile	143
<i>Simona Rizzari</i>	
10. Quando l'orientamento formativo diventa una misura per la promozione delle competenze trasversali: la pratica dell'e-portfolio	157
<i>Martina Giorgi</i>	

Sezione 2

Proposte pratiche a supporto delle competenze trasversali

11. PROJECT BASED LEARNING (PBL)_ Progettare un compito di realtà e sviluppare competenze partendo da una richiesta inaspettata capace di mantenere viva la scintilla della motivazione accesa dagli alunni 177
Desirèe Rossi
12. Progetto Librarte: percorsi d'amore per i libri e l'arte 193
Francesca Collovà
13. PATHS (A Philosophical Approach to THinking Skills)
_ Per Parole. Un modello didattico per sviluppare il pensiero critico e migliorare le competenze linguistiche 207
Caterina Mazza
14. I cortometraggi d'animazione: narrazioni brevi per supportare e sviluppare "grandi" competenze 217
Alessia Rosa
15. Cittadinanza, inclusione ed equità attraverso la sostenibilità 229
Michela Bongiorno
16. "Il futuro sei tu, fai la scelta giusta" – come promuovere la sostenibilità 241
Antonio Prencipe
17. L'aspetto feriale delle cose che valgono: raccontarsi attraverso l'arte 255
Andrea Delpiano
18. PROGETTARE_fuori d_A SCUOLA 265
Eva Goldschmidt
19. Una dolce indagine 275
Davide Gelati
20. Life Skills e strumenti di orientamento per la scuola: l'esperienza di Skills for Life e del Goethe-Institut 287
Perla Zanini, Ferdinand Krings, Anna Maria Baldermann
- Autori 299

Introduzione

Roberta Ricucci, Alessia Rosa

La riflessione sul concetto di competenze in ambito aziendale e lavorativo ha recentemente compiuto mezzo secolo. Si deve infatti agli studi di McClelland, nell'ambito della Psicologia delle Organizzazioni, la prima teorizzazione sul tema. Nell'articolo del 1973¹ *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"* l'autore delinea l'opportunità di utilizzare, all'interno della selezione del personale, la valutazione delle competenze dei candidati piuttosto che i test di intelligenza.

Tale importante intuizione è poi stata ripresa e ampliata tramite il lavoro di ricerca in molteplici campi disciplinari quali la sociologia, la pedagogia e l'economia, solo per fare alcuni esempi, che, attraverso un dibattito serrato hanno delineato i confini del concetto di competenza.

Questo lavoro congiunto di riflessione e analisi ha supportato l'ideazione e la stesura delle Raccomandazioni Europee del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento in cui "le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (L 394/10 IT Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006).

1 McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist*.

In tale prospettiva, lo sviluppo di competenze acquisisce un ruolo chiave per l'interpretazione del reale, in cui assistiamo a una sempre più profonda commistione tra fenomeni economici, sociali e culturali. Commistione ulteriormente implementata dal veloce sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'incombenza di individuare risposte efficaci a situazioni diversificate, non sempre prevedibili e difficilmente ripetibili a lungo termine, è oggi parte del quotidiano di ognuno. La ripetitività appartiene a pochissimi settori.

Le sole conoscenze acquisite in percorsi delimitati non possono dunque considerarsi sufficienti. Ciò non significa che ci troviamo di fronte alla fine delle conoscenze, ma al contrario, alla valorizzazione e implementazione del loro utilizzo attraverso una forma di pensiero condiviso capace di decontestualizzarle e aggregarle per rispondere efficacemente a situazioni in continua evoluzione.

Se la riflessione sul tema delle competenze ha ormai mezzo secolo ha ancora senso parlarne?

La risposta che si intende dettagliare in questo testo è assolutamente sì, perché se confrontato con forme di pensiero millenarie il lavoro sul concetto di competenza e sulla sua applicazione nel mondo reale non è che all'inizio.

“Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva Lifelong Learning”, nasce sulla scorta delle riflessioni e delle attività realizzate nell'ambito del progetto KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for LifeLong Learning, finanziato nell'ambito del Programma di lavoro Horizon2020 SC6 intitolato “Europe in a Changing world – inclusive, innovative and reflective societies” e, con particolare riferimento, al tema 5 che si concentrava sulle sfide di integrazione dei bambini migranti nei contesti educativi. Il progetto è stato realizzato attraverso il lavoro di un consorzio comprendente partner e stakeholder di diciassette Paesi europei ed extraeuropei che si estendono su tre continenti. Tra gli obiettivi del progetto KIDS4ALLL vi è la promozione, l'acquisizione e la trasmissione delle competenze definite nelle 8 aree tematiche chiave del programma LLL.

Questo libro intende perseguire tale obiettivo, promuovendo

nel contesto italiano il confronto realizzato in chiave europea e contribuendo alla riflessione oggi in atto in ambito educativo sulle competenze, quali strumenti indispensabili nell'ottica dell'apprendimento permanente e sulle modalità per sostenerle.

Il testo si rivolge a educatori e docenti di ogni ordine e grado e si articola in due sezioni.

A partire dalla descrizione e contestualizzazione del progetto Horizon KIDS4ALLL (*Pietro Cingolani, Roberta Ricucci, Tanja Schroot*) la prima sezione raccoglie contributi di carattere teorico utili a delineare le definizioni terminologiche e i confini metodologici all'interno dei quali si colloca la relazione tra educazione e sviluppo di competenze.

Nel Cap. 2 Alessia Rosa esplora il concetto di competenza e le strategie educative funzionali a supportarne lo sviluppo. Come sopra richiamate, le competenze devono essere pensate e progettate nella prospettiva del Lifelong Learning, ambito analizzato in relazione alle peculiarità del contesto europeo da Tanja Schroot nel capitolo "Lifelong Learning e competenze chiave in una società Europea super-diversificata" (Cap. 3). È stato poi ritenuto utile approfondire le peculiarità di quelle competenze che nel confronto con i docenti italiani, nell'ambito del progetto KIDS4ALLL, sono risultate per loro di particolare rilevanza.

In primo luogo, sono state considerate le competenze sociali ed emotive all'interno dei contributi di Giulia Cavaletto ("Le competenze sociali ed emotive alla prova della continuità didattica e educativa", Cap. 4) e Sara Mori ("Sviluppare l'intelligenza emotiva: le competenze socio-emotiva in classe", Cap. 5) quali strumenti profondi di relazione e crescita personale e sociale.

Se emotività e socialità rappresentano due caratteristiche da sempre intrinsecamente umane, oggi lo sviluppo dell'intelligenza artificiale ci chiede di ripensare il confronto uomo-macchina e, a tal fine, entrano in gioco nuove e importanti competenze.

Jessica Niewint-Gori introduce tale tematica a partire da un excursus sul ruolo delle competenze digitali e su come la pandemia ha implementato l'attenzione su quest'ultime ("Quali competenze digitali per il futuro?", Cap. 6). Gabriella Taddeo esplora il concetto di intelligenza artificiale (IA) mettendo in luce la sua

evoluzione storica e il suo impatto crescente su diversi ambiti della società e delineando i confini dell'AI literacy, finalizzata a sviluppare un set articolato di competenze, che vanno ben oltre la sola prospettiva tecnologica (“Artificial intelligence literacy: aspetti sociali e educativi di una nuova frontiera dell'educazione – cos'è oggi l'IA dentro la black box”, Cap. 7).

Letizia Cinganotto propone infine un affondo dal titolo “La competenza multilinguistica nell'era dell'Intelligenza Artificiale” (Cap. 8) a partire dalle recenti Raccomandazioni del Consiglio d'Europa sull'importanza degli approcci plurilinguistici e pluriculturali per una educazione democratica e inclusiva (2022).

L'attenzione alle competenze è da sempre strettamente connessa al mondo del lavoro, secondo l'evoluzione sopra sinteticamente richiamata. Per questa ragione abbiamo ritenuto utile riflettere su tali aspetti nell'ultima parte della sezione teorica, attraverso i contributi di Simona Rizzari inerente al rapporto tra soft Skills e mondo del lavoro (“Soft Skills e Mondo del lavoro. Preparare i giovani per l'occupabilità e un futuro sostenibile”, Cap. 9) e di Marina Giorgi, che approfondisce il ruolo dell'orientamento in tale processo (“Quando l'orientamento formativo diventa una misura per la promozione delle competenze trasversali: la pratica dell'*e-portfolio*”, Cap. 10).

La metodologia didattica argomentata nella prima sezione trova esempi di applicazione nella seconda parte del testo che propone un insieme composito di pratiche educative e didattiche a supporto dello sviluppo di competenze. I capitoli sono stati organizzati in relazione al target di riferimento (scuola primaria e secondaria) e sono state scelte esperienze attinenti a tematiche differenti, nell'intento di dimostrare come non vi siano contesti o argomenti che non possono essere indagati attraverso tale approccio.

Questo passaggio dalla teoria alla pratica è guidato dal lavoro di Desirée Rossi (“Sostenere le competenze trasversali nei contesti educativi. Dalla teoria alla pratica”, Cap. 11).

Il progetto Librarte delineato da Francesca Collovà pone il lavoro tra pari al centro di un percorso di scrittura condiviso a sostegno di competenze disciplinari legate alla lingua italiana e di tipo socio relazionale (“Progetto Librarte: percorsi d'amore per i libri e l'arte”, Cap. 12).

Competenze linguistiche e pensiero critico sono invece perseguite dal progetto PATHS descritte da Caterina Mazza che dà conto di una proposta educativa che ha, ad oggi, coinvolto sul territorio italiano quasi 1400 scuole (“A Philosophical Approach to THinking Skills _ Per Parole. Un modello didattico per sviluppare il pensiero critico e migliorare le competenze linguistiche”, Cap. 13).

I prodotti video, fruibili da molteplici *device* fanno ormai parte del quotidiano di ognuno e possono essere interessanti strumenti di supporto di competenze, di analisi e produzione, secondo i principi della media education, come descritto da Alessia Rosa (“I cortometraggi d’animazione: narrazioni brevi per supportare e sviluppare ‘grandi’ competenze”, Cap. 14).

Ambiente e sostenibilità, tematiche al centro degli interessi e dell’impegno dell’Unione europea sono approfonditi secondo due differenti chiavi di lettura da Michela Bongiorno (“Cittadinanza, inclusione ed equità attraverso la sostenibilità”, Cap. 15) e Antonio Prencipe (“Il futuro sei tu, fai la scelta giusta - come promuovere la sostenibilità”, Cap. 16). Andrea Delpiano propone un’esperienza correlata all’arte quale strumento di narrazione personale e di condivisione (“L’aspetto feriale delle cose che valgono: raccontarsi attraverso l’arte”, Cap. 17).

Territorio e transfert sono due colonne portanti della didattica per competenze. Il territorio quale importante risorsa di sperimentazione delle competenze è descritto nell’esperienza delineata da Eva Carolin Sarah Goldschmidt (“PROGETTARE _fuori d_A SCUOLA”, Cap. 18).

Mentre il concetto di transfer di conoscenze è presentato nel capitolo di Davide Gelati (“Una dolce indagine”, Cap. 19), in cui le competenze matematiche divengono strumento funzionale a delineare stili di vita salutari.

Infine, così come fatto nella prima sezione anche questa seconda parte del testo si conclude ponendo l’attenzione sul tema dell’orientamento attraverso il progetto Skills for Life descritto da Perla Zanini, Ferdinand Krings, Anna Maria Baldermann (“Life Skills e strumenti di orientamento per la scuola: l’esperienza di Skills for Life e del Goethe-Institut”, Cap. 20).

Tutte le esperienze sono state rielaborate attraverso un format condiviso con l'intento di facilitare la replicabilità e la trasferibilità delle pratiche.

Sia la prospettiva teorica delineata, sia le pratiche individuate, danno conto di quanto il tema delle competenze sia ampio e di come gli orizzonti educativi in merito siano molteplici. In tale cornice, esperienze interdisciplinari e transnazionali, come quella di KIDS4ALLL hanno, a nostro giudizio, il merito di individuare all'interno di un paesaggio frastagliato una strada comune nella prospettiva dell'educazione permanente.

Sezione 1

Le competenze trasversali oggi:
definizioni e articolazioni concettuali e teorie

1.

Dall'inclusione scolastica alle competenze LLL.

Il progetto KIDS4ALL

Pietro Cingolani, Roberta Ricucci, Tanja Schroot

La relazione fra studenti stranieri e ambienti educativi non è nuova nel contesto europeo, né in quello italiano (Eurocities 2017). Se da un lato la presenza degli allievi stranieri si è stratificata e le sue caratteristiche si sono modificate (dai minori soli a quelli di seconda generazione; dai minori magrebini agli adolescenti dell'Europa dell'Est), d'altro canto anche la scuola di oggi non è più quella della metà degli anni Ottanta. Si scoprì allora, sia nei paesi di vecchia immigrazione, sia in quelli nuovi, la presenza di allievi non nazionali destinati a non essere presenze temporanee, ma a diventare numeri importanti nelle popolazioni scolastiche e negli scenari di quartieri, associazioni, gruppi giovanile, mercato del lavoro (Alba, 2011; Crul et al., 2015; Berry, Vedder, 2015). Allo stesso modo, l'ambiente in cui le scuole (e gli ambiti educativi in generale) oggi operano è profondamente mutato. Le istituzioni scolastiche non agiscono come isole, ma sono inserite in ambienti territoriali, sociali, economici; risentono dei dibattiti che si sviluppano al di fuori di esse e ne possono essere condizionate nel modo in cui definiscono l'offerta formativa e affrontano questioni specifiche.

Ancora una volta, l'immigrazione si presta come caso di studio particolarmente significativo per comprendere una trasformazione sociale che, in un contesto educativo, rimette al centro la salienza fra i diversi percorsi formativi (formali, non formali e informali) (Slany et al., 2021). Il tutto avviene all'interno di scenari più complessi in cui la relazione con l'alterità, che è rappresentata dall'immigrazione, è percepita – spesso – come problematica (Al-

lemann-Ghionda, 2009). Eppure, la forza dei numeri ed il lavoro di insegnanti, dirigenti e genitori, sensibili e consapevoli della presenza strutturale e stabile di famiglie immigrate, hanno spesso saputo scalfire atteggiamenti di rifiuto. Il successo scolastico di numerosi allievi stranieri e il loro impegno in molti settori della società hanno ulteriormente contribuito a smontare stereotipi e luoghi comuni (Bontembal, 2023). Non vanno però dimenticate le positive ricadute di progetti ed iniziative, gestite e promosse da attori pubblici e/o del privato sociale, in ambito istituzionale e non, che hanno contribuito a costruire ambienti plurali, interculturali, formando consapevolezze su come le realtà sociali, culturali, demografiche, economiche siano andate modificandosi, anche sotto la spinta di processi di mobilità internazionali. Oggi, un'ipotetica banca dati delle attività rivolte agli studenti stranieri, interrogata sulle pratiche di inclusione scolastica, estrarrebbe non solo progetti di accoglienza, di insegnamento della lingua dei diversi paesi per comunicare o per studiare (Cingolani et al., 2016). La lista comprenderebbe anche iniziative di orientamento specificamente rivolte ai padri e alle madri per spiegare il funzionamento del mondo dell'istruzione e della formazione, il coinvolgimento di docenti madrelingua per consentire ai neo-arrivati di poter sostenere interrogazioni nella lingua madre sino al raggiungimento di una competenza sufficiente per proficuamente esprimersi in un idioma diverso, la collaborazione con altri soggetti del territorio per sviluppare percorsi di sostegno all'apprendimento in continuità con l'extrascuola.

Infatti, come evidenziato, da molte attività, si vanno diffondendo forme di progettualità inter-istituzionali e fra pubblico e privato sociale, che rendono la scuola aperta al territorio in cui si colloca, cercando di costruire una sorta di continuità educativa fra tempo scolastico e tempo extrascolastico (OECD, 2015). Si tratta di un ampliamento della comunità educativa, ovvero di quell'insieme di agenzie di socializzazione (famiglia, scuola, gruppi dei pari, associazionismo, media), che concorrono alla formazione delle giovani generazioni.

Il contesto italiano ben esemplifica quanto appena esposto. Entrare oggi nella scuola italiana, a qualsiasi livello, significa in-

contrare una pluralità di attori, ciascuno con competenze e professionalità differenti, che si muovono sulla scena di una scuola che si colloca all'interno di una prospettiva interculturale (Biasutti et al., 2020). Tale prospettiva nel quotidiano si traduce nel ripensare le diverse fasi della relazione fra l'allievo (straniero) e l'istituzione scolastica, in primis.

Le sfide che i bambini stranieri o di origine straniera devono affrontare sono molteplici, a causa della crescente diversità culturale, linguistica ed etnica e delle disuguaglianze socio-economiche tra i vari Paesi. Per tale motivo la costruzione nelle scuole di pratiche efficaci di integrazione rende necessario dedicare attenzione al genere, all'identità, ai risultati, al benessere, ai legami casa-scuola e alla discriminazione (Gozdziak, Seeberg 2016). Particolare attenzione va posta sia a chi presenta un background migratorio ma è residente nell'UE da lungo tempo sia a chi è arrivato dopo il 2015 (Janta, Harte, 2016).

1. Partire dalla prospettiva dei bambini

Se le scuole sono istituzioni che “formano l'anima nazionale dei cittadini”, possono allo stesso tempo essere luoghi in cui i bambini sperimentano un profondo senso di non appartenenza. In vari studi (Seeberg, Gozdzia, 2016) è stato sostenuto che “la migrazione è diventata una categoria sociale importante quanto quelle classiche dell'era moderna: il genere, la classe sociale, la ‘razza’ e la nazionalità” (Näre, 2013, p. 605). In tal senso chi cresce in un contesto migratorio si troverà spesso a confrontarsi con l'appartenenza primaria alla categoria dei migranti, in contrasto con una categoria spesso implicita di “nativi”. Porsi in un'ottica di ricerca che tiene conto della prospettiva dei “figli dell'immigrazione” è allora cruciale per rivelare come questo fattore possa influire sulle dinamiche dell'inclusione, dell'apprendimento e quindi del successo educativo.

Un fattore di cui tener conto nel guardare il percorso educativo di bambini e adolescenti migranti è, inoltre, lo scenario socio-culturale-politico in cui esso si svolge, indipendentemente dal fatto che i luoghi in cui si trovano in un determinato momento siano

o meno quelli in cui vivranno in futuro. L'integrazione (o inclusione) scolastica è un processo che si costruisce su base locale: sia le sue potenzialità sia i suoi ostacoli si manifestano a livello territoriale. Questi elementi sono molteplici, e possono essere letti attraverso un approccio legato alle singole pratiche.

Esperienze realizzate in realtà assai diverse fra loro, dalla Norvegia alla Spagna e dalla Germania alla Turchia, mostrano come individui e organizzazioni abbiano raggiunto e affrontato in modo pragmatico le sfide della gestione dei bambini migranti. In Italia le soluzioni attuate nel campo dell'istruzione per occuparsi di migranti e rifugiati neo-arrivati sono diverse. Ad esempio, tutor *peer-to-peer* provenienti da classi regolari e assegnati a bambini migranti e rifugiati con esigenze speciali; insegnanti di lingue appositamente formati che danno lezioni in una seconda lingua nelle classi regolari; traduzione di informazioni scolastiche nella lingua dei genitori; esperienze di programmi di studio flessibili a seconda delle capacità dei bambini (Cingolani et al., 2016).

Sostenute o meno da politiche nazionali, queste iniziative locali e su piccola scala si sono dimostrate di gran lunga le più efficaci nell'affrontare l'aumento degli arrivi (autorizzati e non) in Europa e altrove. Infatti, le pratiche realizzate nelle scuole, siano esse formali o informali, dipendono anch'esse fortemente dall'ambiente in cui nascono: diverse ricerche hanno permesso di comprendere meglio i processi che ostacolano o promuovono l'integrazione all'interno delle comunità locali. Generalmente ci si concentra sull'interazione tra i contesti istituzionali e sul modo in cui questi influenzano i processi di integrazione, nonché sui diversi ruoli svolti dai diversi soggetti nelle varie realtà nazionali (Premazzi, 2020; Premazzi, Ricucci, 2020). Tali studi mostrano come la scuola, la famiglia e il terzo settore, incluse organizzazioni di matrice religiosa ben presenti nella gestione locale dell'accoglienza e del sostegno all'inserimento di adulti e minori migranti, diano forma ai processi di integrazione. E ciò a partire da fattori strutturali significativi come lo status giuridico, le condizioni abitative e l'accesso al lavoro dei genitori.

Nespor (1997, p. xiii) considera la scuola come "un'intersezione nello spazio sociale, un nodo in una rete di pratiche che si

estendono in sistemi complessi che iniziano e finiscono fuori dalla scuola". Le scuole si trovano all'incrocio tra sistemi educativi nazionali e comunità locali, ed entrambe queste dimensioni devono essere incluse nell'analisi dei percorsi di integrazione (Seeberg, 2003; Smette, 2015). Ancora una volta il modo migliore per studiare come l'istruzione si struttura in diversi contesti, ma anche a partire da quali finalità e con quali effetti, è volgere lo sguardo all'operato delle istituzioni scolastiche locali.

Del resto, la centralità delle scuole per l'integrazione degli alunni stranieri può sembrare ovvia: è qui che bambini e ragazzi crescono e vengono socializzati insieme. Tuttavia, non tutti i minori migranti hanno accesso alle scuole. Talvolta le possibilità educative volte ai figli dell'immigrazione non permettono loro di condividere lo stesso percorso dei loro coetanei. Inoltre, anche quando l'accesso alla scuola è assicurato per tutti, ciò non garantisce di evitare contrasti fra gli alunni, ad esempio fra diverse tipologie di migranti. Ed anche se tutti questi elementi non sono presenti, gli stessi programmi di studio e altre espressioni delle norme nazionali, che segnano i confini dell'appartenenza, possono escludere o emarginare gli allievi migranti.

Un altro aspetto cruciale per il percorso educativo dei bambini è rappresentato dai rapporti tra scuola e famiglia. Sebbene sia generalmente accettato che le scuole, di solito rappresentate dagli insegnanti, e le famiglie, di solito rappresentate da uno o entrambi i genitori o da un tutore o curatore, dovrebbero idealmente collaborare per il miglior interesse del bambino, non è sempre evidente quale sia questo interesse. Le aspettative reciproche possono non corrispondere, portando a incomprensioni e ostacolando l'integrazione; tali aspettative variano anche da un sistema educativo nazionale o da una scuola locale all'altra. Anche le relazioni tra pari sono cruciali. Un indicatore principale dell'integrazione dei minori migranti è il loro grado di accettazione nelle comunità sociali dei pari. Gli atteggiamenti degli adulti, l'organizzazione della scuola e le norme nazionali influiscono fortemente su questo aspetto; ma i bambini sono anche agenti attivi di per sé, e si adattano continuamente alla realtà in cui vivono, ridisegnando i confini delle cornici strutturali tratteggiate dagli adulti.

2. Il progetto KIDS4ALLL

L'approccio all'apprendimento permanente (LLL) promosso dalla Commissione Europea come paradigma dell'istruzione del XXI secolo riconosce che le competenze comprendono una serie di "abilità di vita", che supportano la partecipazione degli individui alla società in senso lato. Esse vanno considerate come essenziali nel tener conto dei diversi *background* degli studenti, favorendo la costruzione di sinergie fra le loro caratteristiche. Ciò ancor più in un'epoca, come quella attuale, in cui modelli educativi limitati nel tempo, legati al contesto e "tradizionali" (Tuschling & Engemann, 2006), rappresentano una caratteristica comune, piuttosto che un'opportunità.

In modo del tutto simile, molti *policy makers* sottolineano l'urgente necessità di promuovere l'istruzione in contesti altamente diversificati, in una prospettiva di apprendimento permanente, continuo e approfondito. Questi presupposti si ricollegano all'attuale letteratura scientifica sui processi collaborativi tra pari, soprattutto per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati, che si suppone promuovano l'amicizia e le competenze socio-emotive (Gimbert et al., 2023) e siano in grado di favorire un maggiore senso di appartenenza (Qvortrup, Qvortrup 2018). Alcune lezioni acquisite durante la recente pandemia da Covid-19 possono essere utili per comprendere meglio come modulare e differenziare le pratiche di cooperazione e interazione a distanza in base alle caratteristiche specifiche degli studenti.

In questo quadro si inserisce il progetto KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for LifeLongLearning, che ha avuto lo scopo di realizzare un'azione sperimentale per testare un metodo e un ambiente di apprendimento in contesti educativi formali, non formali e informali in grado di affrontare le sfide dell'integrazione dei minori migranti al di là della condizione giuridica (legale o meno), della situazione familiare (con i genitori o non accompagnati e seguiti da tutori legali o da comunità di accoglienza), della soluzione di accoglienza (in un'abitazione o in campi di prima accoglienza).

Il metodo di apprendimento KIDS4ALLL si basa su (1) l'ac-

quisizione di conoscenze (2) la formazione di competenze e (3) il trasferimento di atteggiamenti per trasmettere le competenze di apprendimento permanente nel loro complesso, all'interno di un processo di apprendimento collaborativo e co-creativo.

Il metodo di apprendimento KIDS4ALLL ha previsto un percorso di apprendimento in **tre fasi**:

- **Acquisizione** di conoscenze teoriche (**know.what**);
- **Sviluppo** di competenze sulla trasmissione dei contenuti appresi ai coetanei (**know.how**);
- **Co-creazione**, durante la quale i partecipanti alla fase di test del progetto hanno preparato concretamente strumenti per l'apprendimento, per consolidare e trasmettere le competenze acquisite (**work.it**).

Per rispondere ai bisogni educativi degli allievi, in particolare dei minori stranieri e di origine straniera, e degli educatori come apripista per un apprendimento continuo e permanente, il progetto si basa su tre Strategie Chiave di Sviluppo Inclusivo (*Key Inclusive Development Strategies - KIDS*) verso il LifeLongLearning (LLL). In esse sono rappresentati gli obiettivi specifici dell'iniziativa:

1. favorire l'acquisizione, il mantenimento e la coltivazione delle competenze relative alle 8 aree chiave del LLL;
2. migliorare le competenze metodologiche degli educatori verso l'insegnamento inclusivo e partecipativo, la formazione e il dialogo interculturale;
3. sperimentare il concetto di apprendimento *peer-to-peer* come forma di collaborazione (abbinamento guidato degli studenti). Questo metodo di apprendimento è rinforzato da strumenti online e offline che rappresentano l'ambiente di apprendimento di KIDS4ALLL.

Il team del progetto ha previsto l'implementazione dell'azione pilota in istituzioni formali, non formali e informali in 8 Paesi,

tutti scelti per i loro specifici e variegati contesti migratori e educativi, raggiungendo circa 1.000 membri dei principali gruppi target definiti dal progetto.

L'assunto di base del progetto è che ogni individuo dovrebbe essere messo in grado di accedere a un'istruzione, una formazione ed opportunità di (ri)qualificazione di alta qualità e inclusiva lungo tutto l'arco della vita: opportunità che possano contribuire allo sviluppo di quelle competenze riconosciute dall'UE come elementi chiave da sviluppare in modo permanente e continuo.

Le attività principali dell'iniziativa internazionale KIDS4ALLL hanno riguardato e seguito uno schema di "collaborazione tra compagni" (di classe, di associazione, di sport, di attività ludico-ricreative)" applicata alla dimensione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in contesti educativi formali, informali e non formali.

I bambini e i ragazzi (dai 10 ai 19 anni) coinvolti nel progetto, infatti, hanno lavorato allo sviluppo di contenuti di apprendimento relativi alle otto competenze LLL attraverso la comprensione teorica degli stessi, **lo sviluppo di abilità relative alla trasmissione di quanto appreso** e la realizzazione di laboratori interattivi di co-creazione, dove hanno maturato capacità comunicative, di azione (*agency*) e migliorato le loro competenze interculturali, linguistiche e socio-emotive (Figura 1).

La prima fase del processo (area *know.what*) ha presentato contenuti di apprendimento interattivi (diversificati in base alle esigenze e agli obiettivi di apprendimento del rispettivo gruppo target di età): i temi relativi ai contenuti delle 8 competenze LLL sono stati organizzati in unità didattiche di apprendimento e tradotte in 11 diverse lingue, incluso l'ucraino a seguito dell'esplosione del conflitto bellico nel 2022 e del significativo flusso di arrivi in Europa di minori.

L'area dedicata alla formazione applicata (*know.how*) ha combinato invece i concetti di *learn-to-learn* e *learning-by-doing* con esercitazioni in grado di guidare e formare i discenti su come preparare e implementare materiali e lezioni accattivanti, creativi e informativi.

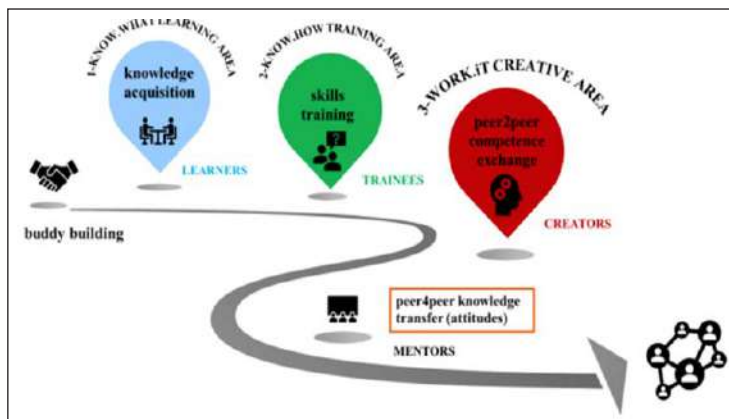


Fig. 1. Le fasi di KIDS4ALLL

I contenuti appresi sono stati utilizzati dai partecipanti nell'ultima fase del percorso di apprendimento (area *work.it*), che ha incoraggiato la coppia di discenti (*buddy*) a produrre e presentare il proprio materiale didattico affinché venisse messo a disposizione di altri pari, della stessa età o più piccoli.

Tutto il percorso è stato reso possibile grazie all'accompagnamento e alla supervisione di quanti, nel mondo educativo formale, informale e non-formale, assumono ruoli educativi: insegnanti, educatori, operatori sociali, volontari, animatori di associazioni, allenatori, mediatori culturali, operatori di biblioteche. Il progetto ha previsto momenti formativi ad hoc, insieme a momenti di confronto inter-professionale e fra contesti nazionali di sperimentazione differenti, in una ottica di *learning-by-sharing*.

Il percorso sopra descritto si è concretizzato in una piattaforma a disposizione di educatori e insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione delle attività del progetto, con attenzione a tutti gli aspetti di policy e di tutela dei contenuti all'interno di un ambiente e-learning frequentato da minori.

3. Oltre l'esperienza progettuale

I risultati della sperimentazione di KIDS4ALLL offrono diversi spunti per impostare attività di co-creazione e lavoro cooperativo e, in senso lato, favorire l'istruzione e promuovere l'inclusione sociale dei minori stranieri o di origine straniera e delle loro famiglie.

Innanzitutto, il progetto ha sottolineato, ancora una volta, l'importanza della rete e dell'alleanza educativa fra i diversi soggetti della comunità educante all'interno di un territorio. I rapporti fra ricercatori e responsabili di scuole ed associazioni, nonché la serietà della proposta ancorata a dati di realtà e basata su una solida analisi teorica, da un lato, e l'attenzione all'ascolto di insegnanti e operatori vari del mondo del privato sociale e del terzo settore, dall'altro, sono stati elementi chiave per l'aggancio e il coinvolgimento nella sperimentazione. In ogni contesto nazionale, il progetto si è inserito in ambienti già abitati da progettualità ed iniziative: pertanto, è molto importante valorizzare e dare visibilità alle buone pratiche preesistenti e alle strategie degli stakeholder sul campo. Alla luce di un'attività di rassegna del preesistente è stato possibile evitare di rifare errori simili e di poter massimizzare l'efficacia dell'intervento.

Un'altra sfida importante ha riguardato il superamento delle barriere linguistiche e il diverso grado di conoscenza della lingua nazionale da parte dei minori stranieri. A tal proposito, avendo le unità didattiche tradotte nelle principali lingue dell'immigrazione (scelte sulla base delle statistiche dei cittadini soggiornanti in ogni paese) ha consentito di superare un limite importante e favorire processi di inclusione e di apprendimento da parte di tutti i protagonisti.

Infine, il confronto pedagogico fra tutti gli attori coinvolti rappresenta una condizione da sempre imprescindibile nelle sfide educative. In tale prospettiva, il lavoro e la dialettica sul sapere si intreccia con il sapere fare e con il saper essere in ambienti sempre più complessi per le sfide multiculturali ed interculturali che si trovano ad affrontare.

Bibliografia

- Alba R., Sloan J., Sperling J. (2011). The integration imperative: The children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395-415.
- Allemann-Ghionda C. (2009). From the intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). Routledge.
- Biasutti M., Concina E., Frate S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. DOI: 10.1080/14681366.2019.1611626
- Berry J. W., Vedder P. (2015). Adaptation of immigrant children, adolescents, and their families. In U. Gielen, J. Roopnarine (Eds.), *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications* (2nd ed., pp. 321-346). Praeger.
- Bontenbal I. (2023). The good, the bad and the advantageous: migrants' attitudes towards other migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 94, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101802>.
- Crul M., Keskiner E., Schneider J., Lelie F., Ghaemina S. (2016). *No lost generation: Education, for refugee children. a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey*. EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence.
- Cingolani P., Premazzi P., Ricucci R. (2016). *Fasi – Fare Scuola Insieme [Doing School Together]*. Commissioned by Italian Ministry of Education: Final Report.
- Eurocities (2017). *Cities' actions for the education of refugees and asylum seekers*. Eurocities.
- Gimbert B. G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39.
- Gozdziak E. M., Seeberg M. L. (2016). Looking ahead: Contested childhoods and migrancy. In E. M. Gozdzia, M. L. Seeberg (Eds.), *Contested childhoods: growing up in migrancy, migration, governance, identities* (pp. 179-188). Springer.
- Janta B., Harte E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. Research report*. RAND Europe.
- Näre L. (2013). Migrancy, gender and social class in domestic labour

- and social care in Italy: An intersectional analysis of demand. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39(4), 601-23. DOI: 10.1080/1369183X.2013.745238.
- Nespor J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Routledge.
- OECD (2015). *Immigrant students at school. Easing the Journey Towards Integration*. OECD Publishing.
- Premazzi V. (2020). Internationalization and multiculturalism in schools. *Malta Journal of Education*, 1(1), https://ife.gov.mt/wp-content/uploads/2023/03/Malta-Journal-of-Education_Volume-1_No-1_2020_74-81.pdf
- Premazzi V., Ricucci R. (2020). Best and promising practices to prevent early school leaving and promote school inclusion of migrant and refugee children in Italy, Europe, Canada and the US: Strengths and weaknesses from the field. In ELET (Early Leaving From Education and Training), *The Way forward*, Conference Proceedings, Directorate for research, lifelong learning and employability, Malta, https://researchandinnovation.gov.mt/en/Documents/_early_leaving_from_education_and_training-the_way_forward.pdf
- Slany K., Ślusarczyk M., Struzik J., Warat M. (2021). On the visibility and agency of migrant children in the contemporary world. Educational issues and challenges. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 4(182), 7-22.

2.

Costruire competenze in contesti educativi diversificati

Alessia Rosa

Assistiamo oggi ad un continuo e veloce sviluppo dei processi economici, culturali e sociali. All'interno di tale scenario il mercato del lavoro persegue logiche scarsamente prevedibili a lungo termine, e l'acquisizione di molteplici e sempre più complesse competenze, rappresenta uno strumento indispensabile per rispondere efficacemente a situazioni esistenziali complesse, nella ricerca di un benessere proprio e condiviso. L'acquisizione di competenze consente infatti ad ognuno di impadronirsi dei significati del mondo reale, ponendovisi in continua interazione (Stenhouse, 1975).

L'Unione Europea attraverso il lavoro sinergico del Parlamento e della Commissione ha colto tali processi e grazie ad un lungo percorso, iniziato nel 2006 e profondamente rinnovato nel 2018, sono state individuate le competenze chiave, che gli individui devono acquisire per garantirsi il pieno sviluppo. Tali indicazioni sono successivamente divenute punto di riferimento per la normativa italiana, soprattutto in relazione al sistema scolastico, ma anche elemento, chiave di molteplici percorsi di educazione non formale.

Esploriamo in questo secondo capitolo il concetto di competenza e le strategie educative funzionali a supportarne lo sviluppo.

1. Le competenze: un orizzonte di senso e sviluppo

Sebbene il concetto di competenza, intrinsecamente complesso, non abbia ancora una definizione unanime, senza dubbio è possibile delineare una progressiva condivisione di senso su cui la letteratura concorda, anche a partire da prospettive disciplinari differenti.

Il dibattito pedagogico in tale prospettiva ha avuto il merito di differenziare, come sottolinea con efficacia Caione, il concetto di competenza “dall’accezione che assume nel senso comune, cioè l’insieme delle prestazioni efficaci che si manifestano in una determinata attività e che derivano da prolungate pratiche da parte di persone che sanno fare. [...] Dal punto di vista formativo [...] la competenza di un soggetto non riguarda il solo possesso di abilità, ma prevede un’astrazione più ampia che implica conoscenze, strategie cognitive, capacità riflessive, visione di insieme e autonomia di giudizio. Si può dire che il soggetto agisca in modo competente quando il suo atteggiamento è funzionale allo sviluppo di cambiamenti di prospettive, rappresentazioni mentali, schemi, e genera ulteriore apprendimento” (Caione, 2013, p. 153).

Sebbene tale lettura venga accolta da più autori, ad esempio Pellerrey (2010) considera le competenze come l’insieme strutturato di conoscenze, atteggiamenti e capacità funzionali allo svolgimento di un determinato compito, è possibile individuare sfumature di significato che il lavoro di ricerca e sistematizzazione di Da Re (2013) aggrega in tre macroaree:

- la visione “sommatoria” che concepisce le competenze come l’aggregato di conoscenze, abilità e capacità. In tale prospettiva la formazione può, indirizzarsi alle singole parti e non deve rivolgersi necessariamente a un tutto strutturato (Levati, Saradò, 1998);
- la concezione che vede coincidere la nozione di competenza con quella di performance (Spencer, Spencer, 1995);
- la prospettiva “situazionale” che considera le competenze come le capacità di reagire efficacemente di fronte a una situazione

problema (Le Boterf, 1994) utilizzando al meglio le proprie risorse in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche.

Intendiamo in questa breve dissertazione prendere a riferimento quest'ultima prospettiva in quanto, a nostro giudizio, maggiormente efficace nel collocare lo sviluppo di competenza negli spazi di confine tra: le realtà scolastiche e i contesti educativi ed esperienziali esterni. Il concetto di confine richiama la nozione di transfert, in quanto è attraverso il passaggio tra le varie esperienze che ognuno ha la possibilità di costruire un patrimonio unico e irripetibile, funzionale all'individuazione di risposte efficaci in contesti molteplici. In tale prospettiva "situazionale" il concetto di competenza si connette alla capacità di usare, in maniera consapevole ed efficace, le conoscenze all'interno di contesti significativi (cioè di interesse per il soggetto) e implica il passaggio da un apprendimento riproduttivo e contestualizzato ad uno trasferibile che pone al centro il discente, rendendolo progressivamente in grado di differenziare, usare e aggregare le conoscenze acquisite, sia in ambiti noti che sconosciuti. Non è dunque ipotizzabile incasellare lo sviluppo di competenze in bolle esperienziali ma è, al contrario, necessario progettarlo in una logica di integrazione reciproca tra contesti educativi differenti, funzionali all'arricchimento dei propri sistemi interpretativi ed operativi.

Quest'ultimi si configurano in definitiva attraverso processi di autoregolazione che si articolano in tre fasi. In primo luogo, il soggetto a fronte di una situazione problema, attraverso la lettura dei dati a disposizione, giunge all'elaborazione di un progetto d'azione integrando sul piano decisionale le varie dimensioni del sé e la percezione della situazione stessa; successivamente realizza l'azione ed infine attiva i processi di riflessione e autovalutazione del proprio operato (Pellerey, 2004). In questa progressiva organizzazione giocano un ruolo rilevante le componenti affettive-emotive e il valore attribuito all'esperienze e si costituiscono così specifiche modalità di approccio al reale.

A partire dell'orizzonte di senso delineato il concetto di com-

petenza si svincola non solo da spazi fisici limitati, ma anche da contestualizzazioni temporali, collocandosi nella prospettiva della Lifelong Learning. Quest'ultima si riferisce all'insieme delle attività che le persone svolgono nel corso della loro vita (Laal, 2011) per migliorare le proprie conoscenze, abilità e appunto competenza sulla base di motivazioni personali, sociali o lavorative (Field, 2001; Aspin, Chapman, 2000). Parallelamente gli studi più recenti evidenziano come tale approccio educativo possa iniziare dai primi anni di vita, (Hayen, 2004). L'agire secondo i principi di competenza diviene così un *habitus* in continua evoluzione e sviluppo.

La formazione delle competenze deve quindi concepirsi come la strutturazione di un cantiere in continua evoluzione.

2. Supportare lo sviluppo delle competenze

Le azioni educative finalizzate a supportare l'acquisizione di competenze non sono ascrivibili a percorsi di "addestramento all'azione" o al "fare acritico" ma, come sopra esplicitato, la didattica per competenze deve "fornire un corpus di saperi unito a un insieme di strutture mentali che consentano al soggetto di mobilitarli in una pluralità di situazioni, allo scopo di esprimere una prestazione efficace anche di fronte a situazioni mai viste prima" (Trincherò, 2017, p. 10).

Nell'intento di progettare e predisporre percorsi atti a sostenere lo sviluppo di competenze non è possibile prescindere dalla predisposizione di esperienze in cui il soggetto in formazione sia protagonista autonomo nello sperimentare ampi repertori di modelli interpretativi, schemi d'azione e processi di riflessione. Analizziamo meglio tali aspetti.

La figura educativa di riferimento è chiamata a prendere in carico, nella progettazione dei percorsi per competenze, la stretta relazione tra saperi e contesti applicativi reali. Non si tratta di un esercizio meccanico quanto piuttosto di una nuova e diversificata capacità di guardare al reale e ai saperi in esso insiti. L'acquisizione

di tale approccio non è sempre immediata ma diviene, progressivamente, imprescindibile dal proprio modo di ideare e realizzare percorsi educativi. La domanda che ha accumulato generazioni di studenti “a cosa mi serve studiare questo o quell’argomento” trova nei percorsi per competenza non una ma molteplici risposte, contesti applicativi e linee d’azione.

Affinché tale ricerca diventi consapevolezza è indispensabile che a bambini e ragazzi venga proposto un ruolo attivo nella configurazione di strutture di conoscenza coese e interrelate. Al discente deve essere data l’opportunità di sperimentarsi all’interno di contesti valorizzanti e coinvolgenti (Roegiers, 2000) funzionali a sostenere l’azione, la messa alla prova di sé stessi e la rielaborazione di quanto si conosce, di quanto si sa fare ma anche prospettando orizzonti di miglioramento e possibili contesti di sviluppo. Tali ampi margini di autonomia non devono essere confusi con un approccio solitario e autocentrato, al contrario l’attivazione di percorsi collaborativi stimolano un insieme di competenze più complesse e rimandano con vivacità alle esperienze del mondo reale, in cui spesso ci si trova ad interagire con altri per la soluzione di problemi e dinamiche quotidiane. La figura educativa si impegna nel sostenere l’autonomia dei discenti valorizzando quei saperi e quelle potenzialità già presenti nei bambini e nei ragazzi e aiutando quest’ultimi ad individuare le loro potenzialità. Quest’ultimo passaggio è particolarmente rilevante in quanto non vi è una correlazione stretta tra competenze e la quantità di risorse possedute. Ciò che definisce la competenza di un soggetto è piuttosto, la capacità di mobilitare le risorse a propria disposizione, all’interno di una determinata situazione problema (Guasti, 2012).

La situazione problema è una consegna che ha come scopo quello di coinvolgere l’allievo nell’analizzare il contesto e nel proporre ipotesi risolutive, argomentando le proprie scelte, attraverso conoscenze multidisciplinari (Giannandrea, 2009; Merieu, 1988).

Tali proposte devono configurarsi come:

- Contestualizzate, facendo riferimento a situazioni specifiche e delimitate, nonché funzionali a generare un prodotto finale capace di rendere visibile le competenze acquisite.

- Sfide significative, cioè compiti la cui soluzione non è nota a priori ma va costruita attraverso le risorse interne ed esterne dello studente. Si parla di sfide significative in quanto devono essere di interesse per i soggetti coinvolti, sollecitando la loro motivazione intrinseca (provare piacere nella prova) ed estrinseca (essere riconosciuti per la propria competenza dagli altri). Tale aspetto è importante per rendere possibile un autentico mettersi in gioco. L'individuazione di situazioni motivanti presuppone la conoscenza approfondita dei soggetti coinvolti, dei loro gusti, delle loro passioni.
- Proposte che il bambino o il ragazzo percepisca come possibili, a fronte delle proprie risorse ma non facili o banali, altrimenti non supporterebbero la motivazione e il coinvolgimento. Nella situazione problema si deve scorgere una discontinuità rispetto all'organizzazione delle proprie pre-conoscenze. Si stimola così un conflitto cognitivo che deve essere colto come risolvibile attraverso l'attivazione della propria zona di sviluppo prossimale e di un percorso autonomo e personalizzato.
- Situazioni aperte funzionali ad essere analizzate da differenti prospettive e con diverse risorse. Tali situazioni devono inoltre offrire la possibilità di collaborare, di riflettere e di scegliere fra più strategie di risposta e soluzioni, sino a raggiungere dei risultati validi per diversi settori ed importanti di per sé (Herrington, Oliver, Reeves, 2003).
- Proposte inedite rispetto alle esperienze comunemente vissute.
- Presentazioni globali, e scomponibili utilizzando più procedimenti.
- Situazioni capaci di offrire la possibilità di collaborare assumendo ruoli diversi. Nei percorsi per competenza bambini e ragazzi sono chiamati a discutere con gli altri esprimendo le proprie intuizioni, formulando ipotesi e progettando collaborativamente un lavoro che dovrà essere poi documentato e reso in un concetto riassuntivo.

Nella definizione delle situazioni problema la letteratura sul tema ha poi individuato quali possibili ausili:

- l'utilizzo di contesti narrativi funzionali nel supportare i processi mnemonici di interiorizzazione e recupero delle informazioni (Bruner, 1991; Dallari, 2012; Smorti, 1994);
- l'impiego di materiali concreti su cui pensare, capaci di supportare il ragionamento logico, a cui bambini e ragazzi possono assegnare significati diversi, così come avviene per i concetti astratti (Barr, 2010);
- l'opportunità di imitare strategie altrui rielaborandole, implementandole e migliorandole (Jones, Herbert, 2006; Learmonth, Lamberth, Rovee-Collier, 2004). La didattica per competenza valorizza le strategie di *coping* in quanto la continua modifica delle situazioni implica, comunque e sempre, una rielaborazione importante di quanto osservato;
- l'utilizzo di tecnologie di uso comune al fine di consentire l'esplorazione di "utilizzi molteplici".

A fronte di quanto sopra esposto possiamo in sintesi affermare che i passaggi di risoluzione delle situazioni problema richiedono l'esercizio coordinato di processi cognitivi di alto livello quali: l'analisi della situazione, la formulazione delle ipotesi, la ricerca e sperimentazione di una o più soluzioni, la discussione plenaria delle soluzioni ideate ed infine la sintesi e generalizzazione di quanto scoperto (Troncatti, 2003). Quest'ultime attività (sintesi e generalizzazione) sono funzionali nei processi di acquisizione di modelli interpretativi del reale ampi, di schemi d'azione e di strategie di analisi e riflessione sul proprio agito. Tutti processi funzionali a una ricalibrazione continua dell'azione all'interno di un più diversificato orizzonte esperienziale (Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller, 1980). Sarà così possibile supportare e valorizzare l'attivazione dei saperi, evidenziandone le funzionalità, e consentire all'allievo di comprendere e sperimentare come le conoscenze a sua disposizione siano in grado di incidere su una pluralità di situazioni, sia astratte che concrete. In questo sistema di attivazione contestualizzata dei propri saperi l'allievo può percepire l'importanza di implementare il proprio bagaglio culturale, e acquisire una modalità autonoma di leggere e rispondere a nuove e diversificate situazioni problema (Rosa, Niewint-Gori, 2019). Ro-

berto Trincherò distingue con chiarezza i concetti di situazioni-problema, compiti di realtà e compiti autentici “Quando le situazioni-problema sono tratte dalla realtà quotidiana dei soggetti, personale o professionale, si parla di compiti di realtà. Quando i compiti di realtà richiedono che il soggetto si metta in gioco nell'affrontarli le stesse competenze che mettono in gioco i soggetti che nella vita reale affrontano quotidianamente quei problemi, si parla di compiti autentici” (Trincherò, 2012, p. 120). Tutti e tre i concetti, situazioni-problema, compiti di realtà e compiti autentici, pongono al centro dell'agire educativo l'inscindibilità, sopra menzionata, tra saperi e contesti applicativi. Nonché i concetti di transfert e di mobilitazione degli apprendimenti (Perrenoud, 1999). La letteratura sul tema concorda nel riconoscere alla memoria e alla costituzione di schemi mentali diversificati un ruolo centrale nei processi di transfert, in quanto importanti “strumenti di unificazione” di saperi provenienti da molteplici contesti. Dato che tali strutture di approccio al reale e alla conoscenza si formano in modo perlopiù inconsapevole, attraverso la ripetizione di esperienze nelle quali è possibile individuare caratteristiche comuni è importante che i percorsi finalizzati allo sviluppo di competenze non si collochino all'interno di spazi estemporanei o ridotti, ma si configurino come *modus operandi* dell'agire educativo. Sarà così possibile massimizzare i processi di attribuzione di senso ad insiemi di provenienti da contesti differenti, e trasferire quanto di nuovo appreso all'interno di situazioni molteplici incidendo, sui sistemi mnemonici, linguistici, sociali, percettivi e anche motori dei soggetti coinvolti (Hauf, 2009; Strouse, Troseth, 2008; Zelazo, Loureco, 2003). Nell'intento di individuare molteplici situazioni problema il territorio è una risorsa importante. La possibilità di muoversi agevolmente negli spazi esterni e costruire sistemi di rimandi tra contesti educativi differenti rappresenta un valore aggiunto per la costruzione di situazioni educative autentiche. Tutto ciò non preclude, parallelamente la possibilità di ideare e proporre situazioni problema lontane dai contesti conosciuti o addirittura immaginarie (Rosa, Monaca, 2019).

3. Didattica per competenza, inclusione e personalizzazione

Sulla base dell'impianto sopra descritto possiamo affermare che una scuola o una realtà formativa, che si impegna in percorsi finalizzati allo sviluppo delle competenze attraverso la predisposizione di percorsi incentrati su problemi-aperti, dimostra la propensione ad aprirsi alla complessità del reale e alla diversità che lo compone.

I processi di didattica per competenza rappresentano in definitiva efficaci strumenti di inclusione e investimento complessivo connessi a profondi processi di cambiamento culturale (Rosa, Madonna, 2019).

Attraverso le proposte caratterizzanti i percorsi per competenze "le differenze non vengono solo accolte, ma anche stimolate, valorizzate, utilizzate nelle attività quotidiane per lavorare insieme e crescere come singoli e come gruppo (AA.VV., 2015).

Ciò significa preparare i più giovani ad interagire in contesti sociali caratterizzati da complessità e multiculturalità e ad una realtà che vive un overload di informazioni, che devono quindi essere vagliate, calibrate e comprese.

Nella risoluzione delle situazioni problema i gruppi al lavoro si impegnano nell'individuare punti di convergenza, adattamenti e coordinazione delle differenze, al fine di rispondere efficacemente ai quesiti posti garantendo parallelamente la coesione sociale del gruppo. Affinché ciò avvenga è indispensabile che i membri assumano un approccio che gestisca le differenze in modo che esse possano coesistere senza annullarsi ma al contrario valorizzandosi. Il ruolo di mediazione delle figure educative è centrale in tali delicati processi, all'interno dei quali i più giovani costruiscono progressivamente le loro identità. Quest'ultima dipende e si sviluppa attraverso la relazione e lo scambio dialogico con l'altro perché come afferma Rousseau, "il nostro vero io non sta tutto in noi soli" (1997, p. 1213). Le attività autentiche e organizzate per situazioni problema rispondono inoltre alle istanze proprie del concetto di personalizzazione che si riferisce alle strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma

di eccellenza cognitiva, attraverso la possibilità di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

Il connubio tra proposte incentrate sui principi della didattica per competenze e della personalizzazione rappresentano “Il punto di equilibrio tra le specifiche caratteristiche della cultura individuale e di appartenenza, tra il processo di apprendimento personale e la costruzione sociale della conoscenza. In accordo con questa definizione, la personalizzazione si basa sul riconoscimento delle differenze come un valore” (Martinelli, 2004, pp. 13-14) e nella risoluzione comunitaria di problemi aperti in cui ognuno può contribuire alla riuscita del compito valorizzando i propri talenti.

In definitiva possiamo affermare, riprendendo le parole di Trincherò, che “La scuola delle competenze non è solo una scuola che insegna le cose, ma una scuola che insegna a ragionare sulle cose, comprendendo il mondo delle cose e quello delle persone, agire per cambiare la realtà, accogliere il dubbio, mettersi in discussione, migliorare sé stessi attraverso l’evoluzione delle proprie strategie e modelli di pensiero. Tutto questo viene fatto mettendo costantemente gli alunni “in situazione” [...] L’obiettivo finale è formare cittadini e farlo con tutti» (Trincherò, 2017, p. 12). Le competenze sociali e civiche, qui richiamate si strutturano attraverso l’insieme di relazioni personali, interpersonali e interculturali che si costituiscono durante il percorso stesso e che contribuiscono allo sviluppo emotivo e all’autostima (Tomlinson, Hyson, 2009) di ogni partecipante.

L’attenzione allo sviluppo delle competenze all’interno dei contesti educativi si traduce in definitiva come l’impegno a sostenere l’acquisizione di strumenti complessi funzionali al relazionarsi con il mondo attraverso “lo stare e il fare insieme” valorizzando le differenze e potenziando le opportunità di partecipazione attiva, civica e sociale.

Bibliografia

- AA.VV. (2015). *Bes a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Erickson.
- Aspin D. N., Chapman J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Barr R. (2010). Transfer of learning between 2d and 3d sources during infancy: informing theory and practice. *Developmental Review*, 30, 128-154.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Laterza.
- Caione E. (2013). Competenze, assi culturali e discipline. Un'esperienza di progettazione didattica a Monteroni d'Arbia: brevi note. *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 15(2), 153-166. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12045
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Pearson.
- Dallari M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Erickson.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Field J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Giannandrea L. (2009). *Valutazione come formazione: percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*.
- Guerra M., Villa F.V. (2017). La figura docente tra creatività e competenze. *MeTis*, 7(1).
- Hauf P. (2009). The Interchange of self-performed actions and perceived actions in infants. In T. Striano, V. Reid (Eds.), *Social cognition: development neuroscience and autism* (pp. 129-143). Blackwell.
- Hayes H. (2004). Infant memory development: implication for childhood amnesia. *Developmental Review*, 24(1), 33-73.
- Herrington J., Oliver R., Reeves T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1701>
- Jones E. J. H., Herbert J. (2006). Exploring memory in infancy: deferred imitation and the development of declarative memory. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15, 195-205.

- Laal M. (2011). Lifelong learning: what does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474. 10.1016/j.sbspro.2011.11.090.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisation.
- Learmonth A. E., Lamberth R., Rovee-Collier C. (2004). Generalization of deferred imitation during the first year of life. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(4), 297-318.
- Levati W., Sarà M. (1998). *Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*. FrancoAngeli.
- Martinelli M. (2004). *La personalizzazione didattica*. La Scuola.
- Meirieu P. (2013). *Pedagogia. Il dovere di resistere*. Edizioni del Rosone.
- Moris S., Rubat Du Merac E.E., Rosa A. (2022). Modelli per lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Quaderni Querty*, 158-179.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. RCS.
- Pellerey M. (2010). *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Tecnodid.
- Perrenoud P. (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60), coll. "Raisons éducatives", n. 2. De Boeck Supérieur.
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck
- Rosa A., Monaca G. (2019). Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti. Una proposta di didattica per competenze e di educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 173-181.
- Rosa A., Niewint-Gori J. (2019). Competenze in 3D. Costruire un percorso per competenza. In *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 14(1), 34-53. DOI: 10.30557/QW000010
- Rosa R., Madonna G. (2019). Strategie educative per l'Inclusione Sociale: Biodanza SRT e Baskin. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3, 1. Doi: https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1_Sup.117
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Giunti.

- Rousseau J.J. (1997). Rousseau giudice di Jean Jacques. In *Scritti autobiografici*. Einaudi.
- Spencer L., Spencer S. (1995). *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*. FrancoAngeli.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books (trad. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, 1977).
- Strouse G. A., Troseth G. L. (2008). “Don’t try this at home”: toddlers’ imitation of new skills from people on video. *Journal of Experimental Child Psychology*, 101(4), 262-280.
- Tomlinson H. B., Hyson M. (2009). Developmentally appropriate practice in the preschool years – ages 3-5. In C. Copple, S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed., pp. 111–148). National Association for the Education of Young Children.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2017). *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*. Rizzoli Education.
- Troncatti D. (2003). *Elaborazione e sviluppo delle situazioni-problema nella didattica delle scienze naturali*. Verlag nicht ermittelbar.
- Zelazo P. D., Lourenco S. F. (2003). Imitation and the dialectic of representation. *Developmental Review*, 23(1), 55-78.

3.

Lifelong Learning e competenze chiave in una società Europea super-diversificata

Tanja Schroot

Lifelong Learning è un termine ormai adottato internazionalmente in tutti gli ambiti dell'apprendimento e il suo sviluppo va ricercato, più che nella letteratura delle scienze sociali, all'interno delle politiche implementate in ambito educativo dalle organizzazioni internazionali, in particolare dall'UNESCO¹, OCSE e l'Unione Europea² (Kallen 1996; OCSE 2001).

In sintesi si tratta di un vero e proprio processo di apprendimento complesso, che si caratterizza per essere individuale e tipicamente intenzionale, senza soluzione di continuità da un capo all'altro dell'esistenza (*lifelong*), in grado di connettere tutti gli ambienti e i contesti di vita e di formazione (*lifewide*).

L'apprendimento permanente va [...] inteso come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. In questo contesto i principi che presiedono all'apprendimento permanente dovrebbero essere: la centralità del discente, sottolineando l'impor-

- 1 Unesco Institute of Lifelong Learning (<https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute>)
- 2 Il focus di questo capitolo sarà tuttavia sulle definizioni e sugli orientamenti della Commissione Europea per la loro particolare centralità per i sistemi educativi nei paesi dell'Unione.

tanza di un'autentica parità di opportunità, e la qualità dell'apprendimento.

(Consiglio dell'Unione Europea, 2002)

Il concetto introduce quindi l'idea che l'apprendimento avviene lungo tutto l'arco della vita in ambienti formali, informali e non formali. Tradizionalmente l'apprendimento è principalmente correlato all'apprendimento formale negli istituti scolastici e porta a qualifiche riconoscibili e tangibili. Oggi i contesti di apprendimento si ampliano, spesso attraverso il non formale e al di fuori dei contesti tradizionali, come ad esempio attraverso proposte territoriali e sul posto di lavoro, portando ad esperienze e competenze diversificate. A ciò si contrappone l'apprendimento informale, che non avviene in contesti di apprendimento fissi e chiaramente definiti, ma piuttosto nelle attività quotidiane durante tutta la vita (Allulli, 2016; Brine, 2006; Lee, Jan 2018).

Un'ulteriore specificazione delle dimensioni del Lifelong learning è l'apprendimento profondo (*lifedeep*) che ha guidato le precedenti dimensioni temporale e spaziale verso un livello trasversale e contestuale. Esso fa riferimento a “valori religiosi, morali, etici e sociali che guidano ciò in cui le persone credono, come agiscono e come giudicano sé stessi ed altri” (Banks et al., 2007, p. 12).

Lo spostamento dell'attenzione dall'istruzione tradizionale e trasmissiva alla didattica per competenze ha comportato uno spostamento dei protagonisti all'interno del processo. Mentre i concetti e i teoremi precedenti si concentravano principalmente sull'istruttore quale mediatore della conoscenza, il concetto di apprendimento permanente si focalizza prevalentemente sul destinatario, e quindi sullo studente.

In effetti, la funzione del discente come distributore e portatore di sapere è diventata un attributo determinante per la società della conoscenza che richiede ai suoi membri di impegnarsi nell'apprendimento permanente attraverso tutte le fasi del corso della vita. Questo scenario presenta di conseguenza nuove sfide all'interno di un panorama della conoscenza in rapida evoluzione, che considera la creazione e la condivisione della conoscenza una priorità per il buon funzionamento delle società (Jensen, 2012).

Questo capitolo inizierà con una breve panoramica sullo sviluppo storico del concetto di apprendimento permanente come paradigma educativo principale Europeo, al fine di comprendere il suo crescente significato e impatto alla luce del contesto socio-politico.

Il paragrafo successivo farà riferimento alle corrispondenti implicazioni dell'apprendimento permanente a livello europeo e alle competenze chiave del *Lifelong Learning*, definite e implementate ad hoc come quadro e guida verso l'acquisizione, la coltivazione e la trasmissione mirata di competenze. Alcune osservazioni conclusive e riflessioni critiche completeranno tale excursus e apriranno le successive discussioni teoriche e pratiche di questo volume.

1. Una breve panoramica sullo sviluppo storico del concetto dell'apprendimento permanente

L'apprendimento permanente ha suscitato ampia risonanza nello spazio europeo soprattutto negli anni '90, in un periodo socio-politico caratterizzato da rapidi cambiamenti e trasformazioni a cui si sono accompagnati crescenti processi di globalizzazione negli Stati membri, oltre a discussioni sull'allargamento dell'UE (Brine, 2006; Delors, 1997).

Tale prospettiva non può considerarsi un concetto completamente nuovo o esotico (von Felden, 2009). Basti pensare che l'idea di uno sviluppo cognitivo continuo dell'individuo durante il corso della vita è presente fin dall'antica Grecia. Il concetto di educazione permanente inizia a diffondersi globalmente nel dibattito politico internazionale a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso (Faure, 1972). Tale diffusione viene accompagnata da crescenti riflessioni sui sistemi e sugli obiettivi educativi che hanno innescato importanti riforme in diversi paesi europei (Field, 2009).

Ma è solo trent'anni più tardi, alle soglie del nuovo millennio, che il termine *Lifelong Learning* diviene ricorrente e centrale nelle

politiche sociali, in particolare per la Commissione Europea che sotto la presidenza di Jacque Delors definisce chiaramente nelle proprie linee di programma di sviluppo sociale la rilevanza di un'educazione lungo tutto l'arco della vita (COM, 1993).

Il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita emerge quindi come una delle chiavi del XXI secolo. Va oltre la tradizionale distinzione tra formazione iniziale e continua. Risponde alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento. Non si tratta di una visione nuova, dal momento che precedenti rapporti sull'istruzione hanno sottolineato la necessità che le persone ritornino all'istruzione per affrontare le nuove situazioni che si presentano nella loro vita personale e lavorativa. Quel bisogno è ancora sentito e diventa addirittura più forte. L'unico modo per soddisfarlo è che ogni individuo impari a imparare (Delors, 1997, p. 22)³.

Sulla scorta di tali prospettive viene introdotta la nozione di società della conoscenza (COM, 1995), nella quale l'educazione riveste una posizione essenziale nello sviluppo della società e dei singoli individui, dal punto di vista politico, economico e sociale.

L'apprendimento permanente viene inserito con decisione nell'agenda europea, quando nel 1996 la Commissione indice l'Anno Europeo del *Lifelong Learning*. Vengono quindi delineate le caratteristiche fondamentali per un'educazione permanente degli individui che non può più avvenire in un periodo di tempo specifico e ristretto, per un'esigenza particolare o in certi ambienti educativi esclusivi (Delors, 1997).

Tale evoluzione ha fornito un quadro per ulteriori politiche educative e ha collegato esplicitamente la mobilità sociale, geografica ed educativa in conformità ai processi di costruzione delle conoscenze e delle competenze, con riferimento a nuovi standard educativi.

3 Traduzione propria.

In tale contesto viene inoltre evidenziato come il LLL possa permettere di superare i confini tra educazione formale, non formale e informale, assicurando la prosecuzione del processo di apprendimento oltre la formazione, tipicamente di ambito scolastico, delle prime fasi della vita (UNESCO, 1997) e si inizia pertanto a intaccare nell'immaginario collettivo l'archetipo scuola – (università) – lavoro-pensionamento.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 fissa una ambiziosa strategia che mira a rendere l'Unione entro il 2010 “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (Lisbon European Council, 2000).

Il ruolo dell'apprendimento permanente in tale prospettiva è cruciale e ciò viene ribadito nel successivo Consiglio di Feira, tenutosi nello stesso anno. Il *Lifelong learning* non può più rappresentare semplicemente un aspetto dell'istruzione e della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio guida dell'offerta e della domanda dei diversi contesti di apprendimento. Spetta quindi agli Stati membri, in quanto responsabili dei sistemi d'istruzione e formazione nazionali, essere capofila del dibattito e identificare strategie coerenti e azioni al fine di favorire la formazione permanente per tutti (COM, 2000; COM, 2001). Questi presupposti socioeconomici hanno portato il Parlamento Europeo e il Consiglio a istituire nel 2006 un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, il *Lifelong Learning Programme 2007/2013*.

2. Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Nel 2006 in linea con il *Lifelong Learning Programme 2007/2013* e prendendo spunto dalle istanze per lo sviluppo di un quadro di competenze verso una *knowledge society* che si articola nel programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010”, la Commissione Europea ha definito un insieme di 8 competenze considerate essenziali per la realizzazione di uno sviluppo indivi-

duale e di crescita economica (COM, 2018). La Raccomandazione del 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente fa riferimento alle competenze trasversali e tecniche richieste ai cittadini europei per raggiungere lo stato di "realizzazione e sviluppo personale, occupazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva" (COM, 2018, p. 3). Il quadro di riferimento delinea competenze che spaziano dall'ambito linguistico, della cultura e dell'alfabetizzazione fino alle materie STEM e alle abilità digitali, tutte considerate ugualmente importanti.

A seguito della pubblicazione da parte della Commissione europea della Nuova Agenda europea per le competenze nel 2016, i politici e le parti interessate a livello locale, regionale e nazionale sono stati chiamati ad agire in tale prospettiva anche per combattere la disoccupazione e aumentare la resilienza alle sfide socio-politiche e alle difficoltà economiche attraverso la formazione di competenze. Il piano d'azione mira a rafforzare "il capitale umano, l'occupabilità e la competitività" e aspira a una maggiore partecipazione al mercato del lavoro per superare una situazione in cui "i divari di competenze e gli squilibri tra domanda e offerta sono evidenti" (COM, 2016, p. 2). Coerentemente con questo piano è stata avviata la riformulazione delle Competenze Chiave LLL a partire dal 2006 per garantire il loro adattamento allo scenario socio-politico ed economico europeo.

Il modello successivo adottato nel 2018, si è basato sui quadri di competenze elaborati da OCSE e UNESCO. Questi ultimi pongono l'accento sulla conoscenza globale e interculturale, nonché sulle competenze e sugli atteggiamenti civici e sociali trasversali necessari per vivere insieme in un mondo sostenibile globalizzato.

Il quadro di riferimento delinea le competenze chiave aggiornate (2018)⁴ come segue:

4 Tutte le definizioni derivano dalla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (COM 2018: 189/-189/11).

- **competenza alfabetica funzionale**, che *“indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo”*;
- **competenza multilinguistica**, che *“definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. (...) Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento”*;
- **competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria**, che include *“la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane”* oltre *“alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l’insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l’osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani”*;
- **competenza digitale** che comprende *“l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico”*;
- **competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare** che consiste *“nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità, di imparare*

a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo”;

- **competenza in materia di cittadinanza** che *“si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità”;*
- **competenza imprenditoriale** che riguarda la *“capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull’iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario”;*
- **competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali** che *“implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l’impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti”.*

In coerenza con l’idea centrale del concetto di apprendimento permanente, si presume che le 8 competenze chiave definite siano sviluppate come insiemi intrecciati e complementari durante tutto l’arco della vita, in un’elevata e illimitata diversità di contesti di apprendimento (COM, 2019).

Infatti, come illustrato nella fig. 1, sembrano essere piuttosto sequenziali, soprattutto se considerati all’interno di contesti educativi (non/informali/formali) altamente diversificati rispetto a genere, etnia, background linguistico, educativo, culturale e socio-economico.



Fig. 1: L'interrelazione delle 8 competenze chiave dell'apprendimento permanente (elaborazione propria)

La Raccomandazione rielaborata nel 2018 è considerata un “importante passo avanti”, in quanto è andata oltre un mero aggiornamento delle competenze richieste, fornendo orientamenti concreti ed esempi di buone pratiche su come facilitare e promuovere l'acquisizione di competenze (COM, 2019, p. 3). Di conseguenza, diversi contesti nazionali europei hanno adattato tale quadro all'interno dei loro curricula. Nel contesto italiano il “Programma Operativo Nazionale 2014-2020 – Per la scuola” mirava per esempio a ridurre il numero di abbandoni scolastici e i tassi di NEET⁵ garantendo un'istruzione di alta qualità con “le giuste competenze” verso migliori opportunità di lavoro (MIUR, 2014).

- 5 L'indicatore NEET (young people neither in employment nor in education and training) corrisponde alla percentuale della popolazione di una determinata fascia di età e sesso che non è occupata e non è coinvolta in ulteriori percorsi di istruzione o formazione (Eurostat).

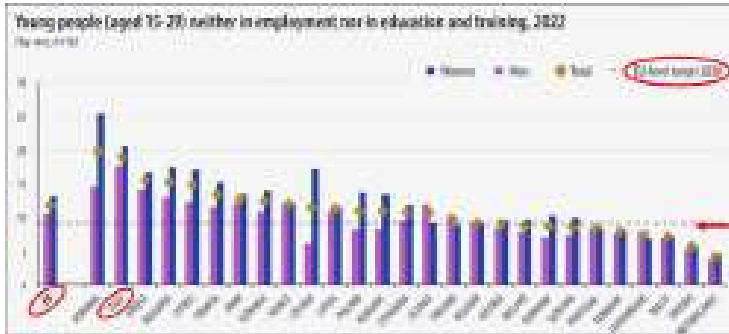


Fig. 2: Tassi NEET nei paesi europei e obiettivi per 2030
(Eurostat 2022- grafico adottato)

In effetti, recenti dati Eurostat (2022) confermano l'urgenza di misure corrispondenti per ridurre i tassi di *NEET*. Nella maggior parte dei paesi europei almeno 1 giovane su 10 tra i 15 e i 29 anni è inattivo, risultando senza lavoro, istruzione o formazione, pur essendoci notevoli differenze tra i diversi contesti nazionali. La Romania registra insieme all'Italia i tassi di *NEET* più alti nell'Unione, nonostante questi risultino in leggera diminuzione dal 23,7% nel 2020 a un valore totale del 19% (maschi e femmine) riportato due anni più tardi.

Un'altra tappa importante, se non cruciale, per la navigazione nel panorama delle competenze, è la definizione dei suoi elementi costitutivi che ne rappresentano allo stesso tempo i criteri di valutazione. A tal riguardo la Commissione europea si impegna con l'adozione delle raccomandazioni del 2018 anche nella definizione del concetto di competenza, inteso come un triplice insieme combinato di conoscenze, abilità e attitudini.

Mentre la conoscenza si riferisce a “fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già consolidati e supportano la comprensione di una determinata area o argomento”, le abilità sono definite come “l'abilità e la capacità di eseguire processi e utilizzare la conoscenza esistente per raggiungere risultati”. Gli atteggiamenti descrivono la “disposizione e mentalità ad agire o reagire a idee, persone o situazioni” (COM, 2018).

3. Nuove competenze per l'Europa

Data la ricchezza e la complessità delle competenze delineate si è configurata la necessità di pensarle e progettarle all'interno di una prospettiva *Lifelong learning*. Sviluppare un approccio *LLL* rappresenta un punto fermo in prospettiva futura anche per l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, come si desume dagli indicatori delle rilevazioni periodiche "*Education at a Glance*" (OECD, 2023) e dal progetto "*OECD Future of Education and Skills 2030*". L'adozione di un approccio di apprendimento per tutta la durata della vita appare fondamentale per lo sviluppo degli individui e delle organizzazioni che ne fanno parte.

La centralità del *LLL* nella società attuale e futura è sottolineata con forza anche al di fuori del contesto delle politiche europee. Con la pubblicazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile le Nazioni Unite hanno riconosciuto la necessità di garantire universalmente "opportunità di apprendimento permanenti che permettano [...] di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale" (ONU, 2015, p. 7) includendo l'apprendimento permanente all'interno dell'Obiettivo per lo Sviluppo Sostenibile.

La partecipazione della popolazione all'apprendimento permanente diviene anche all'interno del "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio Europeo dell'istruzione e oltre" (2021-2030) uno degli indicatori fondamentali, mirando a migliorare la qualità dell'offerta educativa e a rafforzare le competenze dei cittadini. L'obiettivo fissato per il 2025 prevede una media di partecipazione del 47% tra gli adulti (età tra 25 e 64 anni) a processi di apprendimento nei 12 mesi precedenti alla rilevazione. (COM, 2021).

I dati recenti relativi alla "*Adult Education Survey* (AES)" e alla "*EU labour force survey*" condotte da Eurostat (2022a), mostrano la necessità di una maggiore attenzione da parte dei policy maker nel contesto dell'apprendimento degli adulti. Ciò spiega in particolare il miglioramento delle competenze e la riqualificazione della forza lavoro attuale e futura degli adulti appartenenti a

gruppi emarginati o svantaggiati quali anziani, persone meno istruite o le popolazioni di zone rurali (COM, 2023).

Quello della partecipazione ai processi *LLL* da parte della cittadinanza in età adulta rappresenta storicamente un aspetto che fatica a decollare e in cui sono presenti le maggiori discrepanze di rendimento tra gli Stati membri. I risultati più significativi sono ottenuti stabilmente da Stati con consolidate tradizioni nel campo *LLL*, quali in particolare Germania, Olanda e Svezia che si attestano su percentuali di partecipazione al di sopra del 60% tra gli adulti di età tra 25 e 64 anni che hanno partecipato negli ultimi 12 mesi a processi di apprendimento, mentre non si sono evidenziati casi di Paesi che, partendo da situazioni più svantaggiate, abbiano colmato il gap (come Bulgaria, Polonia e Grecia che si collocano al di sotto del 25%). Questo avanzamento a ritmo più lento rispetto a quanto auspicato va messo in relazione con la rapidità con cui i mutamenti che stanno caratterizzando il contesto contemporaneo influenzano le prospettive future della società nel suo complesso (Eurostat, 2023).

Questa nozione è confermata anche dalle previsioni dell'OCSE riguardo alle future esigenze del mercato del lavoro, secondo cui è "particolarmente importante per i governi progettare sistemi di apprendimento permanente di alta qualità che consentano agli adulti di aggiornare e talvolta anche acquisire conoscenze e competenze completamente nuove e quelli per restare occupati e/o trovare una nuova occupazione" (OCSE, 2017, p. 19).

Quando si parla di acquisizione di competenze nel contesto della riqualificazione, una questione è di centrale importanza e deve accompagnare tutti i processi di apprendimento: la valutazione dei risultati dell'apprendimento.

Con la pubblicazione delle competenze chiave, la Commissione europea ricorda l'importanza della valutazione.

La valutazione influenza gli individui e i loro progressi nell'apprendimento e nei sistemi di istruzione e formazione in generale. Per gli studenti, la valutazione mostra ciò che viene valutato in un risultato di apprendimento; può aumentare la consapevolezza del proprio processo

di apprendimento e dei propri bisogni di apprendimento e aiutare a superare gli ostacoli per apprendere in modo più efficace. La valutazione può aiutare le persone ad acquisire, assimilare ed elaborare nuove conoscenze e abilità, aiutarle a comprendere i loro stili di apprendimento preferiti e a diventare studenti autonomi e fiduciosi (COM, 2018, p. 67).

Tuttavia, la griglia delle qualifiche e gli studi che ne derivano rimangono piuttosto generici e soggettivi quando misurano le abilità e le competenze con proxy come i livelli di qualifica, i titoli, gli anni di occupazione o persino le posizioni lavorative. Ciò è dovuto alle notevoli differenze dei sistemi di istruzione e formazione in tutti i Paesi europei e alla conseguente diversità delle risorse di competenze che hanno un valore variabile sul mercato del lavoro (Müller, Gangl, 2003; Broecke, 2016; COM, 2016).

A questo scenario Green (2006) aggiunge l'interrelazione tra la formazione e la valutazione delle competenze e i requisiti di competenza dei singoli contesti nazionali che guidano la produzione di forze lavoro altamente o scarsamente qualificate. Mentre Paesi come il Regno Unito o gli Stati Uniti si concentrano principalmente sul soddisfacimento di settori ad alta intensità di conoscenza (come i media, la farmaceutica, l'informatica), le industrie manifatturiere di alta qualità della Germania richiedono una forza lavoro con competenze piuttosto distribuite in modo uniforme e una quota significativa di artigiani e tecnici ben formati. Seguendo questa strada, l'analisi di Green è corroborata anche dalla disomogeneità nei diversi Paesi dell'UE della presenza e della tradizione di istituzioni e percorsi di formazione professionale, che mancano totalmente in alcuni di questi. Di conseguenza, alcuni settori occupazionali non dispongono di qualifiche professionalmente preparate e riconosciute e una parte della popolazione europea non dispone di una serie di opzioni per la propria istruzione e carriera futura. La Commissione europea sottolinea quindi la necessità di un dialogo sistematico sulle future competenze richieste tra i responsabili delle politiche educative e

l'industria in modo che siano modellate sulle esigenze locali e regionali (COM, 2016).

Inoltre, l'immenso impatto della trasformazione digitale sui processi lavorativi condiziona le nuove competenze necessarie al mercato del lavoro e genera una polarizzazione geografica dei settori occupazionali (COM, 2006; OCSE, 2019). Mentre le aree con una base di competenze di alta qualità hanno attratto le imprese e la tecnologia, altre regioni sono rimaste indietro. Questa tendenza si aggrava ulteriormente se si considera l'elevata fluttuazione dei contenuti e delle strutture occupazionali. Lo "*Skills Outlook 2019*" dell'OCSE fa riferimento a una serie di occupazioni che vengono scambiate o sostituite da altre, lasciando così delle lacune nelle competenze. A questo proposito l'OCSE evidenzia la necessità di mobilità in termini di «elasticità del lavoro» per rimanere competitivi a livello occupazionale: "I lavoratori devono essere mobili, ovvero in grado di cambiare occupazione, per sfuggire al rischio di perdere il lavoro [...]" (OCSE, 2019, p. 23) ponendo l'istruzione e la formazione come priorità. Mentre il mismatch e la carenza di competenze hanno un impatto negativo sull'inserimento nel mercato del lavoro a livello individuale, per quanto riguarda le aziende aumentano il turnover e i costi del personale, oltre a ridurre molto probabilmente la produttività. Di conseguenza, i tassi di occupazione e la crescita del PIL sono squilibrati a causa di un utilizzo inefficace e inefficiente del capitale umano e di tassi di produttività ridotti (OCSE, 2017).

Il riconoscimento, l'adeguata valutazione delle qualifiche e l'assunzione di personale etnico (Neumark, 2013) diventano quindi una sfida e una conoscenza approfondita della diversità dei sistemi educativi e delle istituzioni internazionali.

A livello micro, ai lavoratori sarà sempre più richiesto di autovalutare adeguatamente le proprie qualifiche e competenze al fine di allocarle e presentarle efficacemente sul mercato del lavoro (COM, 2016).

Le statistiche e le ricerche evidenziano il *mismatch* di competenze esistente tra una popolazione che invecchia e si riduce e il mercato del lavoro europeo, testimoniato dall'alta percentuale di lavoratori le cui competenze non sono coerenti con la loro posi-

zione effettiva. Le descrizioni delle mansioni sono di per sé imprevedibili, in quanto soggette a continui cambiamenti ed evoluzioni, oltre a risultare influenzate dall'interazione uomo-macchina. In un contesto educativo, ciò implica che una caratteristica molto importante delle competenze e delle abilità è diventata la loro trasversalità. Come dimostrano anche altri quadri di riferimento per le competenze come il diagramma delle competenze del XXI secolo o il quadro di riferimento per le competenze globali sviluppato da PISA, una parte significativa delle abilità e delle competenze altamente ricercate non ha confini netti, ma è piuttosto trasversale e mista.

4. Conclusioni

Considerando l'eterogeneità della base di conoscenze convertibili e trasversali a disposizione degli Stati membri europei, la Commissione UE sottolinea la necessità di migliorare la consapevolezza della formazione delle competenze (COM, 2016). La richiesta alle istituzioni educative e formative degli Stati membri dell'UE di adattare di conseguenza le strutture, i percorsi e l'organizzazione didattica verso un'educazione orientata alle competenze implica quindi approcci trasversali, una combinazione di contesti di apprendimento che coprono l'intero arco della vita e una nuova distribuzione dei ruoli per discenti ed educatori (COM, 2018a).

Quando si parla di discenti in generale e di bambini, adolescenti e adulti in particolare, è fondamentale considerare ed evidenziare l'eterogeneità dei contesti educativi formali, non formali e informali a causa dei diversi contesti socio-culturali, politici ed economici dei loro attori.

Infatti, la consapevolezza della diversità dei vari contesti, ambienti e discenti, è centrale nel contesto del *LLL*.

D'altronde, come osserva Brine (2006), il concetto del *Lifelong Learning* si basa anche sull'enfasi del concetto di giusto e sbagliato, di importante e meno importante e guida quindi la costruzione del cittadino europeo intelligente e competente di domani. Questo approccio tuttavia genera un'immagine a doppio taglio. Pro-

muovere l'istruzione come compito permanente per il bene della prosperità sociale e individuale, mette nell'angolo coloro che non sono in grado di contribuire a questo processo, costringendoli in un contesto situazionale in cui sono "a rischio" da un lato e "un rischio" per la crescita economica e la coesione sociale dall'altro.

Di conseguenza, l'attenzione dovrebbe concentrarsi sull'elevato potenziale di creazione di sinergie tra diverse basi di competenze in una società europea super-diversa (Vertovec, 2007), da raggiungere attraverso lo scambio e l'arricchimento reciproco di conoscenze, abilità e attitudini. Per innescare questo auspicabile processo, l'approccio all'apprendimento permanente deve sottolineare ulteriormente che le competenze necessarie ai bambini e agli adolescenti di oggi non sono solo tecniche, ma comprendono l'apprendimento ad apprendere come competenza a sé stante e altre «abilità di vita» che sostengono la resilienza degli individui e la loro partecipazione a una società più ampia.

Competenze come la risoluzione dei problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale e l'autoregolazione sono più essenziali che mai [...] (COM, 2018).

Lo sviluppo di tali competenze dovrebbe essere sostenuto fin dall'inizio e lungo tutto il percorso di apprendimento permanente.

In effetti, ciò è confermato anche dalle raccomandazioni dell'OCSE (2017) che dichiarano la crescente importanza delle *soft skill*. A causa della rapida crescita e del cambiamento delle industrie e delle società, è molto probabile che i compiti di routine scompaiano quasi completamente nel mondo del lavoro futuro. Di conseguenza, le competenze per agire, comunicare, guidare, risolvere problemi e organizzare nel modo più efficiente stanno diventando beni preziosi ed essenziali che richiedono la giusta valorizzazione da parte degli Stati membri europei.

Bibliografia

- Allulli G. (2016). *From the Lisbon strategy to Europe 2020*. Rome: CNOS-FAP.
- Banks J. A. et al. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. LIFE Center, University of Washington, Stanford University, and SRI International, Seattle
- Brine J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not—the discourse of the European Union. In *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665. doi: 10.1080/01411920600895676.
- Broecke S. (2016). *Do skills matter for wage inequality? IZA World of Labor*. doi:10.15185/izawol.232.
- Commissione Europea. (1993). *Crescita, competitività, occupazione — Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco*. (ed. it. 1994). Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.
- Commissione Europea. (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su Istruzione e Formazione*. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.
- Commissione Europea. (2000). *Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000)1832.
- Commissione Europea. (2001). *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. COM (2001)678.
- Commissione Europea. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union Luxembourg.
- Commissione Europea. (2016). *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. European Commission, Brussels.
- Commissione Europea. (2018a). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. European Commission, Brussels.
- Commissione Europea. (2018b). *Commission Staff Working Document accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. European Commission, Brussels.
- Commissione Europea. (2018c). *Key competences for lifelong learning*. European Commission, Brussels.

- Commissione Europea. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Commissione Europea. (2021). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre*. <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2002). *Consiglio. Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*, 2002/C 163/01.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da J. Delors*. Armando.
- Eurostat. (2022). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training
- Eurostat. (2022a). *Adult learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
- Eurostat. (2023). *Participation in education and training (last 12 months)* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.trng.trng_aes_12m0
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A. R. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Unesco, Paris.
- Field J. (2009). Lifelong learning and cultural change: a european perspective. In P. Alheit, H. von Felden, *Lebenslanges lernen und erziehungswissenschaftliche biographieforschung* (pp. 21-41). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Green A. (2006). Models of lifelong learning and the 'knowledge society'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 307-325. doi:10.1080/03057920600872449.
- Jensen K. (2012). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Professional Learning in the Knowledge Society*. Brill, Leiden.
- Kallen D. (1996). Considerazioni sul concetto di educazione permanente. CEDEFOP *Formazione professionale. Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita: retrospettiva e prospettive*, 8/9 (pp. 16-23). Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- Lee M., Jan S. (2017). Lifelong learning policy discourses of international organisations since 2000: A kaleidoscope or merely fragments? In M. Milana et al., *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan.
- Lisbon European Council. (2000). *Presidency conclusions, 23 and 24 March 2000*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- MIUR. (2014). *Programma Operativo Nazionale. Per la Scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento*. CCI: 2014IT05M2OP001 – Decisione (C(2014) 9952) del 17/12/2014. Programmazione 2014-2020 (FSE- FESR).
- Müller W., Gangl M. (2003). *Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into EU labour markets*. Oxford University Press.
- Neumark D. (2013). Ethnic hiring. In A. Constant, K. Zimmermann K. (Eds.), *International handbook on the economics of migration* (pp. 193-213). Edward Elgar Publishing.
- OCSE. (2001). *The well-being of nations. The role of human and social capital*. OECD Publishing, Paris.
- OCSE. (2017). *The future of work and skills. Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group*, 15-17 February 2017, Hamburg, Germany.
- OCSE. (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OCSE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1
- Unesco. (2017). *CONFINTEA 1997: a series of 29 booklets documenting workshops held at the Fifth International Conference on Adult Education*. Unesco Institute for Education.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6).
- Von Felden H. (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. *Lebenslanges Lernen und Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 157-174). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

4.

Le competenze sociali ed emotive alla prova della continuità didattica ed educativa

Giulia Maria Cavaletto

1. Le trasversalità delle competenze sociali ed emotive: questioni di definizioni e scelte di campo

Il dibattito intorno alle competenze trasversali ha trovato terreno di discussione nel corso degli anni all'interno di due ambiti principali: le istituzioni europee e nazionali, che hanno agito a livello di policy in ambito educativo, e il dibattito teorico (prevalentemente di matrice accademica) unitamente agli esiti dalla ricerca empirica. I due filoni si sono spesso intrecciati e rafforzati a vicenda, concordando sulla crescente rilevanza di tali competenze, al pari delle conoscenze curricolari, anzi come vere e proprie risorse aggiuntive rispetto a tali conoscenze, per garantire la piena partecipazione sociale, civile, professionale, la capacità critica per la comprensione della complessità del mondo e i suoi cambiamenti (Bauman, 2006; Mahadavi, 2011; Majid, 2012; Bora, 2015). Gli ambiti disciplinari che hanno riflettuto, con differenti finalità (e spesso poche intersezioni reciproche), sul posto delle competenze trasversali, sulla loro definizione e applicazione, sono stati principalmente quello della pedagogia, della psicologia, della sociologia dell'educazione e delle organizzazioni, e l'economia (Asquini et al. 2019; Schonert-Reichl, 2007; Scheerens, 2020). L'Innesco in ambito educativo è stato costituito dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006, che per la prima volta parlava di competenze chiave e chiariva come per il loro sviluppo fosse necessario possedere anche le competenze trasversali; ma già oltre un decennio prima l'OMS aveva definito le skills for life: *tutte quelle*

skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana (1992, p. 1). Anche al di fuori degli ambienti istituzionali, non erano mancati fin dall'inizio degli anni Novanta i contributi sull'argomento: le competenze trasversali erano state definite in termini di *sapere, saper fare e sapere che cosa fare*, in relazione alle circostanze, agli eventi, alle contingenze (Margiotta, 1999); come insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifestano come capacità di affrontare e padroneggiare problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali; veniva attribuito alle competenze trasversali un potere multidimensionale allorchè venivano definite in termini di capacità operative di orientarsi e di risolvere i problemi nei diversi contesti di un dato campo, attraverso specifici comportamenti, prestazioni e atteggiamenti, messi in atto in situazioni operative diverse, duraturi e consolidati nel tempo (Boscolo, 1998). Negli anni si sono moltiplicati i tentativi di definizione e di classificazione di tali competenze che hanno condotto di volta in volta ad ampliarne o restringerne l'elenco. Negli anni Duemila il World Economic Forum aveva stilato una lista di 15 competenze trasversali indispensabili, per poi rimodularla e riarticolarla in una lista di 10, valida nel quinquennio 2020-2025. In entrambe le skills a cui si pensava erano quelle utili nel mercato del lavoro. In ambito educativo Almalaurea ne indica 14, L'Unione Europea con la Raccomandazione del 22 maggio 2018 presenta un raggruppamento in quattro aree semantiche, tutte volte a formare *capacità che permettono al cittadino di agire consapevolmente in un contesto sociale profondamente complesso e di affrontare le sfide poste da modelli organizzativi sempre più digitalizzati e interconnessi*. Anche l'OCSE si è inserita da tempo in questo dibattito con una posizione peculiare, formulando definizioni e contenuti che si distinguono all'interno del dibattito: quelle che vengono comunemente definite competenze trasversali nella maggior parte degli ambiti, vengono definite da OCSE competenze sociali ed emotive (SES: Social and Emotional Skills), articolate nel modello delle Big Five, con riferimento ai cinque ambiti

a cui vengono ricondotte tali competenze: Task performance, Emotional Regulation, Collaboration, Open Mindedness, Engaging with others. In ambito educativo questa classificazione mostra di essere tra le maggiormente promettenti, essa è d'altronde alla base delle indagini di OCSE che rilevano e comparano tali competenze tra gli studenti dell'ultimo anno della scuola primaria (10 anni) e quelli del secondo anno delle superiori (15 anni). Tali competenze sono definite come capacità individuali che si manifestano in modelli coerenti di pensiero, sentimento e comportamento, possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formali e informali e influiscono su importanti esiti socio-economici lungo tutto il corso della vita (John, De Fruyt 2015). Un ricco repertorio di ricerche ha infatti confermato la rilevanza di tali competenze sul versante educativo, sociale, relazionale, familiare, professionale (OECD, 2021; Chernyshenko, 2018; OECD, 2015). In particolare è stata confermata la relazione tra un più elevato livello di SES ed effetti positivi sul rendimento scolastico, sul successo professionale, sugli outcomes relativi alla salute, al benessere psicologico e relazionale, sul contrasto alla devianza e a comportamenti a rischio (Maccarini, 2021, 2023). Tali competenze riescono a produrre i migliori e duraturi effetti a condizione che siano insegnate, esercitate, stimolate, messe alla prova in modo cumulativo, dall'infanzia all'età adulta e attraverso una pluralità di contesti, educativi in senso stretto e non. Ciò significa che il possesso di queste competenze dovrebbe costituire non soltanto un elemento desiderabile all'interno delle biografie scolastiche, ma essenziale al loro completamento. Il fatto che la scuola si ponga come ambiente privilegiato per il loro sviluppo deriva dalla elevata pervasività, anche temporale, della scuola nelle biografie di bambini e adolescenti, impegnati per un significativo numero di ore negli ambienti di apprendimento; dalla pluralità di stimoli, curriculari, relazionali, affettivi, che ricevono coloro che sono inseriti nei circuiti formativi. Il fatto poi che anche le competenze socio-emotive siano trasversali sollecita azioni coordinate da parte di insegnanti ed educatori, sia all'interno di un ciclo sia tra cicli. L'applicazione dell'idea stessa di trasversalità evoca l'esigenza di una programmazione interdisciplinare: tutte le competenze trasversali,

e quindi anche quelle sociali ed emotive, sono quindi per definizione quelle che si insegnano e che si imparano non attraverso una disciplina specifica, ma attraverso metodi, pratiche, interazioni che prendono forma lungo l'intero curriculum e attraverso esperienze sia di tipo didattico in senso stretto, sia relazionali (tra pari e con adulti) all'interno dell'ambiente di apprendimento. Da questo scaturisce il fatto che un investimento educativo sulle competenze sociali ed emotive richiede la costruzione di una professionalità docente plurale fondata su un approccio pedagogico e relazionale multifocale (Tardif, Lessard, 1999; Denham et al., 2012).

2. Imparare le competenze socio emotive

Se quindi gli insegnanti sono coinvolti in questo processo di sviluppo delle competenze socio emotive, ciò significa che esse possono essere insegnate (Corcoran, 2018; Greenberg et al., 2003). Per lungo tempo la scuola non si è occupata esplicitamente di educazione socio emotiva; negli ultimi dieci anni però sono aumentate le iniziative e il tempo dedicati alle SES che stanno trovando spazio all'interno della programmazione didattica (Mariani, Schiralli, 2012; Pellai, 2016; Digennaro, 2018). Non per questo però è presente nelle scuole di ogni ordine e grado uno standard chiaramente definito in merito alle SES e nemmeno sono indicate a livello ministeriale soglie di SES da raggiungere. È tuttavia innegabile che, soprattutto a livello internazionale, assai meno nel contesto italiano, si siano moltiplicati i cosiddetti programmi SEL (Social and Emotional Learning Programs. Greenberg et al., 2003). L'inserimento di questi programmi all'interno dei curricula ha prodotto in tutti i contesti risultati positivi, e non soltanto rispetto alla performance scolastica (Durlak et al., 2011; Corcoran et al., 2018). Volendo fornire una definizione di che cosa sia in concreto l'apprendimento socio emotivo, è utile rifarsi alla definizione del CASEL, secondo cui l'apprendimento socio emotivo è un processo mediante il quale si acquisiscono e met-

tono in pratica competenze, atteggiamenti e conoscenze con cui gestire le proprie emozioni, comprendere il punto di vista altrui, proporsi obiettivi, mostrare empatia, stabilire e mantenere relazioni sane e soddisfacenti e saper prendere decisioni responsabili (CASEL, 1997). Sono in particolare la famiglia e la scuola gli ambienti nei quali si realizza lo sviluppo socio emotivo. Il CASEL ha pubblicato due guide per l'apprendimento socio emotivo, la prima nel 2013 (*Effective Social and Emotional Learning programs preschool and Elementary School Edition*) e una nel 2015 (*Middle and High School Edition*), in cui ha fornito le linee guida per l'implementazione di programmi di educazione socio-emotiva. I programmi SEL sono strutturati secondo l'acronimo SAFE: *sequenced* (le attività sono graduali e coordinate); *active* (c'è coinvolgimento attivo di insegnanti e studenti nel processo di acquisizione delle competenze); *focused* (il programma si focalizza in maniera sistematica sull'acquisizione e sviluppo delle competenze); *explicit* (gli obiettivi del processo di apprendimento sono resi espliciti fin dall'inizio dell'intervento).

“Le competenze sociali e emotive, quindi, possono essere apprese da tutti i bambini ma, affinché questo apprendimento sia efficace, sono necessarie la sinergia di intenti e obiettivi tra insegnanti e allievi e la qualità dell'implementazione dei programmi SEL” (Signorelli, 2017, p. 57). Quindi per ottenere risultati apprezzabili, misurabili e comparabili è indispensabile che gli interventi SEL siano continuativi nel tempo, di qualità (e quindi realizzati da docenti ed educatori espressamente formati su contenuti e metodi del SEL), e a “giusto dosaggio”, ossia realizzati in una quantità di ore significativa durante un anno scolastico (Dimitrovich, 2011; Reyes et al., 2012).

3. Le competenze sociali ed emotive nei diversi gradi della scuola italiana: un percorso ad ostacoli

L'area delle competenze è, nel sistema scolastico italiano, quella maggiormente bisognosa di investimenti, in quanto si scontra da una parte con una diffusa resistenza soprattutto da parte di una

quota non trascurabile del corpo docente, ad agire su aspetti non strettamente curricolari, e dall'altra con un deficit di tipo organizzativo all'interno delle istituzioni scolastiche affette da un anacronismo rispetto ai reali bisogni degli studenti nei metodi e nei contenuti (Farinelli, 2009). Questo approccio resistente affonda le sue origini in una idea di scuola ancora prevalentemente legata al regolare svolgimento di programmi, all'adempimento formale dei curricoli, alla ripartizione disciplinare che non favorisce collaborazioni e scambi sistematici tra materie e metodologie didattiche. Tra le competenze, quelle sociali ed emotive sono oggetto di un recentissimo dibattito e di una improvvisa attenzione istituzionale, al punto da aver previsto l'inserimento di ore curricolare per il loro sviluppo, secondo quanto stabilito dalla Legge 2782/2022; tuttavia si tratta di un percorso ancora largamente opaco, che sconta una indeterminatezza nelle definizioni di tali competenze, una mancanza di riflessione sulle implicazioni educative derivanti dall'adozione di tali programmi, una ancora ampiamente insufficiente valutazione delle ripercussioni sulla continuità educativa. Di fatto ad oggi non esistono programmi SEL, adottati nelle scuole italiane secondo i parametri di efficacia descritti nel paragrafo precedente. E non esistono esperienze di formazione su questo tema per i docenti.

Diverse sono le ragioni dello stallo italiano su questo fronte, profondamente intrecciate e riconducibili al tema della formazione dei docenti da una parte, e alla continuità tra cicli di istruzione anche rispetto a contenuti non strettamente disciplinari dall'altra. Prima di tutto va definita la continuità scolastica: con essa normalmente ci si riferisce ad azioni e iniziative messe in atto per garantire collegamenti tra un segmento di istruzione e il successivo, con l'obiettivo di ridurre il disorientamento al momento della transizione tra cicli. Nei diversi cicli si avvicendano insegnanti "situati" e socializzati ad ambienti professionali, a pratiche educative e platee di studenti diversi. La loro formazione in generale si presenta completa sul piano dei contenuti curricolari ma al contempo ancora deficitaria sul versante delle SES: includere programmi SEL nei programmi di insegnamento comporterebbe un'autentica rivoluzione dell'approccio con cui si realizzano i pro-

grammi, si fa didattica, si lavora in équipe. Questa considerazione vale per tutti i docenti, in tutti i cicli di istruzione, che sono peraltro molto eterogenei rispetto alle SES e alla propensione dei docenti ad implementarle (Farinelli, 2009).

Per quanto riguarda la formazione dei docenti per attuare programmi SEL, essa si conferma il nodo cruciale anche nella letteratura internazionale: sono essenziali in questi percorsi formativi l'approccio "dal semplice al complesso" (ossia l'attuazione di un adattamento del percorso di scoperta e riconoscimento delle emozioni in relazione allo stadio evolutivo dei propri allievi e ad eventuali carenze e disfunzionalità emotive particolari) (Ekman, 2007); la gradualità e progressività nell'accostarsi agli aspetti emotivi (iniziando con emozioni primarie per poi introdurre quelle secondarie; Antognazza, Sciaroni, 2010); e infine la sistematicità e ricorsività dell'intervento didattico, per garantire il sedimentarsi dei contenuti dell'apprendimento (Greenberg, 2010). Elemento particolarmente rilevante nei programmi SEL è inoltre la trasversalità degli interventi, sia realizzati in ore specifiche sia in qualsiasi altro momento della vita scolastica che solleciti emozioni di qualsiasi tipo, indipendentemente dall'ambito disciplinare interessato.

Questo schema può essere poi sagomato in base al contesto educativo in cui gli insegnanti si trovano ad operare; e questo apre la strada ad ulteriori riflessioni e criticità. In primo luogo c'è una significativa differenza tra cicli di scuola e familiarità degli insegnanti con l'aspetto socio emotivo. La scuola primaria è il segmento da sempre meno problematico, anche in assenza di investimenti formativi specifici: minor numero di docenti sulla stessa classe con ridotti problemi di coordinamento, maggiore investimento affettivo ed emotivo nella relazione docente-alunno, in continuità con la scuola dell'infanzia e con uno stile educativo appropriato alla giovane età degli alunni, diffuse pratiche di insegnamento cooperativo e didattiche laboratoriali, limitata segmentazione disciplinare. Per quanto adeguatamente sorvegliata, in conseguenza della massiccia diffusione degli istituti comprensivi, la transizione dalla scuola primaria alla media inferiore, sconta alcuni elementi di complessità tipiche del ciclo secondario: un incremento delle discipline e una parcellizzazione degli inse-

gnamenti, sistemi di valutazione affini al ciclo secondario superiore, scarsa o nulla interazione e cooperazione tra docenti di discipline differenti. In ragione della età degli alunni e di una loro presunta maggiore autonomia, diminuisce l'aspetto affettivo e relazionale da parte degli insegnanti e prevale invece l'aspetto prestazionale. Parallelamente è anche proprio con la scuola media inferiore che inizia la fase preadolescenziale, caratterizzata da interferenze crescenti tra la dimensione socio affettiva ed emotiva, e quella dell'apprendimento (Valbusa et al., 2022). Nella scuola superiore questi fattori di criticità trovano la massima espressione. Ciò che accomuna comunque gli insegnanti di tutti i cicli della scuola italiana rispetto alle SES è una limitata formazione specifica su di esse, sulla loro rilevanza nei processi di insegnamento-apprendimento, sulla capacità di contestualizzare in modo critico i propri pensieri e vissuti emotivi (Denham et al., 2017; D'Emidio-Caston, 2019; Nenonene et al., 2019). Tutto il settore della teacher education risulta quindi complessivamente molto deficitario rispetto allo sviluppo nel personale docente dotato di capacità riflessive e di metodi di insegnamento che includano le SES.

In secondo luogo il tema della continuità scolastica ed educativa sopra evocato (relativo tanto alle conoscenze quanto alle competenze, maggiormente esposte ad una evoluzione legata agli step della crescita secondo il paradigma del ciclo di vita) viene messo fortemente alla prova nei diversi cicli di istruzione, anche in questo caso con una penalizzazione per il ciclo secondario superiore. La continuità soltanto didattica (è di questa per lo più che la scuola italiana si è preoccupata) trova spazio all'interno della primaria e secondaria inferiore, grazie ancora una volta ad un assetto organizzativo che è quello degli Istituti Comprensivi (IC), coordinati da un unico dirigente e per questo maggiormente agevolati nella transizione tra un prima e un dopo. Gli Istituti Comprensivi inoltre tendono a mantenere una popolazione studentesca costante: la scelta di un IC per ragioni logistiche, reputazionali, di prossimità è tendenzialmente confermata dalla scuola dell'infanzia alla secondaria inferiore, anche solo per il fatto che la crescita anagrafica degli alunni non li traghetta comunque ad una stagione di piena autonomia; per tale ragione quindi, la maggior parte

degli alunni resta nello stesso IC per un periodo di 8-10 anni. La scelta della scuola secondaria superiore spezza questa continuità, non soltanto dal punto di vista dei metodi didattici, delle discipline diversificate per filiera, ma perché la dislocazione territoriale delle scuole superiori è del tutto sganciata dalle logiche che governano gli IC e assai più legata ad una sorta di geografia scolastica legata alle filiere e alla loro “funzione” all’interno dei contesti urbani e periurbani. Il delicato tema della continuità educativa si scontra quindi, più che mai nella transizione alla scuola superiore, con la mancanza di “passaggi di consegne” tra docenti, con l’assenza di interventi di supporto e accompagnamento coordinati per lo sviluppo delle SES negli studenti, aspetto tanto più rilevante in presenza di fattori di fragilità e vulnerabilità (individuale e familiare) che rendono l’intervento da parte della scuola indispensabile per garantire una reale equità delle opportunità anche attraverso il possesso delle competenze.

Bibliografia

- Antognazza D., Sciaroni L. (2010). Chiamale emozioni. Un progetto per l’insegnamento delle competenze socio emotive a scuola. *Psicologia e Scuola*, novembre-dicembre, 49-56.
- Asquini G., Refrigeri L., Squarzoni A., Turri M. (2019). Percorsi universitari e competenze trasversali. Sfide e potenzialità. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 209-224.
- Bora B. (2015). The essence of soft skills. *International Journal of Innovative Research and Practices*, 3(12), 7-22.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, OECD Publishing, Paris.
- Corcoran R.P., Cheung A.C.K., Kim E., Xie C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- D’Emidio-Caston M. (2019). Addressing social, emotional develop-

- ment, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 116-149.
- Denham S. A., Bassett H. H., Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*, 46(6), 805-824. Springer US.
- Digennaro S. (2018). Corpi emotivi: riflessione sull'educazione emotiva nella scuola. *Journal of Phenomenology and Education*, 22(52), 13-23.
- Domitrovich C., Bradshaw C., Greenberg M., Embry D., Poduska J., Jalongo N. (2011). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ekman P. (2007). *Emotion revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. NY: Owl Books.
- Farinelli F. (2009). Il sistema educativo italiano tra deficit strutturali e riforme orientate al risparmio. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1, 79-89.
- Greenberg M. (2010). *IV International Paths Conference: Introduction*. Harrisburg (PA), 4-6 maggio.
- Greenberg M. T., Weissberg R. P., O'Brien M. U., Zins J. E., Fredericks L., Resnik H. (2003). Enhancing social and emotional learning school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- John O., De Fruyt F. (2015). *Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. OECD Publishing.
- Maccarini A. (Ed.) (2023). *Character skills e didattica digitale*. Il Mulino.
- Maccarini A. (Ed.) (2021). *L'educazione socio emotiva*. Il Mulino.
- Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Armando.
- Majid S., Liming Z., Tong S., Raihana S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1037-1042. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0147>
- Mahdavi Haji T., Mohammadkhani S., Hahtami M. (2011). The effectiveness of life skills training on happiness, quality of life and emotion regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 407-411.

- Mariani U., Schiralli R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'apprendimento con gli alunni*. Erickson.
- Nenonene R. L., Gallagher C. E., Kelly M. K., Collopy, R. M. (2019). Challenges and opportunities of infusing social, emotional, and cultural competencies into teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 92-115.
- OECD (2021). *OECD Survey on social and emotional skills*. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- OECD (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *OECD Skills Studies*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OMS (1992). Skills for life. *Bollettino OMS*, n.1.
- Pellai A. (2016). *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*. Fabbri.
- Scheerens J., van der Werf G., de Boer H. (2020). *Soft Skills in education*. Springer.
- Schonert-Reichl K. A., Hymel S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Tardif M., Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université de Laval.
- Valbusa F., Bombieri R., Traina I., Silva R., Bevilacqua A., Ubbiali M. (2022). Le competenze socio emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *Ricerca Azione*, 2(14), 41-56.

5.

Sviluppare l'intelligenza emotiva: le competenze socio-emotive in classe

Sara Mori

1. Introduzione

Il ruolo del personale scolastico è fondamentale nella formazione di un ambiente positivo che promuova il benessere degli studenti: la creazione di un clima di gruppo supportivo ed empatico è essenziale sia per l'apprendimento che per prevenire e gestire situazioni di conflitto.

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012)¹ ribadiscono il fatto che «Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi [...]». Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile

1 Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) si veda il link http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Anali_Definitivo.pdf

per lo sviluppo della personalità di ognuno [...]. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti” (MIUR, 2012, p. 9). Si aggiunge inoltre poco dopo: “La scuola affianca al compito ‘dell’insegnare ad apprendere’ quello ‘dell’insegnare a essere’” (MIUR, 2012, p.10).

Lo sviluppo dell’Intelligenza Emotiva (IE) e l’educazione Socio-Emotiva (SEL, *Social Emotional Learning*) rappresentano elementi cruciali per raggiungere questo scopo; le modalità di socializzazione spontanea, di convivere e di stare insieme tra bambini e adolescenti si sono e si stanno trasformando: al fine di poter svolgere al meglio le proprie funzioni, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate «dimensioni dell’educazione» (MIUR, 2012, p.7).

Per lungo tempo, l’istruzione si è focalizzata esclusivamente sugli aspetti intellettuali e cognitivi, trascurando quelli emotivi. Attualmente, per facilitare uno sviluppo personale e civico completo ed equilibrato, diventa essenziale prestare attenzione anche ad altre sfere, inclusi gli aspetti emotivi e sociali, che intersecano tutte le discipline.

2. Lo sviluppo delle competenze socio-emotive nei contesti di istruzione e formazione

Il modello più conosciuto riguardo lo sviluppo della competenza socio-emotiva è quello proposto dal CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), il più grosso centro di ricerca sul tema, con sede a Chicago, che definisce l’educazione socio-emotiva come un processo attraverso il quale bambini e adulti comprendono e gestiscono le emozioni, stabiliscono e raggiungono obiettivi positivi, sentono e mostrano empatia per gli altri, stabiliscono e mantengono relazioni positive e prendono decisioni responsabili: in sintesi, sviluppano competenze fondamen-

tali che favoriscono un buon rendimento scolastico e un positivo inserimento nel proprio contesto sociale.

CASEL riconosce nelle competenze intrapersonali ed interpersonali il nucleo centrale dell'educazione socio-emotiva, che si compone delle seguenti abilità: Consapevolezza di sé (*self awareness*); Gestione di sé (*self management*); Consapevolezza sociale (*social awareness*); Capacità relazionali (*relationship skills*); Capacità di prendere decisioni e responsabilità (*responsible decision-making*).

Si possono individuare due modalità principali per lo sviluppo delle competenze socio-emotive in classe:

1. Il primo consiste nell'utilizzo di programmi di apprendimento specifici che hanno una struttura ben precisa e prevedono una serie di attività per ciascuna delle cinque competenze chiave. Questi possono essere implementati indipendentemente dal curriculum disciplinare e sono progettati per essere utilizzati con una cadenza definita, di solito settimanale, guidati generalmente da uno psicologo o da un facilitatore SEL designato dalla scuola. Sebbene questi programmi siano un'opzione importante, le scuole potrebbero avere difficoltà a implementarle e sostenerle nel tempo, poiché tendono ad essere costosi e richiedono una formazione di base specifica dei docenti o un supporto continuo da trainer esperti. Inoltre, tali approcci non riescono a sfruttare l'esperienza degli insegnanti e la profonda conoscenza che questi hanno della loro classe e le cui relazioni, osservazioni e decisioni sono fondamentali per fornire un supporto sociale ed emotivo efficace e tempestivo per gli studenti.
2. Il secondo approccio invece prevede l'integrazione dell'educazione socio-emotiva all'interno del curriculum scolastico. Questa modalità si fonda su alcuni principi chiave:
 - una continuità e una coerenza didattica con le attività SEL proposte in classe;
 - la consapevolezza che le capacità sociali, quelle emotive e il successo scolastico sono interdipendenti;

- la conoscenza del fatto che le abilità sociali ed emotive si sviluppano nei contesti sociali;
- la concezione del gruppo classe e della scuola come un sistema: ciò significa che il framework SEL dovrebbe essere inserito all'interno della mission della scuola e inglobato nelle pratiche quotidiane, non rimanendo legato esclusivamente ad azioni isolate e sporadiche.

Tale approccio prevede, a differenza del primo, una piena integrazione dei principi chiave del SEL nelle diverse discipline scolastiche. Tali interventi sono più flessibili ed adattabili alle esigenze dei singoli e del contesto.

Possono essere considerate tre linee guida per lo sviluppo della competenza socio-emotiva attraverso modalità che siano evolutive, flessibili e rispondenti alle esigenze locali, improntate sulle strategie che gli insegnanti possono mettere in atto nelle proprie classi, piuttosto che su un curriculum sequenziato da seguire (Bailey et al., 2019).

In primo luogo, le attività per promuovere la competenza socio-emotiva dovrebbero essere organizzate attorno a un modello di sviluppo che identifica specifiche abilità adeguate all'età degli studenti cui sono rivolti (dai nidi di infanzia fino alle scuole secondarie di secondo grado). Le abilità socio-emotive infatti si sviluppano in certe fasi della crescita e cambiano nel tempo. Così i programmi di sviluppo, come per ogni altra competenza, dovrebbero mirare alle abilità sociali ed emotive specifiche adatte all'età di riferimento.

Inoltre i programmi SEL dovrebbero concentrarsi su strategie e pratiche flessibili, applicate in vari contesti che coinvolgono la vita degli studenti (aula, palestre, classi aperte) permettendo agli insegnanti e al personale di integrare le strategie SEL nelle loro routine o attività quotidiane.

Come terzo punto, ma non meno importante, si mette in evidenza che i programmi SEL sono più efficaci quando gli insegnanti rispondono alle esigenze e alle esperienze specifiche degli studenti. Gli educatori, per fornire opportunità di apprendimento

significative, dovrebbero creare una stretta sinergia tra le esperienze vissute dagli studenti a scuola, a casa e nelle loro comunità. Se questo è vero, e dovrebbe accadere per tutte le discipline, a maggior ragione lo è per lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive.

Per fornire uno schema di progettazione delle strategie SEL e di una loro corretta applicazione in aula, vengono suggerite quattro regole riassunte nell'acronimo SAFE:

- S- sequenziate: le attività devono essere graduali e coordinate tra loro in modo organico così da favorire l'acquisizione delle varie competenze;
- A- attive: gli studenti devono essere coinvolti in maniera attiva nel processo di acquisizione e di sviluppo delle cinque competenze;
- F- focalizzate: l'acquisizione e lo sviluppo di tali competenze deve essere focalizzato e sistematico;
- E- esplicite: l'attenzione dell'insegnamento è posto in maniera chiara ed esplicita sulle competenze da acquisire e sviluppate in ciascuna attività.

3. Strategie per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e delle competenze socio-emotive

Come sviluppare le competenze socio-relazionali a scuola? Attraverso quali strategie potenziare l'Intelligenza emotiva all'interno della propria didattica? Il libro *"A scuola di Futuro"* (Goleman, Siegel, 2016) unisce i concetti della *Learning Organization* (Senge et al., 2000; Kools, Stoll, 2016) a quelli di Intelligenza Emotiva (Goleman, 2000, 2011, 2013) descrivendo un processo utile ad attivare lo sviluppo delle competenze socio-emotive a livello di organizzazione scolastica e istituzioni scolastiche. L'obiettivo è quello di promuovere un'educazione capace di sviluppare le competenze tipiche dell'intelligenza emotiva concentrandosi su tre diversi livelli che coinvolgono tutti gli attori della scuola. I tre livelli sono rappresentati da tre tipologie di attenzione: l'attenzione in-

teriore (verso se stessi); l'attenzione verso gli altri (l'empatia e la capacità di socializzare in modo efficace); l'attenzione verso l'esterno, che comprende i sistemi più ampi in cui siamo inseriti e la comunità entro cui viviamo.

3.1 *L'attenzione verso se stessi: sviluppare la competenza intrapersonale*

Il primo livello di attenzione è quello legata al nostro mondo interiore, alla consapevolezza che può condurci ad una buona gestione di noi stessi.

Sviluppare questo tipo di attenzione significa imparare a concentrarsi su di noi, sviluppando una maggiore capacità di ascolto di noi stessi (rispetto a ciò che proviamo o che pensiamo rispetto ad un evento); riuscire a riconoscere le emozioni, denominandole ed esprimendole in modo coerente; controllare la modalità di espressione delle emozioni e migliorare l'accettazione della loro presenza; conoscere le nostre motivazioni, i nostri bisogni e le nostre necessità, essendo anche consapevoli dei nostri limiti.

Al fine di sviluppare queste capacità vengono suggeriti alcuni esercizi quotidiani da poter svolgere con se stessi e con gli studenti (Goleman, Siegel, 2016), tra cui:

- stimolare la capacità di attenzione e la capacità di analisi, cercando di ritagliarsi dei momenti per analizzare in profondità un fenomeno, un momento, l'odore di un cibo, piuttosto che i colori di un paesaggio, i passaggi di un testo letto o di una melodia ascoltata;
- promuovere l'analisi dei propri bisogni, creando dei momenti appositamente dedicati a comprendere cosa ci fa stare bene o cosa ci fa stare male; cosa ci interessa e cosa invece non ci interessa fare;
- facilitare il controllo degli impulsi, individuando ad esempio dei momenti o delle cose gradite (ad esempio del cibo o delle attività di svago), cercando di ritardare il momento in cui goderne, così da sviluppare la capacità di attesa.

All'interno di questo tipo di attenzione si può parlare di processi di "alfabetizzazione emotiva". Kindlon e Thompson (2002) definiscono l'insegnamento dell'alfabeto delle emozioni come un processo simile a quello in cui si impara a leggere, poiché coinvolge sia l'avvio della capacità di lettura e comprensione delle proprie e delle altrui emozioni, sia l'utilizzo di tali abilità per comprendere meglio se stessi e gli altri.

Due sono gli aspetti principali per iniziare a parlare di alfabetizzazione emotiva: conoscere e riconoscere le emozioni e controllare l'espressione emotiva.

Per quel che riguarda il riconoscimento delle emozioni le attività da implementare in classe possono essere molteplici, diversificate anche sulla base dell'età degli alunni.

Sono numerosi gli approcci che propongono tecniche utili allo sviluppo di tali abilità; ne riportiamo alcuni che possono fornire degli spunti di riflessioni da approfondire in modo specifico.

Per insegnare a conoscere e riconoscere le emozioni con gli alunni più piccoli spesso vengono utilizzati cartoncini con i volti tipici delle emozioni, storie che raccontano personaggi con i loro vissuti emotivi, drammatizzazioni con diverse mimiche facciali.

Per gli adolescenti, l'approccio DBT (Terapia Dialettico Comportamentale) (Mazza et al., 2019) suggerisce una serie di esercizi adattabili in ogni classe per riconoscere e nominare le emozioni. Gli esercizi partono prima di tutto da definire le emozioni, provando a identificare sinonimi o altri modi di descrivere gli stati di animo che gli studenti conoscono. Ad esempio, per quanto riguarda la rabbia, questa può essere identificata con i termini di ira, fastidio, frustrazione, ostilità, ecc.

Si invita poi ad analizzare cosa è successo nei momenti prima di provare quell'emozione e quali conseguenze quella emozione ha provocato: le conseguenze possono essere sia rispetto al proprio corpo (reazioni fisiologiche come "divento rosso o mi batte il cuore"), sia rispetto ai comportamenti ("ho dato un pugno, ho pianto"). Questo esercizio può essere fatto per ciascuna delle emozioni base e anche per quelle più complesse a partire dalle situazioni che si presentano in classe o nella vita quotidiana nostra e degli studenti.

Molte attività si concentrano anche su giochi di ruolo finalizzati a riconoscere le espressioni emotive, attraverso la lettura delle espressioni del viso, dalla voce o la postura.

Un altro contributo è quello fornito dalla Terapia Razionale Emotiva Comportamentale (REBT), adattata alla scuola. Da questa deriva una tecnica semplice e facilmente applicabile, ossia quella dell'ABC, acronimo di Antecedent, Belief, Consequences, cioè «Antecedenti, Pensieri e Conseguenze» (Di Pietro, 2014; 2016). La tecnica ABC è un sistema che incoraggia gli alunni a comprendere i loro stessi meccanismi cognitivi di valutazione degli eventi, contribuendo a creare una relazione tra la componente emotiva, quella cognitiva e quella comportamentale delle emozioni.

Per Albert Ellis, il fondatore di questo approccio, il nostro comportamento e le nostre emozioni sono determinate da come noi percepiamo e rappresentiamo gli eventi esterni. In tal senso un'emozione negativa può essere associata a tutta una serie di pensieri negativi. L'obiettivo è quello di identificare quali pensieri sono associati a determinati eventi e a specifiche emozioni. In questo modo è possibile sia aumentare la consapevolezza per come funziona la nostra mente, sia innescare un processo di cambiamento di punti di vista rispetto a quegli stessi eventi.

I tre elementi presi in considerazione sono:

A = l'evento

B= i pensieri associati, descritti proprio in forma di pensiero, così come arrivano alla mente.

C= le emozioni provate e i comportamenti messi in atto.

Facciamo un esempio del modello: a partire da episodi quotidiani che hanno suscitato particolari emozioni negative (o anche positive) si può provare a descriverle cosa si è provato, cosa si è pensato e come si è reagito per poterlo analizzare e discutere insieme (Tabella 1).

A	B	C
Interrogazione in classe	Non sono adeguato, non riuscirò	Ansia, balbetto e divento rosso
Correzione dei compiti a casa	Non ho capito cosa devo fare, ma se lo chiedo passerò per stupido	Paura, sto zitto non chiedo niente

Tab. 1: Esempi di compilazione tabella ABC

Provare a compilare prima per noi stessi, poi con gli studenti, alcune tabelle “ABC” partendo da eventi che generano emozioni negative, può permettere di conoscere meglio l’origine delle nostre emozioni e dei nostri comportamenti, evidenziando il collegamento con i nostri pensieri.

La regolazione emotiva è il processo attraverso cui gli individui sono in grado di influenzare come esprimere e sperimentare le emozioni, una sorta di «controllo del volume delle emozioni». A livello neurologico gioca un ruolo centrale lo sviluppo della corteccia pre-frontale. Anche questa, come il riconoscimento delle emozioni, può essere esercitata attraverso diversi metodi o tecniche e può essere attivato prevalentemente in due modi:

- focalizzandosi sull’antecedente dell’emozione: evitando cioè le situazioni che causano le emozioni (ad esempio evito di andare in un posto che temo); cercando di spostare l’attenzione (penso ad altro, accendo la tv, leggo); modificando la valutazione che si dà ad un evento (do un significato diverso all’interrogazione);
- focalizzandosi sulla risposta emotiva già in atto: sopprimendo l’emozione; mascherando o modificando l’espressione.

La maggior parte degli interventi riguardano le strategie del primo punto. Riportiamo alcuni esempi.

Per i bambini più piccoli, già all’età dei nidi di infanzia, le tec-

niche riguardano per lo più strategie fisiche e motorie: pensiamo ad esempio alla costruzione dell'angolo della rabbia o della tristezza, dove potersi ritagliare uno spazio in cui esprimere le proprie emozioni negative; oppure l'abbraccio dei cuscini che sostituisce lo scontro con altri bambini. Centrale rimane sempre anche il ruolo del disegno, che costituisce un ottimo metodo cartaceo e descrittivo per le emozioni e gli stati di animo.

Per gli studenti più grandi, già all'età della scuola primaria, è possibile mettere in discussione l'interpretazione che viene data agli eventi. Riprendiamo quello che emerge nelle righe della tabella dell'ABC sopra illustrata: possiamo chiederci ad esempio il perché del pensiero che si è avuto. Perché si pensa di non essere adeguati ad affrontare un'interrogazione? Perché si è avuto paura di chiedere spiegazioni sui compiti a casa? Come è possibile affrontare un'interrogazione con un altro pensiero o dando un'altra lettura allo stesso evento?

Un altro approccio oggi molto in voga che suggerisce modi di controllare le emozioni e ridurre lo stress è quello della *Mindfulness* (che significa 'attenzione consapevole/nuda') e che mira a promuovere la capacità di mantenere l'attenzione sul momento presente, aumentando la consapevolezza e l'accettazione di quello che accade, sospendendo il giudizio.

Nell'ambito scolastico molte sono i tentativi di sviluppare attività di Mindfulness con gli alunni (Snel, 2015; Montano, Villani, 2018; Kaiser Greenland, 2018) stimolando l'attenzione, la concentrazione e il rilassamento. Proporre ad esempio attività che invitano gli studenti a concentrarsi sul momento che stanno vivendo, oppure sull'osservazione del mondo intorno a loro, o ancora sull'andamento del proprio respiro. Soffermare la loro attenzione su odori, suoni o immagini. Stimolare i sensi per percepire se stessi e gli altri. Ritagliarsi dei momenti per tecniche di rilassamento attraverso l'ascolto della musica o del silenzio.

Per lo sviluppo della competenza intrapersonale inoltre, ma anche di quella interpersonale, un momento che può essere molto utile, in quanto molto delicato, per ogni ordine di scuola, è quello dei feedback agli studenti: questo si configura in un voto/giudizio dalla scuola primaria in poi. Il momento della valutazione è un'ot-

tima opportunità per lo sviluppo della conoscenza delle proprie emozioni e della loro gestione. Si potrebbe ad esempio prendere l'abitudine di chiedere agli studenti “come si sentono, cosa pensano e cosa provano” prima di una prova e dopo, sia questa di natura individuale o di gruppo. Questo piccolo esercizio permette di soffermarsi sui propri stati emotivi e condividerli, ma non solo di accogliere la valutazione non come giudizio alla persona, quanto semmai come feedback costruttivo su un'attività svolta. Trasformare i momenti del giudizio in momenti di riflessione ed espressione sarebbe già un piccolo grande passo verso la creazione della classe come “gruppo” di apprendimento.

3.2 L'attenzione verso gli altri: sviluppare la competenza interpersonale

Il secondo tipo di attenzione cui Goleman e Siegel (2016) invitano a riflettere è quella dedicata agli altri. Centrale in questo contesto è il concetto di empatia.

Gli autori identificano tre tipi diversi di empatia: quello cognitivo, cioè volto a comprendere i pensieri degli altri; quello emotivo, deputato a comprendere le emozioni altrui; il terzo, quello più complesso, legato al sistema di cura e di attaccamento, quello che ci porta a “preoccuparsi per gli altri”.

Alla base dell'empatia vi è l'essere in grado di comprendere i vissuti emotivi altrui e il riuscire ad assumere la loro prospettiva.

La creazione di un clima supportivo e accogliente in aula è per gli autori del libro un elemento essenziale per lo sviluppo di un atteggiamento empatico. Inoltre suggeriscono agli insegnanti di analizzare i problemi e le occasioni di conflitto con tutta la classe, invitando gli alunni a fare ipotesi sugli stati d'animo dei compagni coinvolti, proponendo modalità di risoluzione condivise da discutere insieme. Questi suggerimenti sono applicabili in ogni momento della didattica quotidiana al fine di lavorare sul gruppo per potenziare l'empatia di ciascuno.

Possono essere proposte una serie di attività utili a sviluppare

la comprensione degli stati d'animo e dei punti di vista degli altri, contribuendo a costruire l'interdipendenza tra gli individui.

In classe possono essere dedicati dei momenti al confronto sull'interpretazione del sentito e delle emozioni alla luce di eventi in cui sono coinvolti direttamente gli studenti o facendo riferimenti a situazioni specifiche: "Come possiamo aiutare uno studente o una persona a sentirsi meno imbarazzato? Come possiamo fare a non far sentire nessuno sbagliato al momento di una correzione degli errori?".

Questi sono esempi di domande che possono essere poste alla classe con cui è possibile analizzare diverse risposte, secondo i molteplici punti di vista.

Con i bambini più piccoli può essere utile l'utilizzo di storie e di racconti: esplicitare le emozioni dei protagonisti o condividere punti di vista differenti alla fine di un racconto avvicina il confronto con "l'altro".

Un altro momento molto importante, a qualsiasi età, è la definizione delle regole dello stare insieme: dai bambini più piccoli, fino agli adolescenti, dedicare dei momenti all'individuazione in modo condiviso delle regole di convivenza diventa un'opportunità per sviluppare il concetto di libertà e rispetto. Anche definire le aspettative rispetto al proprio ruolo può rilevarsi molto utile a questo scopo: "Cosa posso aspettarmi da un mio compagno? Cosa posso aspettarmi dall'insegnante?". Sembrano interrogativi banali, ma in realtà permettono di accedere a livelli di confronto e condivisione capaci di metterci di fronte alla necessità di ascolto degli altri.

Un altro momento che può essere utile è quello del *Circle Time*: come la stessa parola indica, il setting di questa attività è circolare, offrendo la possibilità a tutti di guardarsi negli occhi. Il docente si pone come moderatore del gruppo, nelle vesti di un facilitatore della comunicazione, in un clima alla pari tra studenti e insegnanti. L'obiettivo principale del *Circle Time* è facilitare la comunicazione e approfondire la conoscenza reciproca tra gli alunni, in modo da creare integrazione all'interno della classe e valorizzare le competenze di ciascuno. Il "momento del cerchio" dovrebbe avere una cadenza regolare (una volta ogni quindici

giorni o una volta la settimana), una durata di circa un'ora (secondo anche le età degli studenti) e dovrebbe essere riconosciuto da tutti come un momento in cui poter trattare argomenti di interesse che possono essere lasciati liberi o strutturati/suggeriti dal docente. Nel tempo, questo strumento può aiutare la gestione della comunicazione in modo da favorire la spontaneità degli interventi e il non giudizio.

Può essere utile anche l'utilizzo del Role Playing: nei giochi di ruolo gli allievi possono essere chiamati a interpretare personaggi e situazioni in cui devono immedesimarsi. Questo permette la sperimentazione di ruoli diversi, l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e delle modalità di relazione interpersonali. I docenti potranno strutturare le sceneggiature più appropriate alla situazione, permettendo una vasta gamma di applicabilità sia su argomenti inerenti alle discipline, sia rispetto a storie inventate o reali.

Non meno importante diventa in ogni occasione l'atteggiamento dell'educatore/educatrice o del docente in classe (Bandura, 1969): l'osservazione e l'imitazione rappresentano due nodi centrali dell'apprendimento. In quest'ottica anche dell'insegnante in classe, contribuisce alla formazione della competenza interpersonale degli studenti: dedicare ascolto e comprensione ai propri alunni, essere responsivi verso i loro bisogni e accogliere le loro difficoltà sarà il terreno più fertile per lo sviluppo delle medesime capacità. L'educazione alla "gentilezza" passa in primo luogo dal messaggio che per primi diamo a chi ci sta intorno².

Un altro aspetto che talvolta diamo per scontato e che può essere invece esplicitato portandolo a livello di attenzione per lo sviluppo del sentire comune, è la cura dello spazio. Pensare ad esempio ad adibire angoli dedicati a momenti e attività specifiche,

2 Si veda il convegno che l'UNESCO ha organizzato nel 2019 sulla promozione della gentilezza tra i giovani <https://mgiep.unesco.org/-wyc2019?fbclid=IwAR3P1B3eURthUExhlBapDtqNPEFQu5lxdXRskSOfzEH6W36TxnleSuODdYo>

all'interno della classe o della scuola; iniziando dal prendersi cura di oggetti o dell'ordine; fino a poter realizzare una progettazione condivisa degli ambienti, che permetta agli studenti di sedersi allo stesso tavolo, pensare, immaginare o proporre momenti a fine giornata per riordinare lo spazio utilizzato così da lasciarlo come è stato trovato.

Complessivamente possiamo dire che al fine di sviluppare l'empatia e la competenza interpersonale sono utili tutti quei momenti finalizzati a identificare e condividere i pensieri e le emozioni. Riflettere insieme agli alunni sulle dinamiche conflittuali, facilitare il confronto e la condivisione, dare compiti che implicano un obiettivo comune. Questo livello di attenzione è dunque fortemente legato al terzo livello, che implica la visione della classe come sistema e il coinvolgimento diretto dei diversi sistemi in cui quotidianamente siamo inseriti (scuola, famiglia, comunità).

3.3 L'attenzione verso i sistemi: promuovere la consapevolezza e la capacità di scelta

Il terzo livello di attenzione (Goleman, Senge, 2016) è fortemente legato al secondo ed è dedicato alla consapevolezza dei sistemi in cui viviamo. La famiglia, la scuola, la classe stessa sono infatti dei veri e propri sistemi che funzionano in modo interdipendente. Ogni organizzazione viene osservata come un sistema, con le proprie regole e le proprie funzioni: “inizi in modo naturale a pensare alla classe come a un sistema, e quando lo fai ti rendi conto di avere un'aula piena di insegnanti, e non uno solo che sta di fronte a tutti” (Goleman, Senge, 2016, p. 93).

Una delle strategie proposte è quella di rendere costantemente esplicite le causalità dei fenomeni: nell'analisi di un conflitto in classe o di eventi di attualità; nei racconti e nelle fiabe, ma anche nelle scienze, nella storia, così come in altre discipline. Stimolare gli alunni nel cogliere il nesso tra i fenomeni, evidenziando gli effetti di un comportamento, di una situazione o di un avvicinarsi di fatti. Le domande che guidano questo tipo di ragionamento sono “tu cosa faresti in questa situazione? Tu cosa avresti fatto?”

oppure “cosa ha guidato secondo te il comportamento o la scelta di xx o di yy?”, “quali pensi che siano le conseguenze di questo fatto/comportamento?”. Questi tipi di interrogativi, che siano stimolati da fatti reali o alla fine di un racconto inventato o di un film, permettono agli studenti di iniziare a riflettere sulla modalità di scelta: contribuiscono così ad allenare il *problem solving* partendo da momenti condivisi in classe.

Un'altra strategia proposta è quella di ritagliarsi dei momenti specifici in cui parlare di sistemi o contesti, di cui gli studenti fanno parte, per evidenziarne regole e valori: la famiglia, lo sport, il gruppo di amici. Le domande che guidano questi momenti possono essere: “Di quali contesti fai parte? Quali sono le regole che ci sono in questi contesti? Cosa ci si aspetta da coloro che li vivono? Cosa hanno di simile o differente tra loro?”. Queste sono un insieme di riflessioni che possono essere condotte a livelli diversi di complessità, secondo l'età degli studenti, ma che aiutano il confronto e la creazione di un senso unitario di identità oltre che lo sviluppo della consapevolezza. I sistemi di cui tutti fanno parte all'interno della classe sono sicuramente la scuola e la comunità di appartenenza: si può dunque riflettere con i bambini e gli studenti su quali siano le risorse che la scuola e la comunità offrono, che molte volte vengono invece date per scontato. “Ci sono servizi/progetti/opportunità che l'istituto offre, che potrebbero essere utili anche a loro? Esistono altrettanto nel proprio paese o nel proprio quartiere?”. Se è vero che per condurre tale riflessione il docente e la scuola devono compiere un lavoro di documentazione e consapevolezza rispetto ai propri sistemi, è vero anche che conoscere questi aspetti permette di valorizzare la comunità in cui la scuola è inserita, favorendo un'ottica di partecipazione ed inclusione.

Pensare alla classe e alla scuola in modo sistemico significa inoltre attivare interventi che mettono in relazione le persone ed esplicitano il funzionamento dei processi, anche attraverso l'adozione di metodologie didattiche finalizzate alla partecipazione attiva degli studenti e alla personalizzazione della didattica.

Primo tra tutti possiamo citare il *Cooperative learning*, non solo come metodologia specifica, ma come un insieme di tecniche

che utilizzano gruppi di apprendimento collaborativo per le attività in aula³. Per apprendimento collaborativo si intendono «sia gli apprendimenti individuali derivanti dall'attività di un gruppo impegnato nella realizzazione di un compito comune, sia l'apprendimento complessivo del gruppo di lavoro. Il compito comune in generale riguarda la realizzazione di un prodotto o di un servizio, in casi particolari può consistere nella 'comprensione' di un concetto, nella soluzione di problema o nella esecuzione di un processo" (Midoro, 1994, p 8). Questa modalità è adatta ad ogni tipo di età, calibrando di volta in volta i compiti, i ruoli e gli obiettivi.

Un altro elemento cruciale in questo processo è la *Peer education* o il *Peer support*, ossia il supporto-educazione tra pari. Organizzare momenti in cui gli studenti possano avere come proprio riferimento un loro coetaneo come «esperto» su un argomento o come «guida amica» permette di sviluppare la collaborazione e l'intimità delle relazioni; alternando i ruoli e le persone è possibile inoltre creare un senso diffuso di conoscenza ed interdipendenza.

Tutti i momenti finalizzati dunque al *Team working* costituiscono occasioni fondamentali per migliorare la capacità di sintonizzarsi sugli altri e sulla necessità di raggiungere obiettivi comuni. In quest'ottica sono da prediligere tutte le attività come studi di caso, problemi da risolvere, oggetti da costruire, che valorizzano la dimensione sociale dell'apprendimento, e non per ultimi i momenti di gioco e quelli legati alle attività sportive o artistiche.

Ciascun docente può strutturare le proprie lezioni in modo da incrementare la collaborazione tra gli studenti e la partecipazione attiva nel processo di apprendimento, fattori che promuovono tra l'altro anche le capacità di *problem solving*. In alcuni casi virtuosi si arriva persino ad utilizzare l'ambiente fisico della comunità in cui è inserita la scuola, anche l'esterno, come una *Learning city*⁴,

3 Si rimanda ad esempio al sito della città metropolitana di Torino <http://www.apprendimentocooperativo.it>

4 Si veda il sito dell'Unesco <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>

cioè un ambiente educante con diverse risorse di apprendimento in cui sviluppare diverse attività, così da incrementare la consapevolezza dell'appartenenza alla comunità.

4. Conclusioni

Il contributo ha avuto l'obiettivo di evidenziare l'importanza dello sviluppo delle competenze socio-emotive e dell'intelligenza emotiva all'interno del contesto scolastico. Queste abilità, essenziali per il benessere individuale e collettivo, vengono promosse attraverso un approccio educativo integrato e flessibile, che tiene conto delle specificità di ogni studente e del contesto in cui si trova. La scuola diventa così un ambiente in cui possono essere sviluppate competenze utili per affrontare in modo costruttivo le sfide della vita quotidiana. Le strategie proposte traggono spunti da diversi approcci teorici e propongono metodi diversi al fine di formare studenti più consapevoli, empatici e capaci di contribuire positivamente alla società.

Bibliografia

- Bailey R., Stickle L., Brion-Meisels G., Jones S.M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53-58.
- Di Pietro M. (2014). *ABC delle mie emozioni*. Erickson.
- Di Pietro M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva*. Erickson.
- Goleman D. and Senge P. (2016). *A scuola di futuro*. Etas. Rizzoli.
- Goleman D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Bur.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bur.
- Goleman D. (2013). *Leadership emotiva*. Bur.
- Kools M., Stoll L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, 137. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kaiser Greenland S. (2018). *Io e te su una nuvoletta. 60 giochi e attività*

per insegnare calma e concentrazione ai bambini con la mindfulness.
Vallardi.

- Mazza J.J., Dexter-Mazza E., T. Miller, A.L. Rathus J.H., Murphy H.E. (2019). *DBT. Skills nelle scuole. Skills Training per la regolazione emotiva negli adolescenti (DBT STEPS-A)*. Erickson.
- Midoro V. (1994). Per una definizione di apprendimento cooperativo. *Italian Journal of Educational Technology*, 2(2), 5-5.
- Montano A., Villani S. (2018). *Programma mindfulness, il fiore dentro*. Erickson.
- Senge P., Cambron-McCabe N. Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday/Currenc.
- Snel E. (2015). *Calmo e attento come una ranocchia*. Red.

6.

Quali competenze digitali per il futuro?

Jessica Niewint-Gori

1. Competenze digitali per il futuro

Le competenze digitali per il futuro includono una vasta gamma di abilità tecniche e soft skills necessarie per adattarsi al mondo del lavoro in continua evoluzione. Secondo il Parlamento Europeo, le competenze digitali irrinunciabili consistono nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione, supportate da abilità di base nelle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) (EC, 2023).

2. Competenze digitali – importanza nel mondo moderno

La globalizzazione ha portato a un aumento significativo della migrazione internazionale, che ha reso le aule scolastiche sempre più eterogenee. Questo solleva interrogativi su come i sistemi educativi possano prepararsi meglio all'arrivo di studenti da diversi contesti e su come i sistemi di istruzione e lavoro possano riconoscere adeguatamente le esperienze e le qualifiche precedentemente acquisite. Con oltre il 3% della popolazione mondiale costituito da migranti internazionali, è cruciale affrontare queste sfide per garantire che l'istruzione sia inclusiva e adattabile ai bisogni di una popolazione studentesca diversificata OECD (2019). Parallelamente, la digitalizzazione ha trasformato il modo in cui le persone accedono all'informazione e interagiscono tra loro e ha

portato a nuove forme di partecipazione civica e dibattito pubblico, ma ha anche sollevato questioni riguardanti la qualità e la veridicità delle informazioni online (Inaba & Squicciarini, 2017). La Quarta Rivoluzione Industriale ha trasformato il lavoro, rendendolo sempre più basato sulle tecnologie di informazione e comunicazione. L'intelligenza artificiale sta diventando cruciale in settori chiave, aumentando la necessità di competenze tecnologiche, matematiche e scientifiche. Tuttavia, studi come il sondaggio *Drawing the Future* e il programma PISA (OECD, 2015) rivelano come lo sfondo socio-economico e il genere influenzino le aspirazioni professionali dei giovani, evidenziando la presenza di stereotipi di genere nelle carriere scientifiche (Chambers et al., 2018). Parallelamente, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sta diventando sempre più importante in concomitanza all'aumento dell'aspettativa di vita e delle mutevoli esigenze di competenze. In ambienti sempre più diversificati, come le aule scolastiche e i luoghi di lavoro, diventa essenziale per studenti e lavoratori saper collaborare con individui che possono avere aspetti, pensieri o credenze differenti. Il cambiamento demografico e l'importanza crescente del lavoro di squadra, sia nella vita accademica che professionale, hanno reso le abilità sociali sempre più preziose e necessarie da acquisire fin dalla più tenera età. In un mondo dove la maggior parte delle persone dovrà collaborare con persone di culture diverse, sorge il dibattito se i sistemi educativi debbano assumersi l'obbligo di aiutare i giovani a imparare ad apprezzare una varietà di idee e prospettive, anche quelle lontane dalle proprie (Schleicher et al., 2019). Il "OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots" OECD (2021) esplora come le tecnologie intelligenti stiano attualmente cambiando l'istruzione in aula e la gestione delle organizzazioni e dei sistemi educativi. Lo stesso si concentra inoltre sull'uso benefico di tecnologie, anche alimentati dall'intelligenza artificiale, per la personalizzazione dell'apprendimento, il supporto agli studenti con esigenze speciali e l'uso della blockchain per la convalida dei titoli di studio.

3. Post Pandemia: Cambiamento dei contesti

L'esperienza della pandemia di Covid-19 ha accelerato l'integrazione della tecnologia nell'istruzione, spingendo insegnanti, studenti e amministratori verso un apprendimento digitale forzato ma innovativo. Parallelamente ha esposto tematiche meno trattate precedentemente come il benessere digitale o il sovraccarico cognitivo, anticipando così l'evoluzione verso una scuola più smart (Murphy et al., 2021). Nonostante ciò, le classi remote non hanno sostituito quelle fisiche in termini di qualità e accessibilità. Il report dell'OCSE mette in luce tre aree tecnologiche: intelligenza artificiale, robotica e blockchain, e come queste possono essere integrate nell'istruzione per rendere l'apprendimento più adattivo, interattivo e personalizzato. L'intelligenza artificiale, in particolare, ha il potenziale di permettere agli studenti un apprendimento più personalizzato e una migliore comprensione delle esigenze individuali. Tuttavia, affinché la "teachnology" sia efficace, deve essere intuitiva e facilmente integrabile nell'ambiente di apprendimento senza interrompere il flusso delle lezioni. È essenziale che gli strumenti digitali siano sviluppati in collaborazione con insegnanti e studenti per garantire che siano rilevanti, accessibili e facili da usare. È evidente che l'uso della tecnologia in classe non si traduce automaticamente in migliori risultati di apprendimento e che l'integrazione efficace della tecnologia richiede una riconsiderazione del ruolo delle competenze digitali degli studenti nell'apprendimento.

4. Quali Competenze?

L'esperienza della pandemia di Covid-19 ha messo in evidenza l'importanza delle competenze digitali per gli studenti, accelerando l'integrazione della tecnologia nell'istruzione e spostando l'attenzione verso un apprendimento più digitale e innovativo. Questo cambiamento si collega strettamente alle aree chiave del DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), il quadro di competenza

digitale dell'UE, che mira a migliorare la capacità degli studenti di navigare in un mondo sempre più digitalizzato. La pandemia ha evidenziato la necessità di competenze nel campo dell'alfabetizzazione informazionale e dei dati, un'area centrale del DigComp. Gli studenti devono essere in grado di cercare, filtrare, valutare e gestire informazioni online in modo efficace, soprattutto quando si trovano ad apprendere da remoto, dove l'accesso alle informazioni e la capacità di discriminare tra fonti affidabili e non è fondamentale. Il ruolo e l'importanza della comunicazione e della collaborazione online anche dopo aver superato la pandemia è sempre più centrale. Durante l'apprendimento a distanza, la capacità di interagire efficacemente attraverso piattaforme digitali, condividere risorse e collaborare a progetti diventa essenziale. Questo rientra nell'ambito del DigComp, che enfatizza la necessità di competenze per una comunicazione digitale efficace. Per il futuro l'integrazione della tecnologia, come l'intelligenza artificiale e la robotica nell'istruzione, richiede che gli studenti abbiano capacità nella creazione di contenuti digitali. Non si tratta solo di "consumare" contenuti, ma anche di crearli e modificarli, competenze che sono diventate sempre più importanti man mano che gli studenti partecipano attivamente all'ambiente di apprendimento digitale. La pandemia ha sollevato questioni di sicurezza digitale e benessere. Gli studenti devono essere consapevoli delle minacce online, sapere come proteggere sé stessi e i loro dati e comprendere l'importanza del benessere digitale, evitando il sovraccarico cognitivo e gestendo il tempo trascorso davanti allo schermo. La risoluzione dei problemi digitali diventa cruciale quando gli studenti si confrontano con l'apprendimento online. La capacità di identificare e risolvere problemi, sfruttando gli strumenti digitali disponibili, è fondamentale per l'apprendimento autonomo e l'adattamento a nuovi contesti educativi. Lo sviluppo delle tecnologie digitali, come l'intelligenza artificiale generativa, sottolinea la necessità di un'integrazione profonda delle competenze digitali nel quadro delle competenze e degli approcci educativi. Queste competenze non solo abilitano gli studenti a navigare con successo nell'apprendi-

mento a distanza ma li preparano anche per un futuro in cui la tecnologia e l'apprendimento digitale continueranno a svolgere un ruolo centrale. Per promuovere un apprendimento efficace e personalizzato, gli studenti devono munirsi di competenze digitali robuste.

5. Il ruolo dell'IA nel quadro delle competenze per il futuro

L'UNICEF (2021) sottolinea l'importanza di integrare l'intelligenza artificiale (IA) nel mondo dei minori con un approccio che tuteli i loro diritti e bisogni. Nella sua Guida alle politiche sull'IA per i bambini del 2021, l'organizzazione elenca nove requisiti essenziali per un'IA che sia davvero incentrata sui bambini: primo, deve promuovere il loro sviluppo e benessere; secondo, assicurare l'inclusione; terzo, aderire ai principi di uguaglianza e non discriminazione; quarto, proteggere i dati personali e la privacy dei minori; quinto, garantire la loro sicurezza; sesto, fornire trasparenza, spiegabilità e responsabilità nei sistemi di IA; settimo, responsabilizzare governi e aziende riguardo alla conoscenza dell'IA e ai diritti dei bambini; ottavo, preparare i bambini agli sviluppi attuali e futuri dell'IA; e nono, creare un ambiente che favorisca un'IA attenta ai bisogni dei bambini. Questi principi dovrebbero orientare l'implementazione dell'IA nel settore educativo, garantendo che i bambini siano non solo protetti, ma anche attivamente coinvolti e preparati a interagire con queste nuove tecnologie in modo sicuro e informato.

Le competenze digitali necessari per un uso consapevole dell'IA applica uno sguardo allo sviluppo di competenze per tutti i cittadini, compresi gli insegnanti e gli studenti, ai fini di un utilizzo consapevole, critico e sicuro dei sistemi di IA ed è finalizzato all'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti necessari per vivere in un mondo circondato e plasmato dall'IA (Niewint-Gori, 2023). Il quadro di competenze per gli studenti sull'Intelligenza Artificiale (IA) in fase di sviluppo da

UNESCO¹ mette in evidenza l'importanza dalla comprensione dei concetti fondamentali e delle considerazioni etiche all'applicazione di queste conoscenze in contesti pratici nonché la necessità di creare nuovi strumenti, soluzioni e linee guida etiche per l'IA. Le competenze richieste per gli studenti nel campo dell'IA riguardano la capacità di comprendere e applicare principi etici e umanistici, e tecniche avanzate di IA, con l'obiettivo di contribuire positivamente alla società e promuovere un utilizzo dell'IA che sia responsabile, inclusivo e benefico per tutti. Nella proposta il concetto di competenza viene suddiviso in tre livelli di padronanza: Comprendere, Applicare e Creare. In tale prospettiva viene sottolineato l'importanza delle competenze degli studenti in relazione alla mentalità incentrata sull'essere umano. Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare un approccio all'IA che pone al centro l'agenzia umana, promuovendo una cittadinanza attiva nell'ambito dell'IA. Questo sottolinea l'importanza di formare individui capaci di comprendere e influenzare positivamente la società attraverso l'utilizzo dell'IA, assicurando che la tecnologia sia usata in modo che valorizzi e sostenga l'umanità. L'etica dell'IA è un fondamentale aspetto per garantire che gli studenti non solo comprendano tali principi ma anche le modalità attraverso cui applicarli in modo sicuro e responsabile nell'uso dell'IA. Un aspetto importante è anche la conoscenza della tecnologia stessa e le sue molteplici declinazioni. Gli studenti devono padroneggiare le basi dell'IA e sviluppare competenze specifiche per integrare queste conoscenze anche in una eventuale creazione degli stessi strumenti di IA. Inoltre, viene sottolineato l'importanza della capacità di identificare e definire problemi di IA, questo include anche di poter valutare criticamente l'impatto dell'IA sul mondo reale, ottimizzando i modelli per garantire che siano privi di pregiudizi e non danneggino gli utenti o la società.

Alcune di queste competenze possono essere valutate attra-

1 https://www.linkedin.com/posts/fengchun-miao-5b999077_ai-competency-framework-for-school-students-activity-71657477616220-52865-VWCQ?utm_source=share&utm_medium=member_desktop

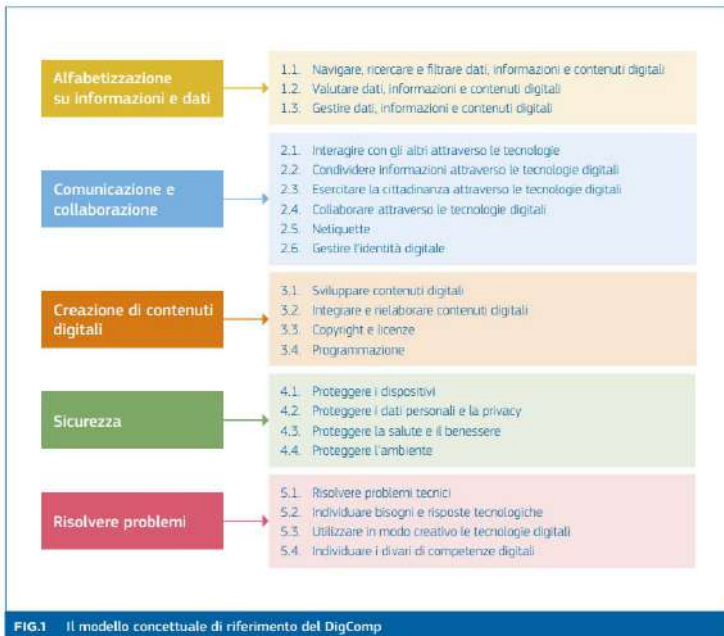
verso il framework del DigComp2.2, acronimo di “Digital Competence Framework for Citizens” (Vuorikari et al., 2022). Si tratta di uno strumento sviluppato dalla Commissione Europea per descrivere le competenze digitali dei cittadini. Questo framework definisce le competenze digitali in cinque aree chiave: informazione e data literacy, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza e problem solving. Ogni area è suddivisa ulteriormente in sottocategorie che descrivono le competenze specifiche necessarie per essere considerati competenti in quel settore. Il DigComp 2.2 fornisce una base comune per valutare e sviluppare le competenze digitali dei cittadini europei, facilitando la comprensione e la valutazione delle abilità digitali a livello individuale, educativo e professionale.

6. Valutare le competenze digitali

Il DigComp 2.2 definisce un quadro di competenze digitali organizzato in cinque aree principali, che rappresentano un insieme di abilità necessarie per navigare efficacemente nel mondo digitale.

L’alfabetizzazione su informazioni e dati si concentra sulla capacità di individuare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali. Questo include la valutazione critica della qualità e della pertinenza delle informazioni trovate e la capacità di organizzare e gestire efficacemente i dati, garantendo che l’informazione sia accessibile e utilizzabile. Invece l’area della comunicazione e la collaborazione coprono le competenze necessarie per interagire efficacemente in un ambiente digitale. Questo include la condivisione di informazioni attraverso varie piattaforme e strumenti digitali, il lavoro collaborativo con altri individui, anche in contesti online, e la partecipazione attiva a comunità di apprendimento digitale. La creazione di contenuti digitali si riferisce alla capacità di produrre nuovi contenuti, integrando e rielaborando materiali esistenti. Questo aspetto abbraccia una varietà di formati e media, permettendo agli individui di esprimersi creativamente e di comunicare efficacemente attraverso risorse digitali. L’area della si-

curezza include le competenze necessarie per proteggere dispositivi, dati personali e contenuti digitali da potenziali rischi e minacce online. Questo comporta una consapevolezza e una comprensione delle pratiche di sicurezza digitale, nonché la capacità di agire in modo responsabile per garantire la propria sicurezza e quella degli altri nell'ambiente digitale. L'area dedicata alla risoluzione dei problemi si concentra sull'identificazione e l'analisi di problemi e sfide digitali, utilizzando strumenti e risorse online per trovare soluzioni efficaci. Questa area riguarda l'adozione di un approccio critico e creativo alla risoluzione di problemi, sfruttando la tecnologia per innovare e migliorare processi e risultati.



Vuorikari, et al. (2022)

Di seguito sono riportati alcuni esempi forniti dal DigComp 2.2. che potrebbero riflettersi anche nelle competenze digitali legati all'intelligenza artificiale (utilizzando il sistema di numerazione originale del documento DigComp 2.2) (EC, 2023).

1. Alfabetizzazione su informazione e dati
 4. È consapevole del fatto che i motori di ricerca, i social media e le piattaforme di contenuti spesso utilizzano algoritmi di IA (Intelligenza Artificiale) per generare risposte adattate al singolo utente (ad esempio, gli utenti continuano a vedere risultati o contenuti simili). Ciò è spesso indicato come “personalizzazione”.
 5. È consapevole del fatto che gli algoritmi di IA operano con modalità che di solito non sono visibili o facilmente comprensibili dagli utenti. Questo è spesso indicato come la “scatola nera”, in quanto può essere impossibile risalire a come e perché un algoritmo propone determinati suggerimenti o previsioni.
 14. Soppesa i vantaggi e gli svantaggi dell'utilizzo di motori di ricerca basati sull'IA (ad esempio, se da un lato possono aiutare gli utenti a trovare le informazioni desiderate, dall'altro possono compromettere la privacy e i dati personali o condizionare l'utente per interessi commerciali).
 22. È consapevole che i dati da cui dipende l'IA possono riflettere pregiudizi o distorsioni, che possono essere automatizzati e resi più pericolosi dall'uso dell'IA stessa. Ad esempio, i risultati di una ricerca sulle professioni potrebbero includere stereotipi su lavori maschili e femminili (ad esempio, conducenti di autobus maschi, addetti alla vendita femmine).
 27. È capace di riconoscere che alcuni algoritmi di IA potrebbero rafforzare i punti di vista esistenti creando “camere d'eco” (echo chambers) o “bolle di filtraggio” (filter bubbles) (per esempio, se un flusso sui social media supporta una specifica ideologia politica evitando il confronto con argomenti opposti).
2. Comunicazione e collaborazione
 50. Sa come identificare i segnali che indicano se si sta comunicando con un essere umano o con un agente conversazionale basato sull'IA (ad esempio quando si utilizzano chatbot testuali o vocali).

56. È consapevole che tutto ciò che si condivide pubblicamente online (ad esempio, immagini, video e suoni) può essere utilizzato per addestrare i sistemi di intelligenza artificiale. Ad esempio, le aziende di software commerciale che sviluppano sistemi di IA per il riconoscimento facciale possono utilizzare immagini personali condivise online (ad esempio le fotografie di famiglia) per addestrare e migliorare la capacità del software di riconoscere automaticamente quelle persone in altre immagini, il che potrebbe non essere auspicabile (ad esempio, potrebbe rappresentare una violazione della privacy).
70. Riconosce che mentre l'applicazione di sistemi di IA in molti settori di solito non suscita obiezioni (ad esempio, l'IA che aiuta a prevenire i cambiamenti climatici), l'IA che interagisce direttamente con gli esseri umani e prende decisioni sulla loro vita può spesso causare controversie (ad esempio, software di selezione dei curriculum vitae per le procedure di selezione del personale, punteggio degli esami che possono determinare l'accesso a un percorso di istruzione).
105. È consapevole che i sistemi di IA raccolgono ed elaborano diversi tipi di dati dell'utente (ad esempio, dati personali, dati comportamentali e dati contestuali) per creare profili dell'utente che vengono poi utilizzati, ad esempio, per prevedere ciò che l'utente potrebbe voler vedere o fare successivamente (ad esempio, offerte pubblicitarie, raccomandazioni e altri servizi).
113. Sa modificare le impostazioni utente (ad esempio, in app, software, piattaforme digitali) per abilitare, impedire o moderare il tracciamento, la raccolta e l'analisi dei dati da parte di un sistema di IA (ad esempio, non permettendo al telefono cellulare di tracciare la posizione dell'utente).
117. Identifica le implicazioni positive e negative dell'uso di tutti i dati (raccolta, codifica ed elaborazione), ma soprattutto dei dati personali, da parte delle tecnologie digitali guidate dall'IA, come le app e i servizi online.

3. Creazione di contenuti digitali

119. Sa che i sistemi di IA possono essere utilizzati per creare automaticamente contenuti digitali (ad esempio testi, notizie, saggi, tweet, musica e immagini) utilizzando il contenuto digitale esistente come fonte. Tali contenuti possono essere difficili da distinguere dalle creazioni umane.¹³⁴ Sa come utilizzare contenuti digitali modificati/manipolati dall'IA nel proprio lavoro (ad esempio utilizzare melodie generate dall'IA in una propria composizione musicale). Questo uso dell'IA può essere controverso in quanto solleva questioni sul ruolo dell'IA nelle opere d'arte e, ad esempio, a chi debba essere attribuito il credito come autore.

4. Sicurezza

187. Valuta vantaggi e rischi prima di consentire a terzi di elaborare i propri dati personali (ad esempio sa che un assistente vocale su smartphone, utilizzato per impartire comandi ad un robot aspirapolvere, potrebbe consentire a terzi - aziende, governi, criminali informatici - l'accesso ai dati).

216. Tiene in considerazione le implicazioni etiche dei sistemi di IA durante il loro intero ciclo di vita: esse includono sia l'impatto ambientale (conseguenze ambientali derivate dalla produzione di dispositivi e servizi digitali) sia l'impatto sociale, come ad esempio la gestione del lavoro attraverso piattaforme la cui impostazione algoritmica può limitare la riservatezza (privacy) o i diritti dei lavoratori; l'uso di manodopera a basso costo per etichettare le immagini utilizzate per addestrare i sistemi di IA.

5. Risoluzione dei problemi

221. È consapevole che l'IA è un prodotto dell'intelligenza e di processi decisionali umani (cioè gli esseri umani selezionano, puliscono e codificano i dati, progettano gli algoritmi, addestrano i modelli, ricorrono a valori umani e li applicano ai risultati) e quindi non esiste indipendentemente dagli esseri umani.

231. È consapevole che le funzioni vocali basate su tecnologie di Intelligenza Artificiale consentono l'uso di comandi vocali che possono migliorare l'accessibilità degli strumenti e dei dispositivi digitali (ad esempio, per le persone con limitazioni motorie o visive, con capacità cognitive limitate, con difficoltà linguistiche o di apprendimento), tuttavia sa che le lingue parlate da popolazioni scarsamente rappresentate a livello mondiale (oppure con una bassa numerosità) spesso non sono disponibili, o hanno prestazioni peggiori, a causa delle priorità commerciali che favoriscono le lingue maggiormente diffuse.
233. Sa come e quando utilizzare applicazioni per la traduzione automatica (ad esempio Google Translate e DeepL) e applicazioni di traduzione simultanea (ad esempio iTranslate) per ottenere una comprensione approssimativa di un documento o di una conversazione. Tuttavia, sa anche che quando il contenuto richiede una traduzione accurata (ad esempio nel settore sanitario, commerciale o diplomatico), può essere necessaria una interpretazione più precisa.
246. È aperto/a ad esplorare e individuare le opportunità create dalle tecnologie digitali per le proprie esigenze personali (ad esempio, cercare apparecchi acustici con le caratteristiche tecniche che siano compatibili con i dispositivi più utilizzati, come il telefono, la TV, la fotocamera, l'allarme antifumo). È consapevole del fatto che affidarsi esclusivamente alle tecnologie digitali può comportare anche dei rischi.
255. È aperto/a a continuare ad imparare, a formarsi e a tenersi aggiornato/a sull'Intelligenza Artificiale (ad esempio, per capire come funzionano gli algoritmi di IA; per capire le ragioni per cui i processi decisionali automatizzati possano essere affetti da errori; per distinguere tra Intelligenza Artificiale realistica e Intelligenza Artificiale non realistica; per capire la differenza tra Intelligenza Artificiale Ristretta, cioè l'IA odierna in grado di realizzare compiti specifici come svolgere il ruolo di giocatore in un gioco, e l'Intel-

ligenza Artificiale Generale, cioè l'IA che supera l'intelligenza umana, che rimane ancora fantascienza).

Gli elementi sopra riportati danno conto della molteplicità di aspetti che possono essere oggetto di analisi attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali nell'ambito de percorsi per competenze. Siamo certo che i docenti sapranno con sempre maggior abilità coglierne il valore, anche a supporto dei principi di inclusione e personalizzazione.

Bibliografia

- Chambers N., Rehill J., Kashefpakdel E.T., Percy C. (2018). Drawing the Future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world. *Education and Employers*. www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/DrawingTheFuture.pdf.
- European Commission. (2023). *European education and culture executive agency, ai report – by the european digital education hub's squad on artificial intelligence in education*. Publications Office of the European Union, 2023. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/828281>
- European Commission. (2022). Joint Research Centre. In Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission. (2023). *Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15741-2023-INIT/en/pdf>
- Inaba T., Squicciarini M. (2017). ICT: A new taxonomy based on the international patent classification, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/ab16c396-en>.
- Murphy C., Marcus-Quinn A., Hourigan, T. (2021). Exploring the Ripple Effect of 'Always On' Digital Work Culture in Secondary Education Settings. In A. Marcus-Quinn, T. Hourigan (Eds.), *Han-*

- dbook for online learning contexts: Digital, mobile and open*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9_23
- Niewint-Gori J. (2023). A snapshot of the evolving landscape of artificial intelligence in education. *Ital-IA*. <https://ceur-ws.org/Vol-3486/>
- OECD. (2015). PISA 2015 database. www.oecd.org/pisa/data/2015-database
- OECD. (2019). Trends shaping education 2019. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/trends_edu-2018-en.
- OECD. (2021). *OECD Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- Schleicher A., Achiron M., Burns T.C., Davis C., Tessier R., Chambers, N. (2019). *Envisioning the future of education and jobs: Trends, data and drawings*. OECD Publishing.
- UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children*. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: il quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Traduzione coordinata dal Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri e il co-coordinamento di Sandra Troia e Stefano Kluzer.

7.

Artificial Intelligence Literacy: aspetti sociali ed educativi di una nuova frontiera dell'educazione

Gabriella Taddeo

1. Cos'è oggi l'IA: dentro la Black Box

Definire cos'è l'intelligenza artificiale può essere difficile anche per gli esperti, poiché il termine si è evoluto nel corso degli anni andando a comprendere diverse aree tecnologiche, interpretazioni tecniche (Mitchell, 2022) ma anche immaginari sociali (Natale, 2023) che sono andati accumulandosi, nel tempo, attraverso il cinema, i romanzi di fantascienza, ma anche i discorsi giornalistici, televisivi e la popolarizzazione sui social.

Sono inoltre sempre più evidenti le riflessioni critiche in merito agli usi di queste tecnologie in maniera indiscriminata, che si sostanziano su tre principali livelli (Taddeo, 2023): la paura della loro inefficacia nel gestire in maniera efficiente le situazioni umane; la paura che, sebbene efficienti, queste tecnologie possano essere utilizzate in maniera dannosa e distorta, alimentando ulteriormente ingiustizie e discriminazioni (Broussard, 2018; Eubanks, 2018; Noble, 2018); e infine la paura che, proprio perché fin troppo efficienti e ben indirizzate, le tecnologie di IA possano diventare delle valide alternative all'uomo e mettere a rischio la cosiddetta "singolarità umana".

Tuttavia, nonostante la recente attenzione globale su questi fenomeni, l'intelligenza artificiale si riferisce a un insieme di tecnologie in evoluzione, che risalgono agli anni '50. Oggi, l'IA comprende un ampio insieme di tecnologie che si affidano a grandi quantità di dati per fare previsioni o prendere decisioni.

Negli ultimi vent'anni, con l'aumento della capacità di produrre e conservare enormi quantità di dati, sono anche aumentate le possibilità di sviluppare tecnologie che incorporano l'IA, come la navigazione GPS più precisa, i filtri anti-spam per le email e i motori di ricerca, i sistemi di suggerimento algoritmici retrostanti piattaforme di fruizione contenuti come Facebook o Tik Tok, ma anche i portali di streaming video come Netflix o musicali come Spotify. Diverse industrie e applicazioni, inoltre, utilizzano l'IA come strumento in backend, non visibile agli utenti finali, come per esempio nelle funzioni di supporto nel servizio clienti, nel rilevamento delle frodi, nella diagnostica medica, per i sistemi di riconoscimento facciale negli impianti di sicurezza e così via.

Nell'ultimo anno, un sottoinsieme di IA noto come «IA generativa» è divenuto accessibile al grande pubblico, attraverso interfacce in alcuni casi gratuite e di facile utilizzo. Da questo momento, quindi, l'IA è uscita dalle oscure stanze degli addetti ai lavori per diventare un oggetto di sperimentazione e di riflessione da parte del pubblico di massa, catturando l'immaginazione pubblica e causando comprensibili preoccupazioni in molte fasce di utenti, tra cui molti educatori. Le tecnologie di IA generativa includono chatbot conversazionali (come ChatGPT e Bard) e strumenti di generazione di immagini (come DALL-E e Midjourney). Altri strumenti di IA generativa possono essere utilizzati per generare codice di programmazione, per tradurre in maniera automatica in tutte le lingue, generare grafica e contenuti, voci, musica, siti web e persino video.

Alla base di questi sistemi di Intelligenza artificiale, basati su modelli di inferenza statistica definiti sistemi di Machine Learning, possono essere identificati tre grandi asset funzionali: le infrastrutture tecniche del calcolo, i dati necessari all'addestramento dei modelli e il cosiddetto fine tuning, ovvero il perfezionamento e la personalizzazione dei modelli.

2. Gli elementi centrali dell'AI Literacy

Proprio in ragione dello sviluppo rapido di questi nuovi strumenti di IA e del loro utilizzo in sempre maggiori settori della vita sociale, professionale, culturale e persino affettiva delle persone, è emersa la necessità di riflettere e di contribuire rapidamente a supportare le popolazioni nell'acquisire le competenze necessarie per affrontare questo scenario in evoluzione.

L'alfabetizzazione sull'intelligenza artificiale (AI literacy) è un campo in rapida crescita che coinvolge molte discipline, tra cui l'informatica, l'educazione, la psicologia, la sociologia e l'etica. Esso è venuto a integrarsi all'interno dei già consolidati framework relativi alle competenze digitali e alle competenze "trasversali" come testimonia il lavoro di raccordo di diversi strumenti di definizione delle competenze, portato avanti dal Joint Research Center attraverso il framework Digcomp 2.2¹. La nozione di AI literacy è definibile come l'acquisizione di un insieme di competenze che permettono agli individui di valutare criticamente le tecnologie dell'IA, comunicare e collaborare efficacemente con essa, e utilizzarla come strumento online, a casa e sul posto di lavoro.

Nonostante il tema sia sempre più presente nelle discussioni pubbliche e nell'opinione popolare, si stanno sviluppando con altrettanta forza paure e resistenze nei confronti di questo ambito, considerato una "black box" accessibile solo agli addetti ai lavori, sulla quale non è possibile intervenire e, spesso, nemmeno raggiungere una comprensione adeguata e condivisa. Le percezioni di diffidenza o di inadeguatezza in relazione a questo ambito tecnologico possono influenzare chi cerca opportunità per apprendere sull'IA. Secondo gli studi di Long e Magerko (2020), gli studenti delle scuole superiori che non provengono da specifici percorsi tecnico-informatici hanno spesso remore ad avvicinarsi a questo tipo di contenuti tecnici, adducendo resistenze e pro-

1 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>.

blemi relativi al troppo impegno, alla mancanza di un'adeguata formazione pregressa e la percezione dei computer come «meccanici» o «freddi», in contrasto con professioni più centrate sull'uomo.

In molti casi, la paura di avvicinarsi a questi temi è legata all'altrettanta diffidenza per le materie scientifiche, considerate difficili e inaccessibili per coloro che non hanno già un adeguato percorso scolastico in merito.

Al di là di questa visione preoccupata in relazione all'AI literacy, legata alla sua percezione come un qualcosa di meccanicistico e di puro dominio delle “scienze dure”, dal punto di vista scientifico è stato riconosciuto che l'alfabetizzazione in questo campo dovrebbe includere un set molto più ampio e complesso di competenze, che includono, ad esempio, aspetti di consapevolezza critica, etica e un approccio interdisciplinare al tema.

Sulla base della revisione della letteratura condotta da Long e Magerko (2020) su 150 documenti scientifici, sono state individuate diverse principali competenze che risulterebbero centrali all'interno del costrutto di AI literacy.

Alcune di queste riguardano aspetti in qualche maniera introduttivi e di alfabetizzazione generale al funzionamento generale di questi sistemi. Per esempio:

- Riconoscere l'IA: distinguere tra artefatti tecnologici che utilizzano e non utilizzano l'IA.
- Comprendere cosa si definisce per intelligenza: analizzare criticamente e discutere delle caratteristiche che rendono un'entità «intelligente», comprese le differenze tra intelligenza umana, animale e artificiale.
- Interdisciplinarietà: riconoscere che ci sono molte modalità per pensare e sviluppare macchine «intelligenti». Identificare una varietà di tecnologie che utilizzano l'IA, comprese le tecnologie che spaziano dai sistemi cognitivi, alla robotica, al machine learning.
- Distinguere tra sistemi di IA “generale” vs. sistemi “specifici”. Comprendere come per esempio l'IA oggi abbia raggiunto risultati importanti e molto efficaci quando impiegata in ambiti

ristretti, ovvero su domini specifici di conoscenza (IA specifica o “narrow”), ma risulta del tutto inadeguata a lavorare in maniera olistica e trasversale emulando l'intelligenza umana (IA generale)

- Saper identificare punti di forza e debolezze dell'IA: identificare tipi di problemi in cui l'IA eccelle e problemi che sono più impegnativi per l'IA. Utilizzare queste informazioni per determinare quando è appropriato utilizzare l'IA, e quando sfruttare le capacità umane. All'interno degli stessi sistemi di IA, saper scegliere cosa usare in base ai propri obiettivi.

Altre competenze presuppongono un livello più avanzato di alfabetizzazione, prevedendo un ruolo più attivo e progettuale all'interno di questi sistemi, come:

- Immaginare il futuro dell'IA, delineare future applicazioni dell'IA considerando gli effetti di tali applicazioni sul mondo.
- Comprendere le rappresentazioni: comprendere cos'è una rappresentazione della conoscenza in diversi sistemi e descrivere alcuni esempi di rappresentazioni della conoscenza algoritmica.
- Comprendere i processi decisionali: riconoscere e descrivere esempi di come gli algoritmi prendono decisioni e attivano previsioni.
- Comprendere le logiche e i passaggi del Machine Learning: comprendere i passaggi coinvolti nell'apprendimento automatico e le pratiche e le sfide che ogni passaggio comporta.

Altre competenze, infine, implicano l'attivazione del ragionamento critico, dell'inquadramento storico, sociale e politico di questi sistemi tecnologici al fine di rilevare il contesto in cui sono progettati, ma anche utilizzati e di comprenderne le logiche culturali, prima che tecnologiche.

In questa direzione vanno, per esempio:

- La capacità di comprendere il ruolo umano nell'IA: riconoscere che gli esseri umani giocano un ruolo importante nella

programmazione, nella scelta dei modelli e nel perfezionamento dei sistemi di IA.

- L’alfabetizzazione dei dati: comprendere concetti di base sulle banche dati sottostanti questi sistemi, compreso il fatto che i computer spesso imparano dai dati costruiti secondo precise logiche burocratiche, politiche ed ideologiche (compresi i propri dati personali) e che il data set di partenza può influenzare i risultati degli algoritmi, andando a proporre previsioni o decisioni distorte e a creare, in alcuni casi, forme di “discriminazione algoritmica” (Broussard 2018; Eubanks 2018; Noble 2018).
- Infine, sviluppare una competenza etica in merito a questi sistemi, identificando e descrivendo diverse prospettive sulle principali questioni etiche che circondano l’IA (ovvero per citarne alcune: il tema della privacy, del rapporto con il mondo del lavoro, della disinformazione, del ruolo dell’uomo e della sua specificità rispetto alle macchine, delle diversità interculturali, dei pregiudizi, delle logiche relative alla trasparenza dei processi algoritmici e della responsabilità delle azioni da loro attivate o attraverso di loro attivate).

3. Insegnare l’AI Literacy: policies e linee guida

All’interno di questo quadro di elaborazioni culturali e scientifiche, anche importanti organizzazioni mondiali si sono attivate per definire strumenti teorici e linee guida interpretative sull’AI literacy, in grado di orientare la società, a partire dal mondo educativo, sulle direzioni da prendere in merito. In questo senso, per esempio, è definibile il lavoro di UNESCO AI Future Learning², che si compone di una serie articolata di documenti, linee guida per gli educatori, ma anche per i policy makers e di strumenti per la definizione e la misurazione delle competenze in merito.

Basato sul confronto tra attori provenienti da diversi Paesi del

2 <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning>

mondo, portatori di istanze e di punti di vista molto articolati e complessi, il lavoro di UNESCO presenta anche indagini su quali sono, ad oggi, le principali risorse necessarie allo sviluppo dell'AI literacy a livello globale (Unesco, 2022).

Come mostra la fig. 1, emerge che l'aspetto centrale in questo quadro di sviluppo è l'investimento sui docenti, in particolare per fornire sia formazione, sia risorse didattiche e strumenti in grado di supportarli in questo nuovo sfidante campo dell'educazione.

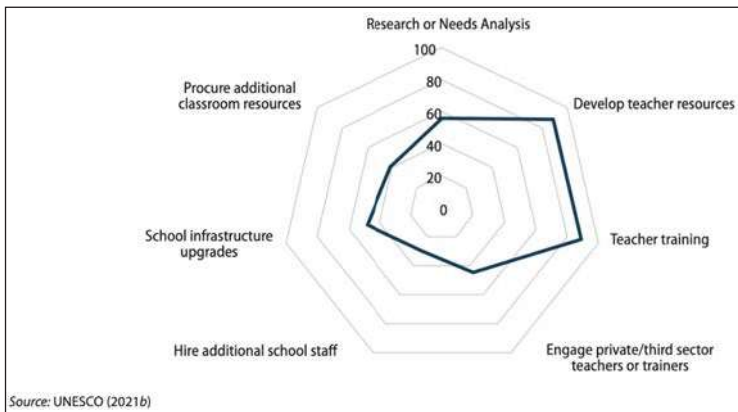


Fig. 1: Le risorse necessarie per lo sviluppo dell'AI literacy, secondo Unesco (2022)

La stessa analisi mostra come, delle tre aree delineate come principali nello sviluppo dell'IA literacy (conoscenze generali, sviluppo tecnico, etica e impatto sociale), i curricula sviluppati nei diversi Paesi del mondo danno maggiore spazio ai temi relativi alla conoscenza generale dell'IA e del suo funzionamento, mentre minoritario appare l'approccio formativo sugli aspetti etici e culturali di queste tecnologie (Fig. 2).

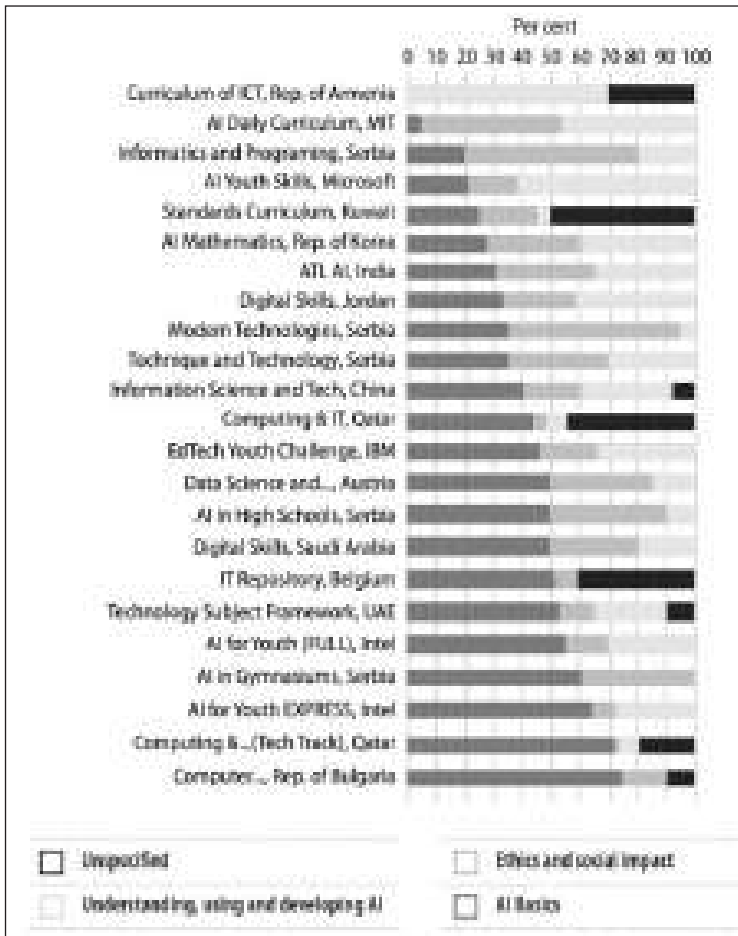


Fig. 2: Le aree di AI literacy sviluppate nei 22 curricula presi in esame da Unesco (2022)

Prime analisi in merito a come il mondo dell'educazione si sta muovendo nel contesto della formazione dell'AI Literacy mostrano che sostanzialmente esiste una certa polarizzazione tra due diversi fronti interpretativi.

Da una parte gli educatori sono preoccupati sul ruolo che questi strumenti possono avere nell'impovertire i processi di appren-

dimento, stimolando i ragazzi a trovare soluzioni automatizzate nei compiti di problem solving, ma anche in quelli che richiedono uno sforzo di personalizzazione e creatività. A sostegno di queste paure ci sono esempi sempre più numerosi di utilizzo da parte dei ragazzi di tool di IA per generare tesine, elaborati personali, per rispondere in maniera automatica ma anche elaborare ricerche senza preoccuparsi di conoscere le fonti ed esplorarne il valore e l'autorevolezza.

Molti educatori, quindi, si pongono il problema di come limitare l'uso di questi strumenti, se non impedirlo, per garantire che i processi di apprendimento siano sostenuti in maniera personale dagli studenti, e lavorano a comprendere come rivedere i processi di valutazione per riuscire a individuare coloro che ne fanno uso in maniera scorretta.

Dall'altra, ci sono molti educatori che stanno cercando di capire come integrare in maniera critica e costruttiva questi strumenti, cercando nuove strategie per utilizzarli all'interno della didattica come ausilio, e non ostacolo, all'apprendimento e alla creatività dei discenti.

Questi diversi e contrastanti approcci sono riassunti nell'analisi del Tech AI project³, che fornisce anche un utile schema riassuntivo dei potenziali rischi e benefici dell'IA in ambito educativo (Fig. 3).

3 <https://www.techai.org>

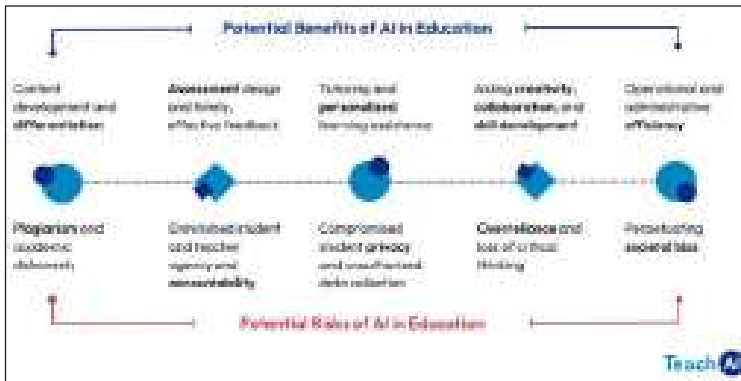


Fig. 3. Rischi e benefici dell'intelligenza artificiale nell'educazione (Tech AI.org)

Essendo un fenomeno dirompente e in rapidissima e continua evoluzione, non è certo possibile in questa sede tratteggiare delle soluzioni o delle linee guida su quale sia la direzione pedagogica, ma anche sociale e culturale, più opportuna nei contesti educativi.

Di seguito si condividono alcune linee guida che sono state elaborate per i docenti, tratte da risorse quali il AI project e la meta-analisi della letteratura di Long e Magerko (2020) che integrano entrambe le direzioni, “ovvero” cercando di combinare l’approccio critico da una parte e quello “integrato” e progettuale dall’altra.

1. Imparare le basi dell’IA e, al di là delle opinioni popolari e dalle visioni utopiche, ma anche distopiche, in merito. Un mezzo per superare i luoghi comuni in merito è sperimentare, in prima persona, cosa fanno bene le tecnologie dell’IA, e cosa fanno male.

2. Creare una policy sull’IA in classe. È utile creare una policy sull’IA per ciascuno dei propri corsi e discutere la propria policy con gli studenti. Per esempio, un utile strumento di partenza può essere il Codice di Condotta sull’IA del metaLAB⁴. Il suggerimento

4 <https://aipedagogy.org/>

mento è quello di partire magari da un esempio del genere, ma considerare di personalizzare la policy in collaborazione con gli studenti, È importante anche considerare queste policies non in maniera rigida, ma come strumenti per la riflessione e la sperimentazione continua in merito.

Le policies possono cambiare, in relazione a come si evolvono gli stessi contesti di apprendimento. Esse non devono necessariamente riguardare solo ciò che può essere usato e ciò che non può esserlo, ma anche “come” “dove” e “quando” è possibile utilizzare alcuni strumenti di IA. È utile inoltre prevedere dei momenti di riflessione su quello che accade, cercando feedback e stimolando un approccio critico. Ad esempio, è utile chiedere agli studenti di riflettere sul perché lo strumento si è comportato in un certo modo, se ha avuto successo o meno, e come ha influenzato il loro pensiero.

3. Lavorare sugli “ingredienti dell’IA”, ovvero i dati. È utile incoraggiare gli studenti a indagare chi ha creato il dataset, come sono stati raccolti i dati e quali sono i limiti del dataset. Ciò può comportare la scelta di dataset rilevanti per la vita degli studenti, a bassa dimensionalità e «disordinati» (cioè non puliti o facilmente categorizzabili) È pertanto fondamentale, per arrivare a una comprensione adeguata di questi strumenti e dei processi da loro attivati, insegnare a riconoscere quando i dati personali vengono utilizzati per addestrare i sistemi di Machine Learning, e interpretare i risultati degli algoritmi nel contesto dei dati su cui sono stati addestrati. La ricerca suggerisce che è importante per gli studenti capire che i computer imparano dai loro dati e che gli studenti dovrebbero essere in grado di esaminare criticamente i dati con scetticismo e capacità interpretativa.

4. Promuovere la trasparenza. È utile approcciarsi a questi universi non come a delle black box imperscrutabili ma cercando di promuovere un approccio trasparente in relazione agli attori e al sistema socio-tecnico che è “dietro le quinte”: per esempio, condividendo dati e informazioni relative alle intenzioni dei creatori, alle fonti di finanziamento, ai dati, agli usi commerciali definiti

e a tutti gli aspetti relativi ai processi socio-economici retrostanti queste tecnologie.

5. Pensiero critico. È importante incoraggiare gli studenti a essere consumatori critici delle tecnologie dell'IA ponendo domande sulla loro intelligenza e affidabilità.

6. Identità, valori e background. È importante considerare come le identità, i valori e i background degli studenti influenzino il loro interesse e i loro pregiudizi sull'IA. Gli interventi di apprendimento che incorporano l'identità personale o i valori culturali possono incoraggiare l'interesse e la motivazione degli studenti. È quindi importante riconoscere che gli studenti possono avere pregiudizi politicizzati o idee dettate dal recente sensazionalismo sull'IA stimolato dai media popolari, "considerando" come affrontare, utilizzare ed espandere queste idee negli interventi di apprendimento.

7. Supporto per i genitori. Quando si tratta di progetti per bambini, è utile considerare come fornire supporto per aiutare le famiglie a strutturare le esperienze di apprendimento sull'IA dei loro figli.

8. Interazione sociale. Per valorizzare gli aspetti di pensiero critico e creativo, è utile progettare esperienze di apprendimento sull'IA che favoriscano l'interazione sociale e la collaborazione.

9. Sfruttare gli interessi degli studenti. Sulle basi dei consolidati framework pedagogici e di quelli recenti sul transmedia learning (Scolari 2018), è utile pensare di sfruttare gli interessi degli studenti (ad es. problemi attuali, esperienze quotidiane o passatempi comuni come giochi o musica) per creare interventi in grado di stimolare la loro attenzione.

Sul fronte più creativo e produttivo, infine, possono essere tenute in considerazione queste linee di design formativo.

10. Basse soglie d'ingresso. Cercare modi efficaci per comunicare concetti sull'IA agli studenti senza una vasta esperienza in matematica o informatica (ad es. riducendo le conoscenze/skill prerequisites richiesti, collegando l'IA a conoscenze pregresse, affrontando le insicurezze degli studenti riguardo alle capacità in matematica/informatica, utilizzando sistemi di gamification).

11. Nuove prospettive. Oltre a considerare ciò che già esiste, è possibile lavorare anche sul futuro, in una direzione di co-progettazione tecno-sociale. Considerare, pertanto, di introdurre prospettive negli interventi di apprendimento che non sono così ben rappresentate nei media popolari (ad es. sotto-campi meno pubblicizzati dell'IA).

È possibile inoltre portare la riflessione, dal semplice uso strumentale, su una sfera più critica e politica. Chiedere per esempio ai ragazzi di analizzare, oltre ai loro usi attuali, quali sono le implicazioni nell'uso di questi strumenti per quanto riguarda le questioni di equità, democrazia, educazione o qualità delle informazioni. Quali sono alcuni rischi e benefici a breve e lungo termine dell'IA, se gli studenti hanno percezione delle conseguenze di questi utilizzi in relazione all'impatto ambientale, alla manipolazione dei media, o ad altri temi critici su cui queste tecnologie incidono.

In generale, queste linee guida suggeriscono di avvicinarsi con umiltà e apertura al tema, eliminando una dose eccessiva di panico morale, nella consapevolezza che anche gli esperti di IA non sono d'accordo su ciò che riserva il futuro.

Su questo fronte, utile è anche il documento stilato dall'Unione europea relativo alle Linee guide etiche per l'uso educativo dell'AI (European Commission, 2022).

4. Risorse educative per lo sviluppo dell'AI Literacy

La ricerca suggerisce che un modo per dissipare i fraintendimenti degli studenti sull'apprendimento automatico sia impegnarsi in

interazioni concrete, sperimentandone sul campo applicazioni e interpretazioni. Sulmont et al. (2019) suggeriscono di far utilizzare agli studenti algoritmi fisicamente per comprenderli in modo più concreto.

Interagire direttamente con strumenti come il chatbot GPT, per esempio, può essere utile per comprendere una serie di limiti, rischi e questioni etiche legate a questo strumento, come quelli riportati da Grassini (2023).

Sono già diversi, quindi, i progetti internazionali e nazionali che si stanno occupando di diffondere consapevolezza culturale sull'IA e di attivare azioni di formazione in merito.

A livello internazionale, è utile segnalare, per esempio, il progetto AI Pedagogy⁵, sviluppato dal Metalab e l'Università di Harvard, che propone una collezione curata di compiti in classe, risorse e attività, progettata per aiutare gli educatori a facilitare conversazioni critiche con i loro studenti sulle capacità e i limiti dell'IA.

Il progetto techAI⁶, sviluppato da un consorzio mondiale di partner pubblici, come UNESCO, e privati, come Khan Academy, propone anch'esso un toolkit di risorse che gli educatori possono utilizzare, a vario livello, per introdurre il tema dell'IA e svilupparlo in un percorso che attraversa sia le dimensioni critiche (come il rischio di plagio, disinformazione, i problemi di diritti d'autore, le ineguaglianze), che le opportunità (percorsi e contenuti personalizzati, supporto alla creatività, tutoring).

In Italia sono già attive diverse iniziative rivolte al mondo della formazione, ma anche all'idea di migliorare l'accessibilità e la comprensione culturale di questo fenomeno in tutte le fasce della popolazione. Per esempio, va in questa direzione educativa il progetto AI Aware⁷, in cooperazione con la Società Italiana di Etica dell'IA⁸, che propone una ricca rassegna di contributi relativi alla

5 <https://aipedagogy.org/>

6 <https://www.techai.org/toolkit>

7 <https://www.ai-aware.eu/>

8 <https://sipeia.it/>

discorsivizzazione dell'IA nella società, indicando incontri, workshop online, risorse, libri, ma anche film, serie tv che trattano questo tema e aiutano a ricostruire non solo il significato sociale di queste tecnologie, ma anche i vari immaginari, più o meno utopici e distopici, che intorno ad esse si costruiscono, da anni.

Un altro progetto, più orientato al versante educativo, è Smaile (Simple Method Artificial Intelligence Learning Education)⁹, condotto da diversi partner internazionali tra i quali Politecnico e Università di Torino.

Il progetto propone diverse attività didattiche per un avvicinamento articolato e innovativo all'AI literacy. Per esempio, la survey Game Smaile è un questionario gamificato per scoprire il profilo dell'utente nell'universo dell'Intelligenza Artificiale. Grazie a un percorso composto da 10 quesiti, i partecipanti possono scoprire quale stile dell'Intelligenza Artificiale gli si addica di più, per esempio: Organizzatore/Organizzatrice; Esploratore/Esploratrice, Comunicatore/Comunicatrice.

Oppure la SMAILE App, che propone dei giochi interattivi finalizzati ad apprendere l'uso creativo, e non solo tecnico-strumentale dell'IA. In questo contesto, SMAILE App può, ad esempio, essere utilizzata come strumento che impiega l'IA per stimolare la creatività dell'utente nella creazione di prodotti audiovisivi originali, da pillole video a video di breve e media durata.

SMAILE App stimola anche l'intelligenza narrativa, che è un sottocampo dell'IA che ha a che fare con la capacità di rappresentare, ragionare e generare storie.

L'ambito dei progetti educativi, quindi, pare rapidamente arricchirsi di proposte teoriche e strumenti pratici, ma rimangono probabilmente da analizzare e affrontare le dinamiche sociali, di più ampio raggio, che permettano all'AI literacy di essere integrata a livello strutturale nei diversi processi di apprendimento: formale (come nei diversi curricula scolastici, a diverso livello), non formale (come nei percorsi di auto-apprendimento, nei corsi di pro-

9 <https://www.smaile.it/>

fessionalizzazione ecc) e informale (attraverso, ad esempio, l'uso adeguato dei media, delle risorse online, delle comunità di pratica e delle sempre più numerose forme di apprendimento "accidentale" proposte nei percorsi quotidiani).

5. Conclusioni

L'articolo ha esplorato il concetto di intelligenza artificiale (IA) e i suoi vari aspetti, mettendo in luce la sua evoluzione storica e il suo impatto crescente su diversi ambiti della società. L'intelligenza artificiale, come si è visto, è un insieme di tecnologie in rapida evoluzione, diventate parte integrante della vita quotidiana attraverso applicazioni come i motori di ricerca, i sistemi di suggerimento, i chat bot, i sistemi previsionali, il riconoscimento visivo o la diagnostica medica.

La discussione sull'alfabetizzazione sull'intelligenza artificiale (AI literacy) ha evidenziato l'importanza di sviluppare competenze che comprendano sia una conoscenza generale, di tipo teorico e tecnico, sia consapevolezza critica, etica e infine un approccio non solo da consumatori, ma anche da futuri progettisti e indirizzatori dello sviluppo dell'IA. Per sviluppare un set così articolato di competenze occorre, come si è visto, prevedere un approccio interdisciplinare, che vada oltre alla pura comprensione tecnica dell'IA.

Nel discutere l'insegnamento dell'AI literacy, l'articolo ha rilevato le diverse posizioni degli educatori: alcuni sono prevalentemente preoccupati per il potenziale impatto negativo dell'IA sui processi di apprendimento, mentre altri cercano modi per integrarla in modo critico e costruttivo nella didattica.

A partire dalla letteratura in merito, sono state suggerite linee guida per gli educatori, che hanno cercato di includere diversi aspetti, dal come comprendere le basi dell'IA, al creare politiche, fino a incoraggiare il pensiero critico.

L'articolo ha anche fornito esempi di risorse educative e iniziative sia a livello internazionale che nazionale, volte a sviluppare l'AI literacy. Progetti come AI Pedagogy e techAI sono stati se-

gnalati come strumenti utili per facilitare le discussioni critiche sull'IA, insieme a iniziative italiane come AI Aware e SMAILE, che mirano a migliorare la comprensione culturale dell'IA e a fornire approcci educativi innovativi al tema.

In conclusione, l'articolo evidenzia che, nonostante le sfide e le preoccupazioni esistenti, l'AI literacy è fondamentale per preparare la società ad affrontare con consapevolezza e competenza le implicazioni dell'intelligenza artificiale. La diffusione di questa alfabetizzazione richiede un impegno collettivo e interdisciplinare, che vada oltre l'educazione formale e coinvolga diversi attori della società. Le linee future dovrebbero quindi puntare all'integrazione dell'IA nel tessuto educativo e sociale in modo etico, critico e costruttivo, preparando i cittadini a non avere paura e ritirarsi dal confronto, ma a partecipare attivamente e consapevolmente al modellamento sociale delle tecnologie, come attori di una società sempre più complessa, dinamica e contraddittoria.

Bibliografia

- Calzada Prado J., Marzal M. Á. (2013). Incorporating data literacy into information literacy programs: Core competencies and contents. *Libri*, 63(2), 123-134.
- Broussard M. (2018). *Artificial unintelligence: How computers misunderstand the world*. MIT Press.
- Eubanks V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- Grassini S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Long D., Magerko B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).

- Mitchell M. (2022). *L'intelligenza artificiale*. Einaudi.
- Natale S. (2022). *Macchine ingannevoli. Comunicazione, Tecnologia, Intelligenza Artificiale*. Einaudi.
- Noble S. U. (2018). Algorithms of oppression. In *Algorithms of oppression*. New York university press.
- Scolari C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Pubblicazione open access: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_en.pdf
- Sulmont E., Patitsas E., Cooperstock J. R. (2019). Can you teach me to machine learn? *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 948–954. SIGCSE '19, ACM, New York, NY, USA (<https://doi.org/10.1145/3287324.3287392>)
- Taddeo G. (2023). *Persuasione digitale. Come persone, interfacce, algoritmi ci influenzano online*. Guerini Scientifica.
- UNESCO. (2022). *K-12 AI curricula. A mapping of government-endorsed ai curricula*. Pubblicazione open access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>

8.

La competenza multilinguistica nell'era dell'Intelligenza Artificiale

Letizia Cinganotto

1. Introduzione

“Teachers are working in new environments with students who have diverse educational histories, languages and cultures. Pedagogies of respect, inclusion, belonging, peacebuilding, and conflict transformation go beyond merely acknowledging or tolerating difference” (UNESCO, 2021, p. 53).

Con questa citazione, tratta dal documento “Reimagining our futures together: a new social contract for education”, l’UNESCO richiama il mosaico di lingue e culture che caratterizza le classi della scuola del XXI secolo e che rende imprescindibile l’adozione di una pedagogia interculturale e di approcci plurilingui in ogni ordine e grado di scuola. Il documento dell’UNESCO, nell’ambito dell’iniziativa “Futures of Education”, finalizzata alla definizione di nuovi scenari per il futuro dell’umanità e del pianeta, per un ripensamento dell’istruzione in un mondo di crescente complessità, incertezza e fragilità, ruota intorno al paradigma “Learning to become” (UNESCO, 2020), che ben sintetizza l’idea della continua trasformazione e evoluzione della conoscenza e del mondo, cui è necessario adeguarsi per costruire insieme, un futuro migliore (Cinganotto, 2022).

Il futuro dell’istruzione e della scuola, che è peraltro anche già il presente, è caratterizzato da massicci flussi migratori che per motivi economici, sociali o per eventi di guerra, provocano inevitabilmente anche flussi di scambi linguistici e culturali, che nelle

nostre classi possono rappresentare un valore aggiunto, un vero e proprio laboratorio di multilinguismo e interculturalità.

2. Riferimenti internazionali

Lo sguardo dell'Europa su questi nodi cruciali è fortemente attento, soprattutto in questi ultimi anni, grazie alle recenti Raccomandazioni che hanno posto i temi legati alle competenze linguistiche e al plurilinguismo al centro dell'Agenda europea.

Già il Quadro delle Competenze Chiave del 2018, recependo le definizioni del precedente Quadro del 2006, sostituiva la seconda Competenza Chiave nelle lingue straniere, con la competenza multilinguistica: si tratta di un importante ampliamento di prospettiva, che muove l'attenzione dalle lingue straniere ufficialmente insegnate nei curricula scolastici, ad un più ampio ventaglio di varietà linguistiche, incluse le lingue di provenienza degli apprendenti, troppo spesso marginalizzate e relegate al solo contesto familiare, senza possibilità di accesso a scuola.

L'attenzione alle competenze linguistiche viene ampiamente ribadita dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (*Council of Europe*, 2019), che rilancia l'obiettivo dell'apprendimento di due lingue, oltre alla lingua di origine, e punta alla valorizzazione del plurilinguismo e della consapevolezza linguistica, come elemento trasversale di tutto il curriculum scolastico, non esclusivo dominio delle lezioni di lingua, ma come oggetto di riflessione comune a ogni disciplina. La Raccomandazione infatti, afferma che: "la consapevolezza linguistica nelle scuole potrebbe includere la consapevolezza e la comprensione della competenza alfabetica funzionale e della competenza multilinguistica di tutti gli alunni, comprese le competenze riguardanti lingue che non vengono insegnate a scuola".

È dunque, necessario favorire la progettazione di percorsi inclusivi, che possano tenere in considerazione il tessuto sempre più multi-etnico e multiculturale delle classi e valorizzare il repertorio

plurilingue di ogni studente, soprattutto nel caso di studenti con background migratorio. È tempo di superare la cosiddetta “gerarchia linguistica”, che talvolta pervade il comune sentire e che sancisce la superiorità di alcune lingue rispetto ad altre, come per esempio le lingue occidentali, rispetto alle lingue asiatiche, non europee: le lingue rappresentano una ricchezza universale e la padronanza di più lingue può contribuire a allargare la prospettiva con cui osservare il mondo, sotto l’egida delle competenze globali, interculturali e internazionali. Conoscere più lingue significa uscire dal proprio egocentrismo e allontanare il pericolo di “una storia unica”, quella della propria sfera personale, per abbracciare, comprendere e valorizzare le storie degli altri e e ricavarne lezioni di vita.

Anche il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue – Volume Complementare (QCERVC) (*Council of Europe*, 2020) sottolinea l’importanza del repertorio plurilingue e pluriculturale del parlante, introducendo una scala specifica, denominata “Costruire e usare un repertorio pluriculturale”, che descrive l’uso di competenze pluriculturali in una situazione di comunicazione, valorizzando dunque, il background di valori, credenze e abitudini di ciascun parlante.

Nella versione italiana del QCERVC (p. 28) si legge che: “il QCER distingue tra multilinguismo (la coesistenza di diverse lingue in una determinata società o a livello individuale) e il plurilinguismo (il repertorio linguistico dinamico ed evolutivo di un apprendente). Il plurilinguismo è presentato nel QCER come una competenza non equilibrata e mutevole, in cui le risorse di un utente/apprendente in una lingua o in una varietà di lingue possono essere di natura differente da una lingua all’altra. Tuttavia ciò che occorre soprattutto considerare è che i plurilingui possiedono un repertorio unico, interconnesso, nel quale essi combinano le proprie competenze generali e le strategie più adatte per svolgere un compito”.

La Raccomandazione del 2022 “of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture” (*Council of Europe*, 2022) riporta il tema delle competenze linguistiche e del pluri-

linguismo al centro delle politiche educative europee, invitando gli Stati Membri a favorire la promozione e l'implementazione di azioni educative orientate ad approcci plurilingui e interculturali per l'equità, l'integrazione sociale e l'esercizio dei diritti umani e per una cittadinanza attiva e democratica: "to give fresh impetus to the promotion, development, and implementation of plurilingual and intercultural education, recognising its importance for personal and professional development, equity, societal integration, the exercise of human rights and participation in democratic culture".

In ambito nazionale, nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 si afferma che "i bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi".

Innumerevoli studi (Nitti, 2018; Fiorentini et al., 2020) anche in ambito nazionale, testimoniano come nelle classi italiane le diverse lingue parlate dagli studenti con background migratorio possano trovare un ambiente favorevole allo scambio e alla conoscenza reciproca, come arricchimento per tutti, rendendo necessaria una didattica personalizzata e inclusiva, che possa sviluppare le competenze globali e il dialogo interculturale, per il raggiungimento della cittadinanza attiva.

Questi principi sono peraltro alla base della Giornata Internazionale della Lingua Madre (21 febbraio), istituita dall'ONU per promuovere la diversità linguistica e culturale e per incoraggiare il multilinguismo. Questa giornata è incentrata sull'importanza delle lingue di origine nel preservare e arricchire il patrimonio culturale globale, contribuendo così alla coesione sociale e all'integrazione interculturale.

3. La metodologia CLIL

Tra le metodologie che possono fungere da volano per la promozione e l'implementazione del multilinguismo e del plurilinguismo possiamo sicuramente menzionare la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning, apprendimento integrato di lingua e contenuto).

Si tratta di una metodologia innovativa che si concentra sull'apprendimento della lingua e contemporaneamente sull'insegnamento di contenuti di un ambito disciplinare, come quello umanistico o scientifico (Coyle et al., 2010), oppure di contenuti di attualità o trasversali, all'interno di progetti interdisciplinari o trans-disciplinari, come quelli previsti nei percorsi di educazione civica. Pertanto, CLIL significa utilizzare una o più lingue straniere come mezzo di istruzione e apprendimento in qualsiasi ordine e grado di scuola.

Secondo Mehisto et al. (Mehisto et al., 2008, p.12) alcune caratteristiche sono cruciali per creare un ambiente di apprendimento efficace e orientato al CLIL, quali:

- livelli adeguati di rendimento scolastico nelle materie insegnate con la metodologia CLIL;
- competenze funzionali adeguate al grado di istruzione nelle abilità di ascolto, nell'interazione, nella lettura e nella scrittura nella lingua veicolare;
- livelli di competenza nella prima lingua adeguati all'età degli apprendenti nelle abilità di ascolto, interazione, lettura e scrittura;
- la comprensione e l'apprezzamento delle culture associate alla lingua veicolare CLIL e alla prima lingua dello studente;
- le abilità e le abitudini cognitive e sociali necessarie per avere successo in un mondo in continua evoluzione.

È facile capire come la metodologia CLIL si presenti con modalità e tecniche didattiche flessibili e adattabili alle esigenze degli studenti, ai loro livelli di competenza linguistica e ai loro risultati di apprendimento.

Una delle discipline oggetto del CLIL può essere l'arte, menzionata anche in un paragrafo successivo di questo contributo, che può aiutare a sviluppare il senso estetico degli studenti, guidandoli ad apprezzare i capolavori artistici e a potenziare la loro creatività. Descrivere, analizzare, riprodurre un'opera d'arte utilizzando una o più lingue straniere può attivare le capacità di pensiero critico e creativo degli studenti, migliorando sia la competenza linguistica che la sensibilità artistica (Cinganotto, 2017).

Per quanto riguarda le competenze linguistiche nel CLIL, una questione interessante su cui riflettere è la possibilità di offrire agli studenti una più ampia gamma di strumenti linguistici e extra-linguistici per esprimere sentimenti, emozioni e concetti estetici in modo appropriato, soprattutto nel caso di discipline come quelle storico-artistiche.

Ciò richiama quello che Coyle (Coyle et al., 2010) definisce il “trittico della lingua”: lingua *dell'*apprendimento, lingua *per* l'apprendimento, lingua *attraverso* l'apprendimento, che mira a valorizzare tutte le opportunità che la lingua può fornire per migliorare il processo di apprendimento, nonché rendere “visibili” emozioni, sentimenti, pensieri e concetti.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, Ball et al. (2015) individuano 7 traiettorie:

1. “Mediare” la lingua tra lo studente e le nuove conoscenze.
2. Sviluppare la consapevolezza della lingua della disciplina.
3. Progettare il curriculum tenendo conto degli aspetti linguistici.
4. Effettuare una “verifica” del curriculum dal punto di vista linguistico.
5. Rendere esplicito il linguaggio accademico.
6. Prevedere momenti di conversazione e brainstorming iniziali.
7. Proporre sequenze di attività che muovano dalla dimensione e dal registro “privato” e informale, verso quello “pubblico” e formale.

Pertanto, il ruolo dell'insegnante è essenziale in quanto “mediatore linguistico al fine di ‘costruire ponti’ tra gli studenti e la nuova conoscenza della disciplina” (Ball et al., 2015, p. 71).

La metodologia CLIL sembra essere finalizzata proprio alla costruzione di ponti: ponti tra la lingua e il contenuto; tra lo studente e la nuova conoscenza della disciplina oggetto di insegnamento CLIL; tra l'insegnante di lingua e l'insegnante di disciplina (il "team CLIL"); tra la L1, la L2 e eventuali altre lingue presenti nel repertorio linguistico dell'apprendente.

Sono dunque evidenti le potenzialità formative del CLIL ai fini della promozione del multilinguismo e del plurilinguismo.

Tali potenzialità sono riconosciute in ambito nazionale dalle recenti politiche linguistiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito, che ha fortemente creduto nell'impatto formativo della metodologia CLIL sin dai decreti 88 e 89 del 2010, che l'hanno introdotta negli ordinamenti scolastici della scuola secondaria di secondo grado in forma obbligatoria (Cinganotto, 2016; Cinganotto, 2021a).

I recenti sviluppi normativi, legati al Decreto del giugno 2022 hanno inteso ampliare il raggio d'azione della metodologia CLIL, prevedendo percorsi formativi rivolti ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, inclusa la scuola dell'infanzia.

4. Il modello Healthy Linguistic Diet

Un modello riconosciuto in ambito internazionale per la valorizzazione del plurilinguismo è il modello *Healthy Linguistic Diet*¹ (HLD) elaborato da Dina Mehmedbegovic-Smith, (University College London) e da Thomas Bak (Università di Edimburgo) (Bak, Mehmedbegovic-Smith, 2021), citato nella Raccomandazione del Consiglio del 2019 come un esempio di buona pratica didattica per l'inclusione, l'intercultura e gli approcci plurilingui. Il modello HLD si basa sull'analogia tra la dieta alimentare sana e l'uso regolare di più lingue, a partire dall'età prescolare, anche considerando le lingue di provenienza degli apprendenti. Queste sane abitudini linguistiche possono avere un'ampia gamma di be-

1 <http://healthylinguisticdiet.com/>.

nefici, soprattutto in età adulta, come per esempio, una migliore capacità di concentrazione, esiti di apprendimento migliori, una migliore qualità della vita intellettuale in età adulta e in età avanzata e un allontanamento dei tempi di insorgenza della demenza senile.

A partire da alcuni studi di caso osservati in ambito internazionale, in particolare presso la Scoil Bhríde Cailíní di Dublino (Little, Kirwan, 2019), un progetto condotto da INDIRE e coordinato dall'autrice, ha coinvolto un campione di scuole italiane nella progettazione e sperimentazione degli strumenti proposti dal modello HLD, come per esempio, *HLD Learning Scenarios*, gli scenari di apprendimento plurilingui, sulla base di un *toolkit* predisposto dalla stessa Dina Mehmedbegovic-Smith, consulente ufficiale del progetto.

Pratiche come il *translanguaging*, il *code-switching* e il *code-mixing*, che favoriscono il passaggio naturale da una lingua all'altra, caratterizzano le varie attività del progetto, accompagnate da supporti visivi, cartelloni, artefatti di vario genere, in cui ciascun bambino ha la possibilità di apportare il proprio contributo, esprimendosi nella propria lingua di provenienza e insegnandola al contempo, ai compagni e ai docenti. Si attivano dunque, dinamiche di *peer teaching* e *peer learning*, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie e di altri stakeholder della comunità scolastica. Il forte impatto emotivo e affettivo, nonché l'attenzione agli aspetti socio-relazionali rappresentano solo alcuni dei risultati raggiunti dal progetto, che è stato fortemente apprezzato da studenti, docenti e genitori delle scuole coinvolte (Cinganotto, 2021b; Cinganotto et al., 2022).

L'adozione di pratiche translingui come parte integrante dell'attività didattica quotidiana, non specificamente correlata alle discipline linguistiche, ma come espressione della "language awareness", la consapevolezza linguistica trasversale al curriculum, potrebbe sicuramente contribuire alla costruzione di un ambiente di apprendimento più inclusivo, stimolante e democratico.

5. Le competenze linguistiche nell'era dell'Intelligenza Artificiale

L'educazione linguistica, così come ogni altro campo dell'educazione e dell'istruzione, non può ignorare il rapido sviluppo dell'Intelligenza Artificiale cui abbiamo assistito in quest'ultimo periodo.

Si tratta di un dibattito molto acceso, che coinvolge tutta la comunità scientifica e che riguarda innumerevoli implicazioni di natura etica, sociale, didattica e pone di fronte alla necessità di sensibilizzare e formare docenti e studenti su quella che viene definita come una nuova *literacy*, in via di definizione: *Artificial Intelligence Literacy* (Cuomo et al., 2022), che deve basarsi imprescindibilmente sulle dimensioni conoscitive ed operative, ma anche critiche ed etiche.

Già nel 2020 l'OCSE nel documento "Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling" (OECD, 2020) ipotizzava quattro scenari per la scuola del futuro, che pur nella diversità delle varie prospettive, puntano all'uso estensivo e massiccio delle tecnologie, alla personalizzazione dei percorsi formativi, nonché alla "fluidità" delle "mura scolastiche", fino a spingersi all'ubiquità dell'apprendimento, in cui sono completamente abbattute le barriere tra apprendimento formale e informale, grazie alle potenzialità dell'Intelligenza Artificiale, in quanto "society turns itself entirely to the power of the machine".

Di seguito i 4 Scenari ipotizzati dall'OCSE:

1. Espansione della scolarizzazione.
2. Esternalizzazione dell'istruzione.
3. Scuole come centri di apprendimento.
4. Ubiquità dell'apprendimento.

"Our success will depend on how effectively we use our knowledge to anticipate the future, and how quickly we take action to shape it".

Con questo monito l'OCSE ci invita a cogliere gli stimoli di un presente sempre più accelerato, per anticipare il futuro e contribuire a costruirlo nel modo più efficace e vantaggioso possibile,

anche attraverso un uso consapevole e critico degli strumenti dell'IA.

Nell'ambito della formazione e istruzione, l'IA permette di configurare ambienti di apprendimento accessibili e inclusivi, anche in base ai principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), fondamentale per garantire una didattica universale, plurale e accessibile, valorizzando differenze e punti di forza di ogni studente. All'interno di questa cornice, la progettazione di sistemi di IA persegue l'obiettivo di fornire molteplici opzioni di coinvolgimento, quali interattività, collaborazione, auto-apprendimento, rappresentazioni multiple e modalità diversificate di espressione delle competenze da parte dei discenti.

Innumerevoli sono le aree in cui l'inserimento di strumenti basati sull'IA può essere funzionale allo sviluppo delle competenze linguistiche e multilinguistiche degli apprendenti, rappresentando un valore aggiunto nella didattica plurilingue e interculturale (Godwin-Jones, 2023; Belda-Medina, Calvo-Ferrer, 2022; Rusmiyanto et al., 2023). Il punto di partenza è il *Large Language Model*, un modello basato su *machine learning*, allenato su un vasto corpus di testi, con l'obiettivo di generare output in risposta a specifici prompt in vari ambiti della elaborazione naturale del linguaggio, come la generazione di testi, la risposta alle domande e la traduzione automatica.

L'integrazione di chatbot anche per l'autoapprendimento, può avere un'ampia gamma di funzionalità, sempre in ottica multilinguistica: è possibile creare scenari di role-play in cui gli studenti possano sperimentare le funzioni comunicative in modo interattivo e personalizzato, attraverso una calibratura del sistema su singole abilità e livelli per le diverse lingue.

Un'ulteriore importante applicazione dell'IA è l'ambito della correzione automatica degli errori e del feedback correttivo nelle produzioni scritte degli studenti, che può essere strutturato in modo tale da fornire agli apprendenti, elementi di riflessione e meta-cognizione, utili a sviluppare strategie di auto-regolazione e miglioramento. Tramite l'inserimento di descrizioni dettagliate delle competenze, strutture, elementi grammaticali e funzioni linguistiche attese per ogni livello del QCER all'interno dei sistemi

di *Natural Language Processing*, è possibile progettare attività e percorsi di apprendimento adattabili e personalizzabili, nei quali si riescono ad affrontare sia le esigenze specifiche del gruppo di discenti target che dei singoli studenti. La funzione di memoria dell'IA su cloud, apre lo scenario di un apprendimento programmato in base al livello dell'apprendente, monitorato nei suoi progressi tramite lo storico degli interventi e delle attività svolte, sempre in ottica multilinguistica.

Una possibile applicazione dell'IA può riguardare la metodologia CLIL: addestrando la macchina con i contenuti disciplinari in una o più lingue straniere veicolari, oggetto dei moduli CLIL, congiuntamente alle possibili domande e relative risposte, lo studente può reperire rapidamente le informazioni specifiche relative ai vari contenuti, rinforzando la competenza linguistica e al contempo, anche le conoscenze disciplinari, come nel caso delle conoscenze di ambito artistico, menzionate nel paragrafo successivo.

Inoltre, tramite un sistema di "AI text-to-speech" si possono creare occasioni di reimpiego del lessico nella produzione orale, avvalendosi della tecnologia di clonazione della voce umana del docente. L'approccio interdisciplinare prevede il coinvolgimento di esperti in didattica delle lingue, informatica, intelligenza artificiale e pedagogia per una comprensione completa delle diverse dimensioni dell'implementazione di tali strumenti.

Dal punto di vista della ricerca, i sistemi di IA permettono di facilitare la classificazione, l'associazione delle interazioni al relativo utente, il tempo di utilizzo e le statistiche, rendendo la raccolta dei *Learning Analytics* particolarmente utile alla profilatura dell'apprendente, monitorando i suoi progressi, nonché le sue aree di debolezza, in modo da attivare prontamente percorsi personalizzati con interventi mirati al recupero o al potenziamento delle varie abilità linguistico comunicativo.

L'Intelligenza Artificiale consente di creare scenari di apprendimento sempre più autentici e realistici, per un uso comunicativo della lingua, come descritto nel Volume Complementare del QCER.

Tra i pilastri del Volume Complementare vi è infatti, il concetto di apprendente come agente sociale, immerso in un preciso

contesto socio-pragmatico, chiamato ad utilizzare tutte le sue risorse comunicative per realizzare compiti autentici, negoziare e co-costruire significati con altri parlanti (Piccardo, North, 2019).

L'uso didattico dell'IA può facilitare, dunque, la creazione di scenari di apprendimento ispirati all'Approccio Orientato all'Azione, uno dei concetti chiave del Volume Complementare stesso. Questo approccio prevede il pieno coinvolgimento dell'apprendente in compiti autentici, riferiti alla vita reale, senza alcuna finzione o gioco di ruolo, ma mantenendo la propria identità (Piccardo, 2020).

A partire dal *Task Based Language Teaching* (TBLT) (Nunan, 2004), l'Approccio Orientato all'Azione mira a portare il mondo reale all'interno della classe stessa, spingendo gli studenti a operare talvolta in situazioni impreviste, interagendo nel modo più naturale e spontaneo possibile. Ciò comporta un uso significativo della lingua per la risoluzione di situazioni problematiche tratte dalla vita vera in qualsiasi lingua, come nel caso dell'Italiano L2/LS di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

È quanto l'IA può realizzare, creando i presupposti per una comunicazione molto simile a quella reale, in quanto la macchina, opportunamente allenata, potrà reagire e interagire con l'apprendente, in varie lingue, rispondendo in modo creativo e originale, nonché ponendo domande inattese sia in forma scritta che in forma orale, attraverso l'uso della funzione vocale e del microfono. In questo modo è possibile esercitare e sviluppare tutte le quattro modalità di comunicazione descritte dal Volume Complementare del QCER (produzione, mediazione, ricezione, interazione).

6. Un *case example* sull'Italiano L2/LS con l'IA

Una sperimentazione con gli strumenti dell'Intelligenza Artificiale creati ad hoc per la didattica dell'Italiano L2/LS è attualmente in corso presso l'Università per Stranieri di Perugia, grazie alla collaborazione con l'Università Telematica degli Studi IUL.

Il database dei materiali da cui attingere è rappresentato dal Profilo della Lingua Italiana (Spinelli, Parizzi, 2010) e dai Sillabi

dell'Università per Stranieri di Perugia, sulla base dei quali sono strutturati i corsi di lingua italiana residenziali e online dell'Università stessa.

L'obiettivo del progetto di ricerca coordinato dall'autrice e attualmente in fieri, è quello di esplorare le funzionalità dell'IA per l'auto-apprendimento all'interno dei corsi di italiano online (Cingano, 2023), in modo da offrire agli apprendenti non italo-foni, provenienti da ogni parte del mondo, la possibilità di esercitarsi in modo autonomo, ad integrazione delle lezioni online in sincrono, che risultano spesso difficili da calendarizzare, a causa dei diversi fusi orari delle aree geografiche dei corsisti.

Il progetto, attualmente in corso, prevede la creazione di una chatbot strutturata e realizzata ad hoc con diverse funzionalità, tra cui l'interazione scritta e orale attraverso l'uso del microfono, sottoforma di role-play in varie situazioni comunicative, come quella illustrata in Fig.1. Si tratta di un dialogo di livello B1, in cui lo studente non italo-fono sarà impegnato a chiedere informazioni ad un cameriere, in merito al menu del giorno, ai costi, alle varie pietanze ecc. Si eserciteranno così, varie funzioni comunicative, correlate alla richiesta di informazioni, all'ordinazione di cibi e bevande, alla prenotazione, all'espressione di preferenze, ecc.. Si proporranno inoltre vari elementi lessicali noti e nuovi all'apprendente, che avrà l'opportunità di usarli in un preciso contesto socio-pragmatico, incrociando al contempo, elementi di riflessione culturale, legati alla cucina tipica italiana, che potrà essere messa in relazione con quella dei diversi paesi di provenienza degli apprendenti, attivando dinamiche di scambio e riflessione interculturale, oltre che linguistica.

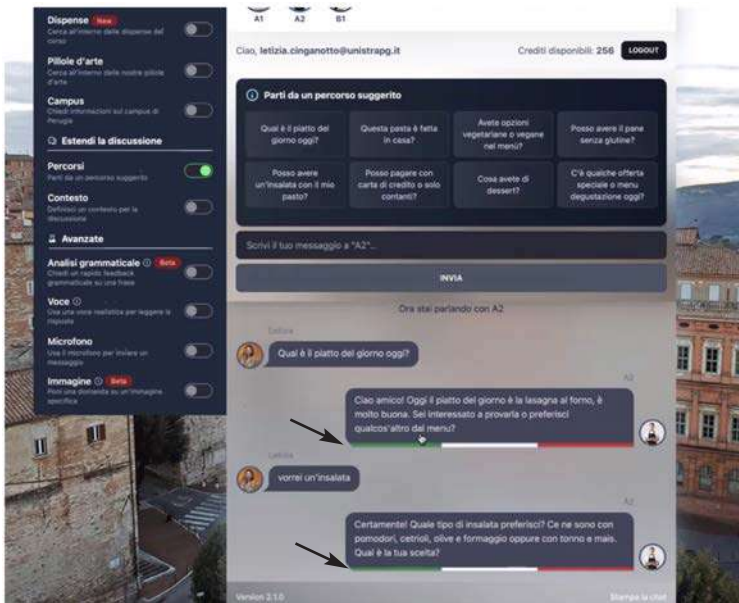


Fig. 1. L'IA di Unistrapg-IUL per l'Italiano L2/LS

Un'altra funzionalità utilizzata dal sistema di IA dell'Università per Stranieri di Perugia permette l'implementazione dell'approccio CLIL con apprendenti non italo-foni su vari contenuti veicolati in lingua italiana come lingua straniera o lingua seconda.

È il caso del campione di studenti cinesi della Guangzhou Maritime University, iscritti ad un corso online di italiano, cui è stata offerta l'opportunità di effettuare delle esercitazioni con l'IA.

Nello specifico, tra le varie funzioni apprezzate dagli studenti, una delle più gettonate risulta la funzione "Pillole di arte", che permette di inserire dei "prompt", in forma di domanda sui contenuti di carattere artistico-culturale affrontati durante il corso, relativi all'arte e alla cultura italiana.

Evidente l'approccio interculturale correlato alla metodologia CLIL, che attraverso questo strumento, riesce a attivare le abilità cognitive degli studenti, la conoscenza dei contenuti storico-artistici, la riflessione interculturale, nonché la comunicazione nella

lingua italiana. È facile riconoscere la piena attivazione delle 4C di Do Coyle (Communication, Cognition, Content, Culture) (Coyle et al., 2010), potenziate dagli strumenti dell'IA, che si intersecano, fungendo da collettore e al contempo da volano di creatività, originalità e autenticità.

Ad integrazione e supporto delle “Pillole d’arte”, la funzionalità “Immagine” consente di caricare un’immagine nella macchina e intraprendere una interessante e creativa interazione scritta o orale, a partire da una prima domanda “prompt”, come per esempio, “Che cosa vedi nell’immagine?”. L’output della macchina, calibrato in base al livello di competenza linguistica prescelto, potrà rappresentare il punto di partenza per l’interazione, ma al contempo per la revisione e il rinforzo dei contenuti disciplinari appresi, soprattutto in un ambito come quello artistico, in cui la componente visiva è fondamentale e si intreccia con quella testuale sia audio-orale che scritta, aprendo lo scenario ad una combinazione di *literacies*, tra cui la *visual literacy*, (riferita alla dimensione visiva), la *subject-specific literacy* (riferita alle specificità testuali, lessicali, di registro e di genere della disciplina), nonché la nuova e sempre più emergente *AI literacy*, cui si è già accennato in precedenza, il tutto sempre in prospettiva multilinguistica e multiculturale.

A questo proposito, è forse il caso di citare in modo incidentale, il modello “Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning” (PTDL) (Coyle, Meyer, 2021), promosso dall’*European Centre for Modern Languages* del Consiglio d’Europa, di cui l’autrice ha il privilegio di essere membro del *consultancy team*. Il modello punta proprio all’attivazione e alla valorizzazione di una pluralità di *literacies*, appunto *pluriliteracies* in un’ampia varietà di lingue, per favorire il *deeper learning* e il transfer degli apprendimenti da contesti noti a contesti nuovi.

A proposito di prospettiva multilinguistica, una funzionalità interessante dell’IA di Unistrapg/IUL è la possibilità di tradurre in pochi secondi la risposta della macchina anche in lingua inglese: l’output in Italiano e in Inglese è accompagnato graficamente dal colore della bandiera nazionale (vedi che compare ai bordi della nuvoletta con il testo della risposta, come emerge dalla Fig. 1.

Si tratta di una utilissima funzionalità che consente di attuare la pratica del *code-switching* come modalità di scaffolding e di facilitazione linguistica, che nel caso delle “Pillole d’arte” diventa anche scaffolding disciplinare, in quanto la lingua inglese può fungere da lingua ponte per gli studenti cinesi, e facilitare la comprensione delle strutture linguistiche, ma anche di quelle contenutistiche, come auspicato dalla metodologia CLIL.

Un’altra funzionalità molto utile è l’”Analisi grammaticale”, che restituisce gli errori morfo-sintattici e grammaticali presenti in un testo inserito come prompt. Si tratta di una funzione molto utile per la riflessione sul “focus on form” e per l’attivazione delle abilità metalinguistiche e metacognitive.

Le reazioni degli studenti cinesi coinvolti nella sperimentazione, sono state molto positive: tutti hanno apprezzato le potenzialità dell’IA, affermando di essersi divertiti e allo stesso tempo aver migliorato la loro competenza linguistica in modo alternativo e dinamico.

Le sperimentazioni con l’IA presso Unistrapg-IUL sono ancora in fieri e il progetto mira a studiare e integrare sistemi di IA all’interno dei corsi online in modo funzionale alle esigenze dei corsisti e a valutare l’impatto dei sistemi conversazionali sull’apprendimento linguistico degli studenti, concentrandosi sull’efficacia dell’apprendimento personalizzato e sull’uso dell’IA come strumento per l’auto-apprendimento e il feedback automatico.

7. Conclusioni

Nella nostra società sempre più multietnica e multiculturale non si può più ignorare la necessità di padroneggiare più lingue per interagire e relazionarsi a scuola, all’università e nel mondo, in ottica di *life-long learning*. Sotto l’egida delle recenti Raccomandazioni del Consiglio d’Europa sull’importanza degli approcci plurilingui e pluriculturali per una educazione democratica e inclusiva, il contributo ha inteso fornire alcuni esempi di modelli pedagogici finalizzati alla valorizzazione delle competenze linguistiche e del repertorio plurilingue dei parlanti, come la metodologia CLIL e il modello *Healthy Linguistic Diet*.

In considerazione dell'importanza sempre crescente dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione linguistica, così come in ogni altro ambito del sapere, la seconda parte del contributo ha inteso riflettere sulla potenzialità dei sistemi di IA per migliorare le competenze linguistiche e multilinguistiche degli apprendenti e in questa cornice, si è fatto riferimento a un *case example* sulla didattica dell'Italiano come L2/LS, all'interno di una sperimentazione condotta da Unistrapg-IUL attualmente in fieri.

Per concludere, riprendendo le parole di Morin (2020), possiamo affermare che “è tempo di cambiare strada”: non possiamo ignorare la complessità e le sfide che ci impone la società del XXI secolo con i suoi poliedrici assetti multiculturali e multietnici e con i suoi rapidi sviluppi tecnologici: dobbiamo costruire il futuro a partire dall'analisi del presente e dall'uso degli strumenti di cui disponiamo ai nostri giorni. In questo senso l'IA può sicuramente fornire un prezioso contributo per potenziare il multilinguismo e il multiculturalismo in ogni ordine e grado di scuola, intrecciando istruzione formale e informale, tecniche di *code-switching* e *translanguaging* e al contempo favorire la creatività, le competenze digitali, globali e interculturali dei nostri studenti, per una cittadinanza attiva, inclusiva e democratica.

Ringraziamenti

Si ringrazia il gruppo di ricerca “Insegnare e apprendere l'Italiano L2/LS con l'IA” dell'Università per Stranieri di Perugia in collaborazione con l'Università Telematica degli Studi IUL.

Bibliografia

- Bak T.H., Mehmedbegovic-Smith D. (2021). The cognitive and psychological dimensions of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, G. Lawrence (Eds.), *Handbook of plurilingual education*. Routledge, UK.
- Ball P., Kelly K., Clegg J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.

- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Polity Press.
- Belda-Medina J., Calvo-Ferrer JR. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences*, 12(17), 8427.
- Cinganotto L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto L. (2017). Language for art in a CLIL curriculum: Some case examples from Italian school projects. *Humanising Language Teaching*, 19(4).
- Cinganotto L. (2018). *Apprendimento CLIL e interazione in classe*. Aracne.
- Cinganotto L. (2021a). *CLIL & Innovazione*. Pearson.
- Cinganotto L. (2021b). L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze. *IUL Research*, 2(4), 175-187.
- Cinganotto L. (2022). Scenari innovativi, interdisciplinari e plurilingui per immaginare la scuola del future. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 2 (2022/1).
- Cinganotto L. (2023). Online Italian language courses at university for foreigners of Perugia: From planning to testing. *16th International Conference Innovation in Language Learning Conference Proceedings – Hybrid Edition*, Filodiritto Editore.
- Cinganotto L., Benedetti F., Langé G., Lamb T. (2022). *A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic*. INDIRE. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Report-Survey-on-languages-13.02.2022.pdf>
- Council of Europe. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

- Coyle D., Meyer O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Cuomo S., Biagini G., Ranieri M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education*, 13(2), 161-172.
- Fiorentini I., Giannollo C., Grandi N. (2020). *La classe plurilingue*. Bononia University Press.
- Godwin-Jones R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6-27.
- Little D., Kirwan D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an irish primary school*. Bloomsbury Publishing.
- Mehisto P., Frigols M.J., Marsh D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and multilingual education*. Macmillan.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.
- Nitti P. (2018). *La didattica dell'italiano per gruppi disomogenei*. La Scuola.
- Nunan D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en>
- Piccardo E., North B. (2019). *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*. Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 561-585.
- Rusmiyanto R., Huriati N., Fitriani N., Tyas N., Rofi'i A., Sari M. (2023). The role of Artificial Intelligence (AI) in developing english language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750- 757.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia/ RCS Libri.
- UNESCO. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

9.

Soft Skills e mondo del lavoro

Preparare i giovani per l'occupabilità e un futuro sostenibile

Simona Rizzari

1. Le trasformazioni del contesto lavorativo e la difficile transizione scuola-lavoro

Il termine *soft skills*, sviluppato in contrapposizione al termine *hard skills* – le competenze tecniche proprie di un determinato lavoro –, viene usato per indicare qualità, attitudini e atteggiamenti adattivi, applicabili in svariati contesti, che accrescono la capacità lavorativa di un individuo (Asylbekova, Otarova, Yelkin, 2023; Coelho, Martins, 2022; Hart, Noack, Plaimauer, Bjørnåvold, 2021; Sala, Punie, Garkov, Cabrera, 2023; Shehu, Miftari, Hajdari 2021; Coelho, Martins, 2022). In ambito sociologico, le *soft skills* fanno riferimento all'intelligenza emotiva di una persona, cioè a un insieme di caratteristiche personali in qualche modo correlate all'efficace interazione con altre persone (Savchenko, 2021, citato in Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022). Rispetto al termine “competenze personali”, la dicitura *soft skills* evidenzia meglio la specificità delle competenze utili al lavoro e la più agevole possibilità di sviluppo, misurazione e articolazione delle stesse, oltretutto la loro maggiore trasferibilità (Pelerey, 2023).

Se di *soft skills* in relazione al mondo lavorativo si inizia a parlare nell'Ottocento nell'ambito delle scienze matematiche, e la loro importanza viene evidenziata già negli anni '70 del Novecento, è soprattutto negli ultimi decenni, in virtù dei cambiamenti societari indotti dalla quarta rivoluzione industriale, che esse acquisiscono piena rilevanza nel dibattito politico-economico

e in quello educativo (Asylbekova, Otarova, Yelkin, 2023; Kupryaeva, Mamai, Panofenova, Syreskina, Chigina, 2021).

Tra i principali trend che stanno trasformando il mondo del lavoro rientrano i processi di digitalizzazione e automatizzazione, la velocità del cambiamento, la crescente complessità dei sistemi di gestione all'interno delle imprese (Sudakov, Varlamova, 2021; Kupryaeva, Mamai, Panofenova, Syreskina, Chigina, 2021). Le odierne società devono altresì fronteggiare la necessità di bilanciamento della crescita economica con la sostenibilità ambientale e la prosperità con l'equità sociale (Guilland, 2016). Tutti questi cambiamenti richiedono agli individui le capacità di discriminare e selezionare una quantità sempre più grande di informazioni, assumere rapide decisioni e saper comunicare correttamente, oltreché elevati livelli di flessibilità, senso di autoefficacia, creatività (Kupryaeva, Mamai, Panofenova, Syreskina, Chigina, 2021). Se in passato, quindi, si è creduto che le soft skills fossero importanti e necessarie solo per i lavoratori che operavano in ambito sociale, negli ultimi decenni essere pensatori flessibili, comunicativi, creativi, critici, capaci di organizzarsi e di collaborare efficacemente con gli altri è diventato indispensabile per tutti i lavoratori indistintamente (EC, 2020; Riva, 2021; Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022).

Secondo il report dell'International Labour Organisation (ILO) del 2022 e l'ultimo rapporto OECD sulle tendenze del mercato del lavoro e dell'economia globale del 2023, per avere successo nell'attuale economia basata sulla conoscenza, lo stesso possesso delle competenze tecniche digitali, pur se necessario, non è di per sé sufficiente. È essenziale, ancor prima, essere dotati di resilienza, intesa come l'abilità di apprendere e adattarsi rapidamente ai cambiamenti indotti dalle nuove tecnologie e di implementare queste ultime sulla base di competenze cognitive, metacognitive, sociali ed emotive di livello superiore. Analoghe competenze sono richieste anche per la transizione verso la green economy e lo sviluppo di società sostenibili per tutti che, se accompagnate da opportune politiche sociali e da un'adeguata formazione dei lavoratori, consentiranno inoltre la creazione di nuovi posti di lavoro (ILO, 2021).

Per adattarsi alle trasformazioni in atto occorre, pertanto, rivedere alcuni principi basilari dell'istruzione e passare da un modello formativo basato principalmente sull'acquisizione delle hard skills, che diversamente dal passato sono oggi soggette a rapida obsolescenza¹ (*simple skill model*), a uno incentrato sulla promozione delle soft skills, universalmente applicabili durante tutto il corso della vita e nei diversi contesti (Sudakov, Varlamova, 2021).

Questo discorso vale soprattutto per l'Italia, nella quale, come rileva il recente rapporto di Save the Children (2022), la condizione dei minori negli ultimi 15 anni è in costante e preoccupante peggioramento. La povertà assoluta tra i minori è passata dal 13,5% del 2020 al 14,2% del 2021, anno in cui il tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione si è attestato al 12,7%, ben distante dal traguardo fissato dal Consiglio dell'Unione europea del 9% entro il 2030. Inoltre, tra il 2019 ed il 2022 la percentuale di studenti che arrivano al diploma di scuola superiore senza le competenze minime necessarie per entrare nel mondo del lavoro e dell'Università è passata dal 7,5% al 9,7%. La percentuale di giovani che non studiano, non lavorano e non sono in percorsi di formazione (NEET), infine, colpisce oltre 2 milioni di ragazzi e ragazze tra i 15-29 anni, pari al 23% dei e delle giovani.

Conseguenza della condizione di NEET è la difficoltà di transizione dal percorso formativo al mondo lavorativo che evidenzia un forte *mismatch* tra la domanda e l'offerta di lavoro. L'aumento della disoccupazione convive, paradossalmente, con la difficoltà delle imprese di trovare profili con qualifiche di alto livello e con la percezione dei giovani di aver bisogno di maggiore formazione proprio sul piano delle soft skills (Alessandrini, 2018; Shehu, Miftari, Hajdari, 2021). Oltretutto, la vulnerabilità dei giovani, che

1 Secondo il *Future of Jobs report* del World Economic Forum (WEF) del 2020 fino al 50% dei lavoratori necessiterà di qualche reskilling entro il 2025, mentre tra il 2023 e il 2027 le priorità di formazione e upskilling saranno lo sviluppo del pensiero analitico e di quello creativo (WEF, 2023).

costringe sovente all'abbandono degli studi e alla ricerca precoce di un lavoro, si tramuta spesso in delinquenza giovanile (Melacarne, Orefice, 2018), con ricadute negative non solo per i singoli, ma per l'intera comunità.

Nella promozione delle soft skills all'interno dei contesti formativi un ruolo determinante hanno avuto gli studi di Heckman, Humphries e Kautz (2014) sulle cosiddette *character skills* o competenze del carattere, legate a qualità personali e non cognitive. Secondo gli autori, le competenze cognitive, se considerate in modo a sé stante, hanno scarsa validità nel predire il successo scolastico e professionale degli individui, misurato mediante apposite prove svolte alla fine della scuola secondaria. Fondamentali, viceversa, risultano competenze come l'apertura all'esperienza e la coscienza, correlate all'adattabilità e alla curiosità intellettuale. Gli studi di Heckman mettono in rilievo, soprattutto, l'educabilità e la modificabilità delle *character skills*, con effetti duraturi e positivi soprattutto se esse vengono sviluppate a partire dai primi anni di vita. Scarse, invece, le valutazioni a lungo termine degli interventi rivolti agli adolescenti per i quali i programmi di apprendimento si rivelano di maggiore efficacia piuttosto come strategia di recupero, risultando però meno incisivi (*ibidem*).

2. Le soft skills per l'occupabilità: tentativi di classificazione

Da quanto detto finora è evidente che le soft skills sono unanimemente riconosciute in letteratura come fondamentali per aumentare l'occupabilità dei giovani e sono diventate uno dei temi centrali dell'agenda europea delle skills della Commissione Europea (2020) e di quella relativa all'innovazione didattica, nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle istituzioni di istruzione superiore (Melacarne, Orefice, 2018).

Esse dovrebbero essere insegnate sin dalla primaria, o ancor prima in famiglia (Shehu, Miftari, Hajdari, 2021), radicandosi nella costruzione delle cosiddette funzioni esecutive: gestione dell'impulsività, dell'attenzione, flessibilità, controllo delle emo-

zioni, pianificazione delle azioni e gestione dell'ambiente (Pellerey, 2023).

È stato dimostrato che esiste una forte correlazione tra soft skills e performance lavorativa (Shehu, Miftari, Hajdari, 2021) e che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica (Pellerey, 2023).

Come sostenuto opportunamente da diversi studiosi (Karapetjana, Roziņa, Henkuzena, 2017; Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022), le soft skills:

- migliorano le interazioni tra i co-workers e aiutano a costruire un buon rapporto tra lavoratori e clienti;
- migliorano il team work in una organizzazione;
- portano a un ambiente lavorativo salutare e produttivo;
- sono complementari alle hard skills e ne facilitano lo sviluppo;
- non sono rimpiazzabili dall'automazione;
- sono trasferibili da un'occupazione all'altra.

Secondo Pellegrini e Vitali (2023), dalle ricerche emerge inoltre “l’impatto delle competenze socio-emotive sulle traiettorie di vita e di lavoro e l’interdipendenza tra competenze emotive, sociali e quelle promosse nell’istruzione formale” ed è ipotizzabile “che la motivazione intrinseca e il coinvolgimento emotivo nell’apprendimento sostengano una comprensione più profonda e il desiderio di apprendere ulteriormente” (p. 5).

Il problema che si pone è individuare quali competenze rientrano nel novero delle soft skills e quali siano quelle più incisive per promuovere l’occupabilità dei giovani, in modo da poterle integrare nei curricula scolastici (Shehu, Miftari, Hajdari, 2021; Ritchie, Pragman, Bowyer, 2022).

Sussistono, in proposito, numerosi tentativi di classificazione delle soft skills, che trovano riscontro nella mancanza di una denominazione univoca delle stesse: *21st skills*, *life skills*, *flexible skills*, *over-professional skills* (Kupryaeva, Mamai, Panofenova, Syreskina, Chigina, 2021), *main skills*, *global skills* (Asylbekova, Ota-

rova, Yelkin, 2023), *generic skills, applied skills, cross-disciplinary skills* (Karapetjana, Roziņa, Henkuzena, 2023), *social skills, universal skills, performance skills* (Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022), *transversal skills, core skills* (Skills-4U, 2017) sono tutti termini con cui è possibile riferirsi alle soft skills, ma che non sempre possono essere considerati come sinonimi (Karapetjana, Roziņa, Henkuzena, 2017)². Il loro utilizzo in domini disciplinari e in background epistemologici diversi, nonché le specificità culturali legate ai Paesi di riferimento, fanno sì che gli stessi termini “skill” e “competenza”, sebbene vengano usati in maniera intercambiabile, abbiano una valenza di significato differente (Thornhill-Miller et al., 2023). In aggiunta, occorre tenere presente che non tutte le soft skills sono indispensabili per un dato lavoro e che non sempre è facile identificare le abilità giuste per ciascun tipo di lavoro (Skills-4U, 2017).

L’analisi della letteratura consente di rintracciare alcune macroaree per raggruppare le soft skills prese in considerazione dai diversi studiosi. In particolare, Asylbekova, Otarova, Yelkin (2023) fanno una distinzione tra soft skills cognitive, sociali ed emotive, Rickie, Pragman e Bowyer (2022) le suddividono in individuali, collaborative e procedurali, mentre Pelleray (2023) individua gli ambiti dell’efficacia personale, della comunicazione e delle relazioni interpersonali, cognitivo, di impatto e influenza, di raggiunta maturità. Il framework LifeComp della Commissione Europea (Sala, Punie, Garkov, Cabrera, 2023), infine, fa riferimento alle competenze personali, sociali e, soprattutto, alla capacità di “imparare a imparare”, volta a consentire a tutti gli individui di vivere, apprendere, interagire e lavorare in modo significativo in società sostenibili, per il benessere individuale e collettivo.

Tra le soft skills più importanti dal punto di vista delle imprese vengono citate l’intelligenza emotiva, l’orientamento all’appren-

2 Sebbene, ad esempio, il termine soft skills venga sovente tradotto in italiano come “competenze trasversali”, il suo significato è solo in parte sovrapponibile a quello inglese (Boerchi, Ghisio, 2022).

dimento, il teamwork e la flessibilità (Mihail, 2016 citato in Shehu, Miftari, Hajdari, 2021), ma anche il pensiero sistemico, critico e creativo e la capacità di gestione del personale (Varlamova, Sudakova, 2020), l'abilità di leadership, la comunicazione e la capacità di parlare in pubblico (Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022).

Il World Economic Forum (WEF, 2020) indica nel pensiero critico e nel problem solving le competenze che rimarranno in cima alla lista di quelle più importanti, presto affiancate da competenze di autogestione quali l'ascolto attivo, la resilienza, la tolleranza allo stress e la flessibilità.

Nel modello dinamico-interazionista delle 4Cs, la creatività (*creativity*), il pensiero critico (*critical thinking*), la comunicazione (*communication*) e la collaborazione (*collaboration*) sono considerate le competenze di più alto livello che consentono agli individui di rimanere competenti e di sviluppare il loro potenziale in un mondo professionale in rapido cambiamento. Poiché hanno rilevanza multidimensionale e transdisciplinare, andrebbero insegnate, valutate e promosse insieme (Thornhill-Miller et al., 2023).

In relazione alla transizione digitale si parla anche di “digital soft skills”. Esse riguardano, da un lato l'ambito della privacy e della sicurezza; dall'altro le modalità di comunicazione e di collaborazione a distanza, mediante la costituzione di team work virtuali. A seguito del processo di robotizzazione del mondo del lavoro, tra le soft skills maggiormente richieste rientrerà, infine, la capacità di interagire con i robot conversazionali utilizzati in ambito commerciale e per il reclutamento del personale (Pellerey, 2023).

3. Supportare lo sviluppo delle soft skills degli studenti: costrutti teorici e strategie didattiche

Il trasferimento delle competenze dal contesto scolastico a quello lavorativo non avviene in modo automatico ma va adeguatamente

accompagnato con opportuni interventi formativi, soprattutto sul piano autoriflessivo, in grado di promuovere negli studenti (futuri lavoratori) competenze di autodirezione e autoregolazione. Ciò può avvenire anche con il supporto specifico di questionari di autopercezione e di autovalutazione adeguatamente costruiti, in grado di dare un feedback immediato agli studenti (Pellerey, 2023).

I discenti, gli educatori, i contenuti e le risorse di apprendimento rappresentano il nucleo pedagogico dei contesti di apprendimento (Guilland, 2016). La sfida futura per le istituzioni scolastiche e formative sarà quella di ripensare gli approcci di insegnamento e apprendimento in modo da garantire il passaggio:

- da approcci centrati sul docente ad approcci centrati sul discente, protagonista attivo del proprio apprendimento;
- da approcci basati sull'apprendimento mnemonico di contenuti ad approcci basati sulla scoperta, la selezione e la valutazione critica delle informazioni;
- da approcci basati sull'apprendimento individuale ad approcci basati sull'apprendimento cooperativo (Cedefop, 2024; Guilland, 2016; Ragusa et al., 2022; Sala, Punie, Garkov, Cabrera, 2023).

Il framework teorico di riferimento per lo sviluppo delle soft skills nei contesti formativi può essere rintracciato in quello adottato nel 2012 dal Progetto ModEs (Modernising Higher Education through Soft Skills) (Haselberger, Perez, Cinque, Capasso, 2012). Quest'ultimo è stato sviluppato all'interno delle istituzioni universitarie e ha previsto l'individuazione di 22 soft skills e di tre atteggiamenti fondamentali ad esse correlati: partecipazione, etica professionale e consapevolezza di sé. Le tre teorie dell'apprendimento alla base del Progetto ModEs sono il costruttivismo, l'apprendimento situato e l'apprendimento significativo incentrato sulla persona.

Nel costruttivismo, il docente assume il ruolo di coach e il processo di apprendimento è volto alla costruzione personale della conoscenza da parte del soggetto che apprende (Jonassen, 1994).

Nella teoria dell'apprendimento situato di Lave e Wenger (1990), la conoscenza si costruisce nelle dinamiche di interazione sociale tra gli individui, in un contesto e in una cultura ben definiti; comunicazione e teamwork sono fondamentali per l'acquisizione collettiva di conoscenze nella comunità di appartenenza. L'apprendimento significativo, promosso da Rogers (1951), è incentrato sulla persona nella sua interezza e su uno stile di insegnamento non direttivo: l'apprendimento nasce da un marcato coinvolgimento personale, cognitivo ed emotivo nell'evento di apprendimento e il docente possiede delle qualità attitudinali per accogliere gli studenti e creare un clima di apprendimento sereno e basato sulla fiducia. In tutte e tre le teorie il confronto con le problematiche reali è un elemento chiave dell'apprendimento.

Yorke e Knight (2004, citati in Melacarne, Orefice, 2018) evidenziano l'esistenza di due logiche differenti attraverso le quali facilitare l'acquisizione delle soft skills nei contesti scolastici e formativi: *logica parallel* e *logica embedded*. La prima implica una progettazione di azioni formative finalizzate all'acquisizione di specifiche soft skills nell'ambito di attività extracurricolari (workshop, seminari, laboratori). Il vantaggio di questo approccio è la realizzazione di una forma di didattica flessibile e articolata, di natura interdisciplinare. La seconda prevede un approccio di tipo integrativo tra competenze hard e soft che non richiede alcuna differenziazione delle attività per insegnare i contenuti disciplinari e le competenze trasversali: a contare sono soprattutto le strategie didattiche scelte, che devono essere di tipo learner-centered (Melacarne, Orefice, 2018).

Per sviluppare le soft skills negli studenti sono richiesti nello specifico:

- l'uso di moderni metodi di insegnamento (studi di caso, project work, tecniche di gamification, compiti di gruppo, flipped classroom);
- il coinvolgimento degli studenti nella partecipazione attiva in diversi progetti;
- la progettazione e lo svolgimento di attività extracurricolari;
- un apprendimento pratico.

È fondamentale, altresì, garantire agli studenti la libertà di apprendere oltre la scuola, durante il lavoro ad esempio, tramite la predisposizione di piattaforme di apprendimento online (Kupryaeva et al., 2021; Varlamova, Sudakova, 2020; Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022; Shehu, Miftari, Hajdari, 2021).

Lo sviluppo delle soft skills richiede in definitiva che i docenti diventino guide per gli studenti e li conducano all'apprendimento autonomo e alla scoperta di sé, incentivando in tal modo lo sviluppo delle abilità di decision making e leadership. La promozione del pensiero critico in classe passa, invece, attraverso la realizzazione di attività che vadano oltre la semplice comprensione e incrementino abilità in grado di durare nel tempo (Vykhliaiev, Bannikova, Bazyl, Voichenko, Trinko, 2022).

4. Considerazioni conclusive

Lo sviluppo delle soft skills necessarie per un'agevole transizione dal sistema scolastico/formativo al mondo del lavoro comporta il coinvolgimento e la collaborazione di tutti gli stakeholder demandati a promuovere l'occupabilità giovanile (scuole, enti locali, istituzioni governative, associazioni...), a partire dal presupposto che la questione dell'inserimento occupazionale è compito e responsabilità di tutti. Le istituzioni universitarie, soprattutto, dovrebbero collaborare con le imprese per accrescere l'acquisizione delle soft skill dei laureati (Council of the European Union, 2009; Shehu, Miftari, Hajdari, 2021).

Il focus delle politiche del lavoro deve essere la formazione integrale della persona, considerata nella sua unicità e con i suoi bisogni (Melacarne, Orefice, 2018). Le soft skills, d'altra parte, sono indice di maturità in relazione a sé stessi, agli altri e al lavoro (Pelley, 2023).

Sul piano operativo, l'inserimento delle soft skills nei curricoli scolastici presuppone l'adozione di metodologie didattiche innovative, learner-centered, da parte dei docenti e si scontra, talvolta, con la resistenza al cambiamento di questi ultimi. Vi è altresì una

difficoltà oggettiva dei docenti, soprattutto nella scuola secondaria, ad affrontare il tema delle competenze in modo sistematico, talvolta connessa a una limitata padronanza di know-how nell'uso degli strumenti digitali.

Fortunatamente, le nuove normative per l'implementazione delle otto competenze chiave di cittadinanza, le linee guida per l'orientamento, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) stanno disegnando nuovi spazi e modi per integrare nel curriculum le attività volte alla promozione delle soft skills, con l'attivazione di quei processi di riflessione e metacognizione che risultano alla base del successo scolastico e di un inserimento lavorativo efficace (Benvenuti, Tofanini, 2020; Margottini, 2019; Belchior-Rocha, Casquilho-Martins, Simões, 2022).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2018). Introduzione. Precarietà, giovani, orientamento e lavoro. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 411-413). Pensa MultiMedia.
- Asylbekova M.P., Otarova T.N., Yelkin D.C. (2023). The importance of transversal skills in higher education curricula and in the labor market. *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasia National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 1(142), 178-193.
- Belchior-Rocha H., Casquilho-Martins I., Simões E. (2022). Transversal competencies for employability: From higher education to the labour market. *Education Sciences*, 12(4), 255. <https://doi.org/10.3390/educsci12040255>
- Benvenuti S., Tofanini R., (2020). Competenze trasversali e orientamento. Una nuova lettura delle linee guida MIUR (ai tempi del coronavirus). *Il merito.org. Pratica per lo sviluppo*, 1.
- Boerchi D., Ghisio S. (2022). Le soft skill e il loro ruolo strategico per l'occupabilità. In S. Capogna, D. Cannizzo, C. Fonzo (Eds.) (2022), *Sfide e opportunità per i sistemi di istruzione, formazione e lavoro nel periodo emergenziale* (pp. 47-52). Quaderni di Comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0., 1, Eurilink University Press.

- Cedefop (2024). *Next generation skills intelligence for more learning and better matching: skills anticipation trends, opportunities and challenges in EU Member States*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/180485>
- Coelho M. J., Martins H. (2022). The future of soft skills development: a systematic review of the literature of the digital training practices for soft skills. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(2), 78-85. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135576>
- Council of the European Union (2009). Outcome of Proceedings. Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 12 May 2009 on enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning. Brussels, 9876/09 EDUC 90 SOC 329 COMPET 273.
- European Commission (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (ultimo accesso 26/02/2024).
- Guilland A. (2016). Development of assessment of transversal skills in european collaboration. Differences in teaching and learning environments. *Inted2016 Proceedings*, 5436-5443. DOI: 10.21125/inted.2016.0299
- Hart J., Noack M., Plaimauer C., Biørnåvold J. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences*. 3rd report to ESCO Member States Working Group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs). CEDEFOP.
- Haselberger P. O., Perez E., Cinque M., Capasso F. (2012). ModEs. *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skill*.
- Heckman J.J., Humphries J. E., Kautz T. (Eds.) (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.
- ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. The future of Work and Lifelong Learning.
- ILO (2022). *Promoting apprenticeships to meet the skills needs of the digital and knowledge economy*.
- Jonassen D.H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Karapetjana I., Roziņa G., Henkuzena, I. (2017). Transversal skills in the world of work: Applied linguistics approach. *Baltic Journal of*

- English Language, Literature and Culture*, 7, 87-105. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.07.2017.06>
- Kupryaeva M., Mamai O., Panofenova L., Syreskina S., Chigina N. (2021). Soft skills development in personnel training. *E3S Web of Conferences*, 273, 12017. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/2021-27312017>
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento*, XVII (1), 309-322. doi: 1073461-fei-XVII-01-19_26
- Melacarne C., Orefice C. (2018). Soft skills e occupabilità giovanile. In S. Olivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 491-497). Pensa Multi-Media.
- OECD (2023). *Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Skills Outlook 2023. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Pellegrini F., Vitali C.M. (2023). *Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp*. Background Paper.
- Pellerey M. (2023). Sulle competenze, e in particolare su quelle personali dette spesso soft skills: il loro ruolo nel mondo del lavoro. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 5-20 DOI: <https://doi.org/10.36253/form-14185>.
- Ragusa A., Caggiano V., Trigueros Ramos R., González-Bernal J.J., Gentil-Gutiérrez A., Bastos S.A.M.C., González-Santos J., Santamaría-Peláez M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 10699. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699>
- Richie K., Pragman C., Bowyer S. (2022). Comparison of perceived needed soft skills of undergraduate, non-traditional, online business students to employers' desired soft skills of employees. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(17), 160-175.
- Riva L. (2022). Il mercato del lavoro al tempo della pandemia: le soft skill e l'evoluzione tecnologica. In A. Del Cimmuto, F. O. Benussi (Eds.), *Il presente e il futuro della società digitale. Luci e ombre di una inevitabile transizione* (pp. 61-66). Quaderni di Comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0, 2, Eurilink University Press.
- Rogers C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2023). LifeComp. Quadro

- europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare. *JRC Science for Policy Report* (trad. It. S. Tamanini).
- Save the Children. (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. <https://s3.savethe-children.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>
- Shehu L., Miftari V., Hajdari V. (2021). Leading students toward a new soft-skills perspective: development for employment. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 283-296.
- Skills-4U (2017). *Trans-European framework for Core personal skills. Core Skills for 21st Century Professionals*.
- Sudakov D., Varlamova D. (2021). Atlas of emerging jobs. 3.0. *Intellectual Literature LLC*. ISBN 978-5-907394-78-0
- Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., Burkhardt J.M., Morisseau T., Bourgeois-Bougrine S., Vinchon F., El Hayek S., Augereau-Landais M., Mourey F., Feybesse C., Sundquist D., Lubart T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Varlamova D., Sudakova D. (Eds.) (2020). *Atlas of new professions 3.0*. Intellectual Literature.
- Vykhliaiev Y., Bannikova K., Bazyl O., Voichenko O., Trinko O. (2022). On the Formation of "Soft Skills" as the Equivalent of Professional Competencies: A Forecast of Educational Trends. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(18), 28-35.
- WEF (2020). *The future of jobs report 2020*.
- WEF (2023). *The future of jobs report 2023*.

10.

Quando l'orientamento formativo diventa una misura per la promozione delle competenze trasversali: la pratica dell'e-portfolio

Martina Giorgi

1. Premessa

Nonostante i costanti miglioramenti, il disimpegno scolastico rimane una sfida significativa da contrastare per il sistema di istruzione italiano. Nel 2022, l'11,5% dei ragazzi e delle ragazze tra i 18 e i 24 anni è uscito dal sistema di istruzione e formazione senza il raggiungimento del diploma, un numero pari a circa 465 mila giovani. A livello europeo, l'Italia, nonostante abbia registrato un netto miglioramento, rimane tra i Paesi con la più alta incidenza di ragazzi che abbandonano gli studi precocemente. Secondo INVALSI, il 9,7% degli studenti con un diploma superiore nel 2022 si ritrova in condizioni di dispersione "implicita", ossia senza le competenze minime necessarie per accedere al mondo del lavoro o dell'Università (Rapporto Prove INVALSI, 2022).

Le ragioni del disimpegno scolastico sono riconducibili a una complessità di elementi, tra cui il funzionamento della scuola, la sua organizzazione, la composizione della classe e della scuola per fattori socioeconomici dei e delle giovani, il loro background culturale. Per contrastare tali aspetti, le azioni di orientamento oggi assumono una dimensione educativa (D.M. n. 328, 2022), attraverso la quale gli individui sono in grado di sviluppare competenze utili per fronteggiare i momenti di transizione lungo l'arco della loro vita. La recente letteratura parla di "orientamento formativo" per riferirsi ad un processo di azioni volte a supportare le persone nella loro crescita personale, nelle loro scelte progettuali individuali e a fornire loro strumenti utili per comprendere e in-

interpretare la realtà culturale e sociale. L'orientamento formativo è costruito nel tempo in modo progressivo e coinvolge l'individuo lungo tutto l'arco della sua esistenza, trovando nel sistema educativo e di istruzione una collocazione idonea per lo sviluppo delle competenze cosiddette di auto orientamento. Infatti, la finalità è quella di rendere le persone capaci di perseguire in autonomia le scelte riguardo il proprio futuro formativo e professionale, tenendo in considerazione le proprie capacità, interessi, valori, bisogni e desideri (Mura, 2018; Batini, Giusti, 2023). Le linee guida per l'orientamento (D.M. n. 328, 2022) stabiliscono che attraverso le azioni di orientamento si sviluppino le competenze orientative, che coincidono con le otto competenze chiave di cittadinanza (Raccomandazione del Consiglio europeo, 2018).

Dunque, lo scopo dell'orientamento formativo è quello di far emergere il potenziale di ciascun studente e studentessa attraverso pratiche ed esperienze dentro e fuori il contesto di apprendimento formale, volte alla sua autonomia. L'orientamento presuppone perciò una presa di responsabilità da parte di tutti gli attori che ruotano in ogni ordine e grado di scuola, fino al coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse, degli insegnanti, delle famiglie fino ad arrivare al contesto sociale, con le imprese. Le attività di orientamento, infatti, in ottica di didattica orientativa, sono organizzate mettendo al centro dell'apprendimento gli studenti e le studentesse, le loro esperienze, superando la mera dimensione trasmissiva delle conoscenze per valorizzare una didattica laboratoriale, con tempi e spazi flessibili per fare in modo che così emerga una propensione all'autonomia. I frutti di questo nuovo modo di approcciare all'apprendimento si hanno con il tempo, nelle linee guida è espresso che l'orientamento inizia sin dalla scuola dell'infanzia e primaria (D.M. n.254, 2012) «quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento»¹. In quest'ottica parlare di didattica orientativa

1 Linee guida per l'orientamento, punto 4.3, p. 3.

ha senso, pertanto, per favorire anche il superamento delle prime difficoltà presenti nel processo di apprendimento e per acquisire importanti competenze trasversali, funzionali alle tappe successive del proprio percorso educativo e didattico.

2. L'orientamento formativo come relazione

Gli interventi di orientamento attivati nelle scuole sono spesso incentrati su una forte dimensione informativa e da una proposta di pratiche destinate genericamente a tutta la classe. Sappiamo come, invece, i bisogni legati all'orientamento necessitano di una progettualità più complessa e personalizzata rispettosa delle peculiarità di ogni allievo (Boerchi, 2021).

Il potenziamento della dimensione orientativa potrebbe essere avvantaggiata da un ripensamento complessivo capace di garantire a studentesse e a studenti l'opportunità di frequentare attività all'interno dei contesti di apprendimento formali e non formali, con una spinta della scuola verso un'apertura al mondo e alle opportunità extrascolastiche, come ad esempio attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive. Esperienze che possono consentire a studenti e studentesse occasioni per autenticare e mettere a frutto interessi, attitudini e capacità, al fine di poter esprimere il meglio di sé (D.M. n.328, 2022).

La letteratura scientifica dedicata all'orientamento riconosce nel modello della *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) (Lent et al., 1994) una valida pista per la progettazione di interventi di orientamento di qualità. Secondo la teoria, al centro vi sono gli interessi personali, scolastici e professionali dai quali dipendono gli obiettivi e le scelte formative. Gli interessi sono una funzione congiunta delle convinzioni di autoefficacia e delle aspettative di risultato, ovvero le persone esprimono interesse per determinati percorsi formativi e professionali se pensano che porteranno loro ai risultati che desiderano (Lent et al., 2022). Inoltre le attitudini e le esperienze passate sono legate agli interessi principalmente attraverso il loro impatto sullo sviluppo del senso di autoefficacia,

che corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati (Bandura, 2000). In altre parole, avere esperienze positive in attività formative e professionali e l'attitudine a fare bene in questi ambiti aumenta la probabilità che i soggetti sviluppino solide aspettative di efficacia e risultati positivi proprio per queste attività. Allo stesso tempo è improbabile che le persone sviluppino interesse per determinati percorsi formativi e professionali per i quali potrebbero essere adatte se non sono esposte a opportunità di apprendimento valide che promuovano convinzioni di efficacia congruenti con le abilità e le aspettative di risultati positivi. Pertanto, ad esempio, le donne, i membri di gruppi di minoranze culturali e le persone che vivono in povertà potrebbero non riuscire a sviluppare interessi in particolari ambiti formativi e professionali proprio perché non esposti a opportunità ed esperienze che consentirebbero loro di sentirsi efficaci riguardo alle proprie capacità o a percepirsi ottimisti sui risultati da centrare intraprendendo quei determinati tipi di percorsi (Lent et al., 2022).

Possiamo in sintesi affermare che gli interessi si sviluppano e sono influenzati dall'interazione della persona con il suo contesto (Meir, Tziner, 2005). Tale processo è osservabile con la manifestazione di particolari fenomeni nella società, che portano a riflettere e a chiederci se le studentesse e gli studenti siano realmente *liberi* di scegliere. Una dimensione provocatoria, che rimanda a come lo status socio-economico e culturale, insieme alle emozioni e sentimenti condizionano le scelte². I dati ci possono aiutare in parte a fotografare alcuni fenomeni come la dispersione scolastica (e implicita) e i neet, ma possiamo approfondire osservandone anche altri che possono contribuire alla demotivazione scolastica. Gli studenti e le studentesse, infatti con background migratorio, all'ultimo ciclo della scuola secondaria di primo grado, tendono

2 Ufficio di Statistica del MIM, (ottobre 2023). Fattori che influenzano l'abbandono del sistema scolastico, in *La dispersione scolastica nell'aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 e nel passaggio all'aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*, p. 32.

a scegliere maggiormente di frequentare, per gli anni successivi, Istituti Professionali e Tecnici rispetto ai Licei preferiti invece da colleghi e colleghe italiane³. In questo caso, fare orientamento non significa identificare il percorso meno impegnativo, poiché questo tende a sprecare capacità e potenzialità umane oltre che a contribuire a fare scelte basate su stereotipi e a concentrare le attenzioni sui limiti piuttosto che sulle risorse (Boerchi, Valtolina, 2021).

Un altro esempio riguarda la questione di genere, possiamo registrare come nella scuola italiana esista una “segregazione formativa di genere”, come, cioè, gli studenti tendano a scegliere scuole con materie di indirizzo prettamente tecnico-scientifico e le studentesse scuole con materie di ambito umanistico, con particolare riferimento alle discipline educative (e cosiddette di cura) (Biemmi, 2020).

In relazione alla situazione economico sociale che vivono i e le giovani, indagini recenti ci raccontano difficoltà causate da un divario generazionale sempre più accentuato. Infatti, oggi i e le giovani si trovano in una situazione di ritardo rispetto alle generazioni precedenti nel raggiungimento dell'indipendenza economica e sociale. Se chiediamo loro quali sono i valori che cercano ricoprendo un particolare ruolo professionale futuro, ci rispondono che il loro obiettivo è un lavoro soddisfacente per il raggiungimento dell'autonomia finanziaria individuale e il benessere del nucleo di appartenenza o per la costruzione di una propria famiglia (Monti, Marchetti, 2022). Se chiediamo inoltre loro dove si immaginano nel futuro, il 78,6% pensa che vivrà “lontano da casa” perché percepisce che in altri luoghi geografici potrebbe avere maggiori possibilità formative e professionali. Di questo numero, uno su tre è convinto di avere maggiori opportunità in un'altra città, in un'altra regione o all'estero⁴.

3 Ministero dell'Istruzione - Ufficio di Statistica, (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2020/2021*. Tavola n.22, p. 41.

4 Il dato si può consultare in Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, (maggio 2023). *Il futuro che vorrei*. Risultati della consultazione

La rassegna di questi dati per differente problematica e fenomeno sociale ci rimanda a specifici bisogni, valori e criticità degli studenti e delle studentesse. Quando progettiamo percorsi di orientamento non possiamo non considerarli. L'orientamento formativo affronta, dunque, un'ambiziosa sfida che è quella di cogliere questi aspetti collegati anche alla tematica delle disuguaglianze per promuovere un equo accesso alle risorse e alle opportunità e offrire un'adeguata libertà di scelta alle persone (Sen, 2000). In questi termini la scuola può diventare un vero e proprio spazio in cui promuovere temi di giustizia sociale e contribuire a creare una società più giusta. Appare chiaro che per rendere efficace quanto ipotizzato, è necessaria una corresponsabilità di parti, inclusa quella delle amministrazioni locali, associazioni, imprese. L'orientamento formativo gioca un ruolo in prima linea nel processo di costruzione di relazioni socialmente significative grazie alle quali stringere rapporti di fiducia, collaborazioni verso un processo condiviso e co-progettato con il territorio, in ottica più ampia per garantire la crescita personale, formativa e professionale degli studenti e delle studentesse. In questo senso, è possibile progettare e offrire percorsi esperienziali in cui i e le discenti abbiano la possibilità di esplorare sé stessi in relazione al mondo che li circonda.

Le famiglie fanno parte di questo processo relazionale. Sappiamo, infatti, da molte ricerche come i genitori giochino un ruolo rilevante nelle scelte delle loro figlie e dei loro figli definendo valori e aspettative (Boerchi, Tagliabue, 2018). Coinvolgerli attivamente significa prevedere degli spazi di dialogo e di confronto in cui possano condividere le proprie preoccupazioni ed avere informazioni che descrivano in modo chiaro le varie offerte formative disponibili, al fine di comprendere come meglio

pubblica promossa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, Grafico 11, p. 19. L'analisi delle corrispondenze multiple tra le due domande (Figura 3) individua il primo asse principale che può essere visto come indicatore di una fiducia nel progresso "lontano dall'ambiente dove si vive".

offrire supporto ai propri figli e alle proprie figlie. La relazione scuola-famiglia, in ambito pedagogico, rientra nel costrutto di *parent educational involvement*, che è protagonista di ricerche che lo indagano, in una prospettiva più ampia, come fattore rilevante per il successo formativo delle studentesse e degli studenti. Vale a dire che ci indica le modalità secondo cui i genitori possono collaborare con la scuola per favorire esiti di apprendimento e di benessere scolastici positivi (Epstein, 2018).

Le tematiche su cui è necessario attivare il confronto nel coinvolgimento degli adulti (insegnanti, genitori, caregiver) insieme a studenti e studentesse riguardano anche la presa di consapevolezza in riferimento ad alcuni stereotipi di genere e culturali, riferiti al mondo delle professioni. Gli stereotipi colpiscono tutti, proprio perché agiscono inconsapevolmente. Essi, infatti costituiscono una strategia cognitiva per gestire la complessità del reale, da una parte mettono in allerta l'individuo per difenderlo da situazioni di pericolo, dall'altra, per comodità fanno riconoscere come uguali situazioni simili già vissute (Persi, 2020). Diventa importante, dunque, saperli riconoscere per non rimanere vittime dell'una o dell'altra condizione, e per lavorare sul loro superamento.

3. L'E-portfolio come strumento di raccolta delle competenze acquisite durante gli anni scolastici

Le indicazioni condivise a livello europeo in materia di orientamento formativo nei percorsi di istruzione secondaria, sostengono che le azioni di orientamento per definirsi efficaci esigono di una forte spinta per lo sviluppo di competenze chiave e trasversali in grado di favorire un processo di apprendimento continuo da parte dell'individuo. Per raggiungere questo virtuoso obiettivo, le attività di orientamento devono essere declinate e adattate alle studentesse e agli studenti lungo i vari cicli scolastici sotto forma di esperienze scolastiche ed extrascolastiche attraverso le quali vi è l'opportunità di sperimentare le proprie attitudini e interessi, così

da far emergere i bisogni che guideranno loro nelle scelte formative future.

Le esperienze svolte durante la frequentazione degli anni della scuola secondaria saranno registrate in forma sintetica in un portfolio digitale, l'e-portfolio. Tale strumento consente agli studenti e alle studentesse di raccogliere e organizzare una varietà di materiali relativi al loro percorso educativo, didattico e extrascolastico. In linea generale, le azioni di orientamento contribuiscono ad organizzare l'e-portfolio secondo le seguenti dimensioni:

- Auto-riflessione. La dimensione riflessiva ha la funzione di sviluppare la capacità di imparare a imparare, fondamentale per migliorare l'autonomia di gestione dei processi di transizione che le studentesse e gli studenti si troveranno ad affrontare durante la loro vita (Caena, Stringher, 2020). Essa infatti consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva e di gestire il proprio apprendimento e la proprie scelte formative e professionali in base ai propri bisogni (Raccomandazioni del Consiglio europeo, 2018). Riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento è utile per identificare al tempo stesso i propri punti di forza e le aree di miglioramento, fissando dunque la direzione verso cui raggiungere determinati obiettivi. Più avanti nel paragrafo ci sarà una parte approfondita su questo processo.
- Esplorazione delle opportunità formative e professionali. Emerge la necessità di avere a disposizione uno spazio in cui le studentesse e gli studenti possano documentare le esperienze extracurricolari, tra cui le attività di volontariato, progetti correlati alle attività scolastiche, in relazione a determinate discipline. Questo può aiutarli a tenere traccia di tali esperienze in relazione alle proprie capacità, interessi e che così riescano a collegare i differenti ambiti disciplinari alle possibili professioni (Chiappelli, 2020).
- Pianificazione degli studi. Gli studenti e le studentesse possono usare l'e-portfolio per tenere traccia anche del proprio progresso scolastico, inserendo le discipline studiate e i lavori

svolti per esse. In uno sguardo d'insieme questo aiuta a capire anche che tipo di ambiti disciplinari approfondire sulla base di obiettivi formativi e professionali futuri.

- Registrazione delle competenze. L'e-portfolio può consentire inoltre di presentare in modo efficace le competenze acquisite sulla base delle esperienze curriculari ed extracurriculari svolte. Questo può essere particolarmente utile durante il processo di candidatura per stage, programmi post-laurea o borse di studio (Restigian et al., 2020).
- Valutazione. Per un'efficace azione di orientamento, è necessario che vi sia la possibilità per gli studenti e per le studentesse di condividere l'e-portfolio con i e le docenti e se ritenuto utile anche con specifici professionisti coinvolti in particolari esperienze svolte, per fornire feedback e consigli personalizzati sul percorso compiuto (Ajello, Belardi, 2007). Questo processo è fondamentale in ottica di validazione delle competenze in previsione del termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M. n. 9, 2010).

Il Ministero dell'Istruzione nell'ottobre 2023 ha lanciato una piattaforma digitale "Unica", uno spazio digitale pensato per raccogliere strumenti e risorse utili per gli studenti e le famiglie. Tra i servizi esistenti c'è una sezione adibita all'orientamento, con la possibilità per gli studenti e studentesse di compilare l'e-portfolio, con l'aiuto di un o una docente tutor. Il suo ruolo, infatti, è quello di supportare loro nella compilazione delle varie sezioni, in particolare del:

- a. il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;
- b. lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei percorsi per le competenze tra-

sversali e per l'orientamento (PCTO); c. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive; d. la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio "capolavoro" (D.M. n. 328, 2022, pp. 5-6).

Lo strumento è pensato in ottica di continuità tra la scuola di primo e di secondo grado. Infatti, l'idea è quella di raccogliere in un unico spazio digitale il consiglio di orientamento dei e delle docenti della scuola di primo grado e in cui proseguire poi a registrare le esperienze e competenze via via acquisite durante gli anni scolastici successivi, facendo poi confluire tutti i dettagli nel curriculum dello studente che potrà utilizzare per entrare nel mondo del lavoro (D.M. n. 328, 2022). L'e-portfolio ideato dal Ministero è costituito dalle seguenti sezioni⁵:

- Percorso di studi. Gli studenti e le studentesse possono consultare il percorso di studi anche tramite attività che ne documentino la personalizzazione come le esperienze formative svolte in ambito scolastico.
- Sviluppo competenze. Lo sviluppo documentato delle competenze secondo la prospettiva di personalizzazione del percorso formativo individuale. In tale spazio è previsto l'inserimento di competenze sviluppate in attività extrascolastiche comprese quelle svolte per i PCTO. Essi, infatti, prevedono la fruizione di 30 ore di attività personalizzate in cui studenti e studentesse possono sperimentarsi in esperienze formative diverse da quelle proposte dalla scuola verso una forte spinta all'esplorazione del mondo esterno. Questa diversità dipende proprio dal tipo di organizzazione dei vari attori sociali

5 ALLEGATO B – Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022 n. 328).

- (scuola, associazioni, imprese) funzionale per offrire come risultato una formazione “completa”, in grado di sviluppare competenze sia tecniche che trasversali (D.M. n. 328, 2022).
- Valutazione. A partire dal terzo anno di scuola secondaria di secondo grado, le studentesse e gli studenti possono inserire un'autovalutazione delle competenze acquisite e in relazione alle proprie aspettative e il tutor può verificare così il loro grado di maturazione.
 - Capolavoro. Corrisponde ad un prodotto di qualsiasi tipologia che lo studente e studentessa ritiene maggiormente rappresentativo dei suoi progressi in termini formativi e di sviluppo delle competenze.

È da specificare che lo strumento è in fase di avvio per cui le sezioni “sviluppo competenze” e “valutazione” saranno di prossima consultazione.

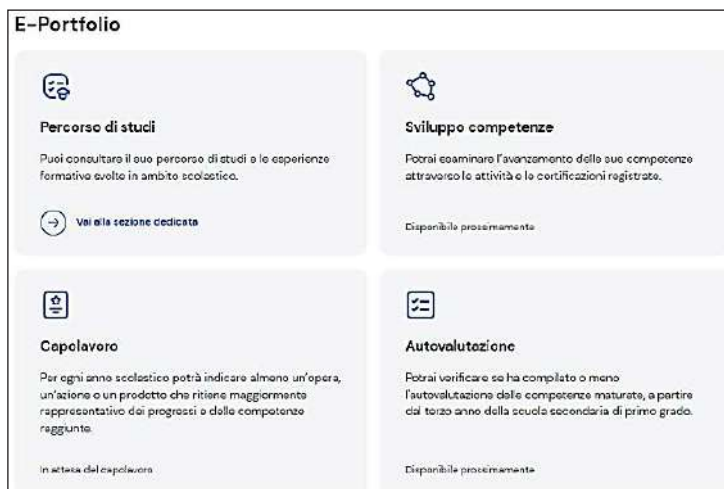


Fig. 1. Fonte presa da Orizzontescuela.it

4. L'E-portfolio come strumento di pratica riflessiva per lo sviluppo delle competenze trasversali

Complessivamente, l'e-portfolio è uno strumento versatile che favorisce l'auto-riflessione, il raggiungimento degli obiettivi e il successo personale e professionale degli studenti e delle studentesse. Questo strumento, dunque, non solo aiuta nelle fasi di orientamento formativo e professionale, ma ha una forte valenza riflessiva in merito alle proprie capacità, attitudini, interessi e competenze.

L'azione di registrare e scrivere i propri progressi in termini di capacità e competenze connesse a specifiche esperienze svolte fornisce una dimensione prettamente riflessiva all'e-portfolio. L'attenzione, in questo modo, converge in un processo riflessivo auto-valutativo, in una sorta di azione di monitoraggio personale della propria crescita personale e formativa per favorire la costruzione di una propria identità professionale (Rossi et al., 2006). Qui, l'orientamento formativo acquisisce un'altra funzione, infatti orientare significa trasferire le competenze definite di auto orientamento, che possano permettere così alle persone di raggiungere un alto livello di autonomia nella costruzione di un proprio progetto di vita e per migliorare la percezione di sé nel tempo in direzione di una maggiore efficacia nel soddisfare i propri bisogni e desideri (Batini, Del Sarto, 2007).

Pertanto, studenti e studentesse sono al centro proprio con il loro vissuto, le loro esperienze scolastiche ed extrascolastiche, i loro eventi critici e le modalità con cui le hanno affrontate, il loro modo di percepirsi e raccontarsi. La capacità di narrarsi è funzionale per guidare i e le giovani in un processo capace di stimolare loro nelle direzioni da intraprendere e dunque per sviluppare la loro agentività, ovvero la capacità di padroneggiare le proprie intenzioni ed essere capaci di intervenire in modo consapevole sugli eventi (Bandura, 2001).

La narrazione acquisisce una funzione interpretativa sul proprio vissuto e come questo fa emergere o meno le nostre capacità, ma anche della realtà esterna, strutturando così anche la modalità di pensiero olistica che abbiamo di noi stessi. In altri termini, la

coscienza di sé emerge sia dalle narrazioni sul vissuto personale che l'individuo compie su sé stesso in relazione alle narrazioni che altri compiono su di lui o su di lei. Entrambe le dimensioni sono elaborate dall'individuo che convergono in nuove forme di coscienza e di conoscenza. Risulta evidente come la mescolanza del mondo interno ed esterno, costituisca uno dei principali veicoli di produzione di significato in un processo continuo lungo tutto l'arco di vita delle persone (Batini et al., 2009). È necessario che la scuola sia consapevole di questo meccanismo dinamico, per intervenire quanto prima a fornire efficaci azioni formative per lo sviluppo di futuri cittadini e cittadine, intervenendo in un'ottica a lungo termine.

Attraverso la narrazione gli individui attribuiscono significati agli eventi e alle esperienze che svolgono e che una volta ordinati sono in grado di raccontare agli altri, in un processo di autoaffermazione e consapevolezza personale. Una delle fondamentali finalità dell'orientare, infatti, è quella di promuovere nella persona un'autonomia che si raggiunge quando si è in grado di riconoscere determinate capacità. Nello specifico, dunque, le capacità che sono sviluppate con l'attività riflessiva proposta sono quelle di essere in grado di: organizzare ed esercitare un controllo sul reale; fornire una propria interpretazione della realtà ed esercitare previsioni che costituiscano una guida per l'azione; produrre consapevolmente senso e significato rispetto agli eventi, alla propria realtà, al proprio passato, presente e futuro ed essere coscienti della soggettività e provvisorietà di questo processo, rimanendo disponibile a negoziare senso e significato; costruire consapevolmente la propria identità personale e sociale (Batini et al., 2009).

L'approccio metacognitivo per l'autoregolazione dell'apprendimento è un aspetto che si può implementare attraverso la creazione di specifici momenti e spazi sia durante l'attività didattica curricolare, per esempio per monitorare la propria percezione delle conoscenze acquisite, ma anche in specifici laboratori extracurricolari. Le attività che si potrebbero svolgere insieme alle studentesse e agli studenti possono essere varie e è auspicabile proporle tenendo conto dei loro bisogni. La progettazione a ritroso parte da questo presupposto, si basa su un ribaltamento

dello schema progettuale tradizionale, secondo la quale i e le insegnanti iniziano a programmare gli interventi didattici sui contenuti da trasmettere e lasciando alla fine la fase di valutazione. La progettazione a ritroso presuppone innanzitutto una riflessione insieme alle studentesse e agli studenti sulla competenza che si intende sviluppare, e una volta individuata va analizzata attraverso l'identificazione delle dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione. Successivamente si svolgono le più opportune azioni di valutazione e solo dopo questi passaggi si procede alla pianificazione delle attività didattiche. La validità di questo tipo di progettazione è dipesa proprio dalla profonda coerenza tra i risultati di apprendimento desiderati, le prestazioni degli studenti e studentesse e le azioni didattiche che si attuano (Wiggins, McTighe, 2004b). Diventa indispensabile creare appositi spazi e momenti in cui svolgere tali attività, al fine di fornire anche una continuità e trasversalità agli insegnamenti scolastici. Per agevolare questo processo diventa fondamentale che le e gli insegnanti collaborino insieme, non è pensabile che le attività di orientamento siano progettate e fruite solo dal o dalla docente a cui è stata assegnata la funzione strumentale per quella specifica annualità. La logica risiede nel principio di relazione di cui è fortemente costituito oggi l'orientamento formativo, per fare in modo che gli studenti e le studentesse sviluppino un bagaglio di competenze richieste, è necessaria la corresponsabilità di tutti gli attori educativi e sociali che ruotano intorno a loro.

La promozione della dimensione riflessiva e autoriflessiva, dunque, tramite gli appositi spazi di didattica orientativa può essere promossa per aumentare l'efficacia delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche.

I momenti metacognitivi potrebbero prevedere attività pre e post-intervento di orientamento comprese le esperienze extrascolastiche come le attività di PCTO. Prima di svolgere tali pratiche potrebbe essere utile indagare le aspettative delle studentesse e degli studenti sia per quanto riguarda i contenuti delle attività, che le proprie aspettative di risultato; dunque, indagare quali conoscenze e competenze vorrebbero accrescere. A questo intervento potrebbe essere previsto un momento in itinere per monitorare

l'andamento dell'esperienza. Infine, una fase finale per analizzare insieme agli studenti e studentesse se i risultati ottenuti corrispondono alle aspettative, e in caso negativo riflettere sugli aspetti di criticità che ci sono stati. L'obiettivo è che lo studente e la studentessa sia capace di individuare l'ostacolo incontrato e che sia altrettanto capace di trasformarlo in una possibile opportunità. Questo permette loro di prendere consapevolezza sui possibili limiti del contesto di riferimento, ma anche dei propri avviando così le strategie personali adeguate per migliorare le proprie capacità. Ad esempio, presupponiamo che attraverso una specifica esperienza la studentessa o lo studente ritenga di non aver raggiunto alcuni risultati attesi. In questo caso è auspicabile attivare una riflessione, provando ad analizzare e a riflettere le dinamiche esterne ed interne avvenute nel contesto in cui ha svolto l'esperienza. Questo ragionamento può comunque portare gli studenti e le studentesse a comprendere quali strategie potrebbero essere attuate per sviluppare quel tipo di competenza. La potenza delle azioni riflessive in questo senso è che si legano profondamente alle pratiche. Pertanto, le studentesse e gli studenti imparano a sentirsi responsabili degli eventi che accadono loro, esercitando così la consapevolezza di poterli controllare. Sono in grado, perciò, di prendere decisioni efficaci per il soddisfacimento dei propri bisogni, migliorando così le competenze di *decision making* e di *problem solving* (Marmocchi et al., 2004). L'azione di decidere presuppone anche una valutazione delle conseguenze che seguiranno l'azione stessa (Galimberti, 1994). Sono dinamiche che non possiamo dare per scontate, ma che richiedono come tutte le capacità un livello di padronanza che si ottiene con l'esercizio. Questo atteggiamento aiuta i ragazzi a riflettere e a muoversi per trovare possibili soluzioni alternative, sviluppando così le loro capacità cognitive. L'effetto sarà quello di rafforzare l'elasticità intellettuale e una migliore consapevolezza di sé in virtù sia che la decisione presa nasca dal pensiero sia dall'emozione (Marmocchi et al., 2004).

5. Riflessioni conclusive

L'orientamento formativo per lo sviluppo delle competenze trasversali rappresenta un pilastro fondamentale nel percorso educativo degli studenti e delle studentesse soprattutto delle scuole secondarie. Attraverso esso, infatti, è possibile promuovere un approccio integrato che combina crescita personale e esplorazione del mondo socio-culturale, in modo tale da fornire gli strumenti necessari per fronteggiare con successo le sfide del mondo scolastico, formativo e professionale.

In questo processo è centrale il ruolo delle studentesse e degli studenti, in linea con uno degli aspetti chiave dell'orientamento che è la capacità di organizzare e costruire il progetto formativo personale per scegliere in autonomia in base ai propri bisogni. Grazie alla teoria SCCT (*Social Cognitive Career Theory*) sopra menzionata, infatti, è possibile affermare come per una maggiore efficacia nel raggiungimento dei risultati di apprendimento, sia necessaria un'attivazione diretta da parte dell'individuo, che ha ricadute nella percezione di sentirsi capaci a svolgere determinati compiti. In questo modo si auto-alimenta la motivazione e gli studenti e le studentesse tendono ad impegnarsi maggiormente per qualcosa in cui sanno di riuscire ad ottenere buoni risultati. Conoscere questi meccanismi di funzionamento psichico ci può impegnare a decostruire gli stereotipi sociali e culturali per agire a valorizzare gli studenti e le studentesse secondo le loro potenzialità, individuando i loro punti di forza e riflettere sugli aspetti da migliorare.

L'e-portfolio si rivela uno strumento prezioso proprio nel processo di auto-riflessione e di documentazione del percorso formativo svolto dagli studenti e dalle studentesse. Consentendo loro di raccogliere, organizzare e presentare i propri prodotti, offrendo così una panoramica completa delle competenze acquisite e delle esperienze significative svolte. Dimensione che non solo facilita la valutazione del progresso individuale, ma prepara anche loro a presentarsi in modo efficace in contesti professionali futuri.

In definitiva, un approccio integrato che metta in sinergia l'orientamento formativo con gli strumenti e gli attori apparte-

nenti alla comunità educante e sociale, può offrire agli studenti i mezzi adeguati per raggiungere il successo personale e scolastico. Investire nelle risorse e nei programmi che promuovono questi elementi cruciali non solo arricchisce l'esperienza educativa delle studentesse e degli studenti, ma contribuisce anche a preparare loro ad affrontare le sfide e le opportunità del mondo in continua evoluzione in cui vivono.

Bibliografia

- Ajello A. M., Belardi C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Carocci.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara). Erickson.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie. Orientamento narrativo e politiche del lavoro*. Carocci.
- Batini F., Giusti S., Jedlowski P., Mantovani G., Scarpa L., Smorti A., (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Liguori.
- Batini F., Giusti S. (2023). Costruire storie insieme. *Quaderno di lavoro IX convegno sull'orientamento narrativo*. Le Storie Siamo Noi, 1-127.
- Biemmi I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 121-130.
- Boerchi D., Tagliabue S. (2018). Assessing students' perception of parental career-related support: Development of a new scale and a new taxonomy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18, 181-201.
- Boerchi D., Valtolina G. G. (2021). *Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica*. Junior.
- Caena F., Stringher C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Chiappelli T. (2020). La sfida dell'orientamento formativo. In *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo. Riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*, (pp. 125-166). Aracne.

- Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 22 gennaio 2010, n. 9, di *adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*.
- Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 16 novembre 2012, n. 254, di adozione delle *"Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione"*.
- Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 *«Riforma del sistema di orientamento»*, nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza. Disponibile qui: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Epstein J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Galimberti U. (1994). *Dizionario di psicologia*. UTET.
- INVALSI. (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Disponibile qui: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf
- Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent R. W., Brown S. D. and Hackett G. (2002). *Social cognitive career theory. Career choice and development*, 4(1), 255-311.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson.
- Meir E. I., Tziner A. (2005). Cross-cultural assessment of interests. *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 141-174). Routledge.
- Ministero dell'Istruzione - Ufficio di Statistica. (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2020/2021*.
- Monti L., Marchetti F. (2022). *Il divario generazionale attraverso la pandemia, la ripresa e la resilienza, IV Rapporto 2021 Ricerca della Fondazione Bruno Visentini*. Disponibile qui: https://www.osservatoriopolitichegiovani.it/_files/ugd/176730_28bec9b1c5344beeba66df6f576d65be.pdf
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- Persi R. (2020). Il genere tra pregiudizi e stereotipi. In F. Farina, B. Mura, R. Sarti, *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*. Urbino University Press.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio

- del 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Disponibile qui: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Restiglian E., Serbati A., Da Re L., Maniero S., Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Rossi P. G., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è la libertà perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Wiggins G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Sezione 2
Proposte pratiche a supporto
delle competenze trasversali

11.

PROJECT BASED LEARNIG (PBL)_ Progettare un compito di realtà e sviluppare competenze partendo da una richiesta inaspettata capace di mantenere viva la scintilla della motivazione accesa dagli alunni

Desirèe Rossi

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

La metodologia didattica argomentata e la sua applicazione può essere adottata, in ogni contesto educativo sia di tipo scolastico che di tipo ricreativo.

Il modello didattico prevede per il team che segue la classe una co-progettazione a diversi step, differenti passaggi comunicativi e una co-partecipazione attiva alle esperienze proposte. L'esperienza descritta fa riferimento ad una prima classe della scuola primaria¹, ma il modello è estensibile sia a bambini e bambine più piccoli/e che nell'arco del primo e del secondo ciclo scolastico in un'ottica di verticalità dello sviluppo delle competenze chiave fondamentali per la vita.

1 La classe con la quale è stata attivata questa progettazione è una prima di scuola primaria dell'IC. Trento6, l'anno scolastico è il 2019/2020 e i mesi di lavoro sono quelli che precedono la chiusura delle scuole a causa della Pandemia Covid-19. In seguito a questa esperienza arricchente diversi sono stati i momenti in cui si è lavorato per compiti di realtà facendosi guidare dagli interessi e dalla motivazione dei bambini.

2. Introduzione

Nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018), in una società caratterizzata dalla complessità e dalla velocità dei cambiamenti in più settori, descrizione del contesto più attuale di quanto si pensasse quando scritte, si indica come mandato della scuola quello di sviluppare negli studenti l'acquisizione di strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni, promuovere la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali, favorire l'autonomia di pensiero orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi. Autonomia e responsabilità diventano due parole chiave e strettamente connesse nello sviluppo delle competenze e vanno sviluppate a scuola attraverso metodologie capaci di attivare gli alunni e di renderli partecipi direttamente del loro processo di apprendimento. La metodologia del PBL unita all'importanza di farsi ispirare nella progettazione dagli interessi, da eventi inattesi, da incidenti di percorso, da domande e richieste che arrivano direttamente dagli alunni va in questa direzione ed è volta a sostenere la motivazione all'apprendere. Una buona conoscenza del gruppo con il quale si è in relazione e il non lasciarsi sfuggire occasioni che potrebbero apparire inizialmente poco significative per il percorso di apprendimento, ma che lo diventano se l'insegnante sa valorizzarle stabilendo le connessioni giuste per utilizzarle "come fonti energetiche motivazionali", sono ciò che possono fare la differenza in una progettazione didattica basata su un compito di realtà.

Il richiamo nella metodologia didattica proposta al modello trialogico delle 4P di Mitch Resnick (2018) è significativo. Le 4 P si traducono in *Project*, si impara meglio quando si lavora attivamente a progetti significativi, generando nuove idee, progettando prototipi e perfezionandoli in modo iterativo; *Passion*, quando le persone si attivano rispetto a progetti a cui tengono, lavorano più a lungo e duramente, persistono di fronte alle sfide e imparano di più durante il processo; *Peers*, l'apprendimento cresce se è un'attività sociale, con persone che condividono idee, collaborano a progetti e crescono insieme; *Play*, l'apprendimento

implica sperimentazioni giocate, provare cose nuove, armeggiare con i materiali, testare i confini, correre rischi e ripetere continuamente.

I docenti sono quindi chiamati a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva (Trincherò, 2018).

Il modello descritto, Project Based Learning o didattica per progetti, è basato sulla proposta agli studenti (nel nostro caso la proposta arriva direttamente dagli alunni) di una situazione problematica autentica (perché autentiche sono le esperienze che gli alunni dovranno affrontare) che attraverso la progettazione di diversi step viene risolta e portata a compimento. Questa metodologia prevede la proposta di un problema o progetto complesso e sfidante capace di sviluppare diverse competenze, ovviamente questo approccio ha un'ottica interdisciplinare e periodi di svolgimento lunghi che non possono essere quelli di singole lezioni.

La situazione problematica proposta ha le seguenti caratteristiche: deve essere una *sfida* (le soluzioni vanno costruite dagli studenti con le risorse interne ed esterne possedute o attivabili), la sfida deve essere *significativa* e stimolare sia la motivazione intrinseca (piacere durante l'attività) ed estrinseca (gratificazione dall'esterno); allo stesso tempo deve essere una *sfida possibile*, cioè le soluzioni vengono interpretate secondo prospettive differenti, sono molteplici e aperte proprio per questo vengono individuate nel gruppo riflessioni più o meno plausibili. Le situazioni verso le quali sono stimolati gli alunni sono *inedite* non identiche a situazioni che hanno visto precedentemente e pertanto stimolano i processi di scoperta. I processi cognitivi stimolati sono alti come comprensione, applicazione, analisi, valutazione, creazione. I progetti sono *contestualizzati* ossia fanno riferimento a situazioni ben precise e delimitate. L'uso delle tecnologie e del digitale può supportare le fasi di attività o la fase di presentazione del problema, che come già indicato deve essere vicino all'esperienza degli studenti. La didattica per problemi offre agli alunni la possibilità di collaborare tra pari per giungere alla soluzione. Questo approccio unisce l'aspetto didattico a quello valutativo in quanto permette

di osservare le preconoscenze mobilitate dall'alunno ed infine può generare un prodotto finale.

3. Obiettivi

Il modello didattico PBL affonda le sue radici pedagogiche nel costruttivismo (J. Piaget) e nel costruttivismo sociale (L. Vygotskij, J. Bruner, J. Dewey, G. George Alexander Kelly, E. von Glasersfeld, S. Papert e D. Jonassen) e in una serie di sperimentazioni avvenute dagli anni '60 in poi che mettono in luce potenzialità e gli elementi essenziali di questa metodologia (Strobel J. e Van Barneveld A., 2009).

Questa progettazione ha come meta nella pianificazione dell'insegnante, il raggiungimento di obiettivi diversi ma connessi tra loro:

- **favorire lo sviluppo delle competenze chiave** per la vita e necessarie in questo contesto per avanzare nella progettualità e per arrivare all'obiettivo finale. Secondo la definizione che ne dà Guy Le Boterf (2008), *agire con competenza significa saper fronteggiare situazioni ordinarie e situazioni perturbate, mobilitando, scegliendo e combinando in maniera pertinente una grande quantità di risorse personali ed esterne*. Nella progettazione descritta in seguito le competenze chiave sollecitate sono: competenza nella madrelingua, competenze sociali, personali e imparare a imparare, competenze civiche, competenze matematiche e scientifiche, consapevolezza ed espressione culturale².
- **Favorire la trasversalità delle discipline**. Lo sviluppo delle competenze non richiede "l'aggiunta di tasselli di conoscenza acquisiti nel tempo dagli alunni", ma la costruzione di competenze che sono articolate, come complesso è il compito dato

2 (Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018).

attraverso PBL. Il significato etimologico del termine complessità che deriva dal latino *plectere* vuol dire intrecciare, unito alla preposizione *cum*³. Si può dunque affermare che complesso è qualcosa di intrecciato più volte. Complessità evoca una pluralità di componenti, ma anche un'idea di unità tra queste componenti. È proprio ciò che si vuole realizzare attraverso il compito autentico, che per essere condotto e portato a termine, nelle sue diverse fasi di progettazione e di lavoro, ha bisogno degli apporti intrecciati dei diversi ambiti disciplinari e delle abilità ad essi legati. Le stesse Indicazioni Nazionali riportano “[...] *I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative, nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando argomenti distanti dall’esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare*”⁴.

Nel compito autentico vengono progettati e organizzate attività laboratoriali differenti ma strettamente connesse dal fine ultimo che è la realizzazione del progetto stesso.

- **Favorire il lavoro di team** dove gli alunni percepiscono il legame tra le diverse esperienze scolastiche effettuate, la comunicazione aperta tra docenti e la valorizzazione dell’apporto di ogni insegnante che è caratterizzato da abilità e competenze professionali/personali che possono essere messe in campo per realizzare un progetto comune. Questo obiettivo è strettamente correlato con quello precedente relativo alla trasversalità delle discipline : non può esserci trasversalità se non siamo noi docenti i primi a stabilire tali connessioni e a guardare quindi all’alunno come una persona caratterizzata nella sua globalità da intelligenze e potenzialità differenti che hanno il diritto di essere valorizzate e ampliate.

3 <https://www.formulas.it/sito/viaggionellacomplexita/#:-:text=Per%C3%B2%20l'etimologia%20del%20termine,unit%C3%A0%3A%20%C3%A8%20quasi%20un%20ossimoro.>

4 Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo, 2012.

- **Utilizzare in tutte le sue potenzialità “terzo maestro”** (Montessori M. e Malaguzzi L.)⁵, l'**ambiente di apprendimento**, che si caratterizza per la *flessibilità di arredi e spazi* in funzione delle esperienze didattiche proposte. I diversi laboratori preparati/modellati dal team insegnanti e utilizzati dai bambini per realizzare il progetto vengono strutturati per diventare ambienti di ricerca con zone di apprendimento differenziato, spazi della comunicazione, laboratori volti alla collaborazione degli alunni per la co-costruzione delle conoscenze e delle competenze. Dal momento che lo spazio “comunica” intenzioni, modalità didattiche e obiettivi da raggiungere, all'interno del PBL lo spazio indica agli alunni la dimensione sociale delle loro esperienze di apprendimento che avvengono per la gran parte degli interventi in gruppo.
- **Promuovere le 4C** del quadro di riferimento per l'apprendimento del XXI secolo⁶: **comunicazione**, un insieme di competenze che consente agli studenti di leggere, ascoltare, interpretare, parlare, scrivere, persuadere, negoziare, discutere e padroneggiare i diversi contenuti disciplinari; **collaborazione**, consente di stabilire collettivamente obiettivi, allocare risorse, svolgere ruoli di gruppo, pianificare, gestire il tempo, prendere decisioni di gruppo, negoziare, risolvere conflitti e creare team; **creatività**, che consente agli studenti di scoprire alternative, fare brainstorming sulle idee, generare soluzioni, ripensare i paradigmi esistenti e creare nuove conoscenze; **pensiero critico e risoluzione di problemi**, richiede competenze di padronanza che consentano agli studenti di definire i problemi, porre domande, ordinare le informazioni, valutare le prove e le alternative, considerare diversi punti di vista, analizzare argomenti, comprendere la complessità e affrontare problemi sconosciuti.

5 Brus Mau (2010). *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, Abrams.

6 https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/pluginfile.php/9790/-mod_glossary/attachment/195/FourDimensionalEducation_Fadel-BialikTrilling2015.pdf

- **Mantenere durante l'esperienza di apprendimento curiosità e motivazione** nei confronti del progetto, delle esperienze effettuate e del punto di approdo raggiunto assieme.

4. Attività

Premessa: l'esperienza di apprendimento situato e autentico viene effettuata con due classi prime di scuola primaria, che sperimentano quotidianamente una didattica per aule disciplinari con materiale condiviso. A livello spaziale i bambini utilizzano un'aula laboratorio disciplinare dedicata ai linguaggi, un'aula laboratorio disciplinare dedicata all'ambito matematico e scientifico e un ambiente della comunicazione/agorà dove i bambini avviano l'attività scolastica insieme tutti i giorni con un momento di accoglienza che è volto allo sviluppo delle relazioni e allo stesso tempo dà input didattici che poi vengono sviluppati nelle aule.

1. *L'input: il problema da risolvere.*

Nel PBL l'attività prende avvio da un problema significativo da risolvere o da una domanda proposta agli alunni. In questo contesto invece la domanda parte direttamente da loro e arriva come richiesta alle insegnanti. Siamo in un momento di comunicazione con entrambe le classi prime nello spazio agorà e stiamo parlando dei giorni della settimana e di quanti giorni di scuola abbiamo già trascorso assieme. Un bambino chiede in modo inaspettato: *“Perché maestre, non organizziamo una festa per i nostri primi 100 giorni di scuola?”*.

La richiesta non ha lasciato indifferenti i compagni che si sono subito prodigati a sostenere la causa dimostrano interesse rispetto al progetto. Le insegnanti hanno comunicato che avrebbero preso in considerazione la proposta, allo stesso tempo hanno chiarito che l'organizzazione di questo evento avrebbe richiesto un confronto di idee, lo sviluppo di attività e l'investimento di lavoro di tutti per arrivare al risultato finale, in sintesi il progetto andava organizzato insieme. Di comune accordo le insegnanti in capo ai due gruppi classe hanno deciso

di accogliere la richiesta e di costruire assieme ai bambini una progettualità di lavoro, puntando a valorizzare la motivazione da loro dimostrata. (Durata attività 1 ora)

2. *Fase di esplorazione del problema.*

Attraverso la tecnica del *brainstorming* argomentativo si chiede ai bambini di individuare i passaggi necessari per l'organizzazione della festa. Due sono i nuclei centrali di riflessione e confronto collettivo:

- cosa è necessario fare per effettuare il calcolo dei 100 giorni (conoscere il conteggio dei numeri fino a 100, decidere se calcolare solo i giorni scolastici o tutti i giorni della settimana, come arrivare alla data giusta della festa, ecc.)
- decidere che tipo di festa svolgere: luoghi e tempi della festa, persone invitate (solo le classi che si stanno confrontando o anche altre? I genitori? ecc.), cosa organizzare per la festa? (giochi, attività di manipolazione, visione di film, musica e danza, ecc.).

Durante la conversazione e il *brainstorming* collettivo le insegnanti realizzano una mappa a nodi alla Lim con le proposte effettuate dai bambini (utilizzo di parole e simboli) per valutare punti di forza e debolezza di ogni proposta e decidere assieme cosa tenere e cosa invece risulta poco realizzabile. I bambini individuano come passi fondamentali: saper contare fino a 100, saper leggere un calendario e orientarsi al suo interno per individuare il giorno della festa; attraverso una votazione i bambini decidono che in quella giornata verrà organizzato “Il cinema a scuola”, loro saranno gli organizzatori dell'evento ma anche gli spettatori del film proiettato. Le scelte prese vengono fissate su un cartellone, per sottolineare l'importanza della fase di condivisione delle idee. (1 ora di attività).

3. *Ricerca di soluzioni efficaci per lo sviluppo del progetto.* Definito il progetto di realizzazione della festa per i primi 100 giorni di scuola, i due gruppi classe guidati dalla mediazione delle insegnanti discutono su come organizzare la giornata del cinema a scuola per la festa dei 100 giorni. Vengono definite le

attività da progettare e realizzare insieme: sistemazione dell'aula con le sedie disposte a platea (dove ogni posto è contrassegnato da coordinate numero-lettera), presenza di una merenda sana e originale, scelta del film da vedere, creazione dei biglietti di ingresso, costo del biglietto, preparazione di "speciali portafogli" con i soldi del biglietto e calcolo di resti, preparazione dei pop corn da mangiare durante il cinema, preparazione di accessori di decorazione per la giornata di festa, preparazione del testo e memorizzazione di una canzone musicata dalla chitarra di un'insegnante.

4. *Fase laboratoriale*: in questa fase durata circa due settimane e mezzo le insegnanti di classe e supplementari lavorando in team con educatori e collaboratori scolastici, hanno realizzato nei tre spazi a disposizione quattro laboratori tematici per ogni mattinata. I bambini delle due classi sono stati mescolati e divisi in sottogruppi di circa 10-12 bambini, ogni mattina un gruppo svolgeva un laboratorio e nei giorni successivi avveniva la rotazione. Questo ha permesso di lavorare con i tempi dei bambini in una dimensione ridotta che consentisse la qualità delle esperienze proposte, inoltre ha aumentato il potenziale di relazione tra bambini di classi diverse.

Competenze chiave	Contenuti disciplinari	Discipline coinvolte	Laboratorio attivato
Comunicazione nella madrelingua. Competenze sociali, personali e imparare a imparare. Problem solving Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Le possibilità e la scelta delle decisioni per il progetto	Italiano	Il nostro progetto ha bisogno di scelte efficaci

<p>Competenze matematiche, in scienze e tecnologia</p> <p>Imparare a imparare</p>	<p>Numeri fino al 100 con rappresentazione grafica (conteggio, divisione in decine e unità, l'armadio del cento)</p>	<p>Matematica Tecnologia</p>	<p>Laboratorio numeri</p>
<p>Competenze matematiche, in scienze e tecnologia</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale</p> <p>Imparare a imparare</p>	<p>I giorni della settimana: giorni passati e giorni che anticipano la festa</p>	<p>Storia Matematica Tecnologia</p>	<p>Il calendario dei primi 100 giorni</p>
<p>Competenze matematiche, in scienze e tecnologia</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale</p> <p>Comunicazione nelle lingue straniere</p>	<p>Realizzazione di cravatte e collane per la festa con la tecnica origami. Realizzazione di cartelloni e allestimenti per il cinema</p>	<p>Tecnologia CLIL</p>	<p>Accessori per la festa</p>
<p>Consapevolezza ed espressione culturale</p> <p>Comunicazione in madrelingua</p> <p>Spirito di iniziativa e imprenditorialità</p>	<p>Creazione di una canzone dedicata alla festa</p>	<p>Musica Italiano</p>	<p>Una canzone per una festa speciale</p>

Comunicazione nella madrelingua Competenze matematiche, in scienze e tecnologia	Creazione del biglietto per il cinema (evento organizzato per la festa)	Tecnologia Italiano	Il biglietto del cinema: tutte le informazioni necessarie
Competenze matematiche, in scienze e tecnologia	Disposizione delle sedie (file e colonne, il reticolo e le coordinate)	Geografia Matematica Tecnologia	Il reticolo e le coordinate
Competenze matematiche, in scienze e tecnologia	Creiamo i soldi per pagare il biglietto del cinema (laboratorio euro)	Matematica Tecnologia	Laboratorio euro: imparo il valore delle monete e a dare i resti
Consapevolezza ed espressione culturale Comunicazione in madrelingua Competenze sociali e civiche	Visione del cinema e lavoro di comprensione	Italiano Scienze ed educazione civica	Il momento di festa: il film
Spirito di iniziativa e imprenditorialità Competenze matematiche, in scienze e tecnologia Imparare a imparare	Da dove arrivano i pop corn? La storia di un seme che cresce e diventa frutto	Scienze Storia Tecnologia	Dal seme al piatto. La storia del mais e la realizzazione dei pop corn in cucina

5. *Realizzazione del progetto.*

Nella mattinata del giorno della festa, i bambini e le bambine, sempre divisi in quattro gruppi si sono alternati nell'organizzazione delle ultime attività pianificate per il pomeriggio in

cui “il cinema è stato portato a scuola” : realizzazione dei pop corn in cucina con l’aiuto della cuoca, sistemazione delle sedie a scacchiera rispettando file e colonne davanti alla Lim, preparazione della merenda dove con la frutta tagliata i bambini hanno composto sul vassoio il numero 100, suddivisione dei ruoli (cassieri, accompagnatori al posto, distributori di bibite e pop corn, ecc.). I bambini hanno visto il film scelto tra le proposte date dall’insegnante tramite una votazione: “*La gang del bosco*”, un film di animazione del 2006, diretto da Tim Johnson e Karey Kirkpatrick.

La *durata del percorso didattico* proposto è circa di quattro settimane di attività in cui sono stati coinvolti tutti i docenti del team. Ogni insegnante ha avuto modo di stabilire connessioni con il proprio ambito disciplinare e con le abilità da sviluppare secondo il curricolo. L’ottica con cui si è lavorato è quella dei feedback dati dai bambini; lo sviluppo delle competenze non sempre ha seguito la regolarità e linearità della proposta “tradizionale” dei contenuti, pertanto ci si è spinti a volte oltre, proprio nell’ottica inclusiva che riconosce i bisogni e le difficoltà ma che vuole valorizzare anche le eccellenze. La fase più corposa in termini di tempo ed energie investite è stata quella laboratoriale, vista l’età dei bambini invece per mantenere viva l’attenzione e di senso gli interventi, è stata necessaria la mediazione delle insegnanti nei primi due momenti maggiormente dialogici. Alcune esperienze di attività connesse a questo progetto sono proseguite anche successivamente, come ad esempio l’analisi dei contenuti relativi alla sana alimentazione e all’ecologia presenti nel film e le riflessioni rispetto al valore aggiunto del gruppo composto da diverse potenzialità rispetto all’individualità. Dopo due settimane circa dalla conclusione di questo progetto, la scuola chiudeva per l’emergenza sanitaria; il team docenti si è sentito “sollevato” per aver lavorato e investito tante energie e tempo in una metodologia esperienziale e attiva, visto quello che avrebbero provato i bambini con la DAD e con un cambiamento senza uguali degli stili di vita oltre che di scuola per i mesi a venire.

La durata di una progettazione PBL dipende molto dalla si-

tuazione problematica proposta e dalla progettazione che ne deriva.

5. Strumenti di analisi / valutazione

La valutazione dello modello didattico attuato avviene sulle diverse dimensioni dell'apprendimento: la dimensione cognitiva, quella motivazionale, la dimensione operativa e di azione costruzione di artefatti, la dimensione delle abilità sociali sviluppate così importanti a partire da una fase così precoce di scolarizzazione. Le attività didattiche già di tipo collaborativo e il coinvolgimento attivo in discussioni libere come il brainstorming argomentativo, il dibattito e la scelta delle soluzioni più efficaci per portare avanti un progetto, hanno portato gli studenti a sviluppare soft skills di tipo cognitivo e socio-emotivo fondamentali per la costruzione di relazioni positive e inclusive. Condividere con gli altri il proprio pensiero, le proprie conoscenze e imparare ad accogliere e rispettare il punto di vista dell'altro rafforza l'empatia, l'accettazione della diversità e la possibilità del confronto. L'osservazione guidata dalle rubriche valutative, la motivazione a partecipare e investire energie nei laboratori, i feedback dei bambini, l'instaurarsi di un clima di benessere durante il tempo scolastico, oltre alla capacità di collaborare con gli altri, sono stati elementi di analisi e valutazione del percorso che i due team di classe hanno condiviso. Il vivo ricordo che emerge talvolta dai racconti dei bambini, che oggi frequentano la classe quinta e si preparano per il passaggio scolastico e il legame relazionale che li unisce, caratterizzato spesso da collaborazione e sostegno, è la cartina di tornasole che quella prima esperienza di PBL è stata un imprinting importante anche per le esperienze di apprendimento successive.

Bibliografia

- Brus Mau. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning*. Abrams Publisher.
- Jonassen D. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology, Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Le Boterf G., Vitolo M., Calvaruso A. (Eds.). (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Feltrinelli.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali per il curriculum e Nuovi Scenari*. Roma.
- Resnick M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT. Trento: Erickson.
- Strobel J., van Barneveld A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of metaanalyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1), 44-58.
- Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.

Sitografia

- <https://ricerca.unistrapg.it/bitstream/20.500.12071/31595/1/20172-41968-2-PB.pdf>
- Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

12.

Progetto Librarte: percorsi d'amore per i libri e l'arte

Francesca Collovà

1. Contesti e livello scolastico di riferimento

I laboratori “Librarte” vengono realizzati a partire dal 2004 nella scuola primaria, calibrando per difficoltà dalla prima alla quinta e toccando molteplici temi e ambiti disciplinari. A titolo esemplificativo possiamo citare: la fiaba, l'albero, il ritratto, l'amicizia...

2. Introduzione

Partendo dal presupposto che, come ritiene Maria Montessori, il *linguaggio* sia essenza dello sviluppo del bambino, perché lo rende capace di comunicare con gli altri, e perché è un'espressione dello spirito umano, fornire spazi per la scrittura creativa, permette al bambino di alimentare competenze che vanno al di là della pura alfabetizzazione. “Quando il bambino acquista il linguaggio può esprimere sé stesso e non deve più dipendere da altri che indovino i suoi bisogni; egli si mette allora in comunicazione con l'umanità perché non vi è altro mezzo che il linguaggio per comunicare fra uomini” (1999, p. 88).

Le competenze coinvolte sono molteplici quali ad esempio:

- la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare (gestire il proprio apprendimento, per lavorare bene

in gruppo, agire in situazioni di complessità e gestire le dinamiche interpersonali in un'ottica inclusiva e costruttiva): collaboriamo per creare un prodotto finale armonico e portatore di "bellezza";

- la competenza imprenditoriale (capacità di pensare, gestire e sviluppare progetti che apportino valore): progettiamo;
- la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale (la comprensione e il rispetto di idee e significati espressi e comunicati in maniera differente, attraverso varie forme culturali, creative e artistiche): inventiamo storie e rappresentiamo graficamente.

In tale prospettiva, strettissimo è il legame tra scrittura e *lettura*. Come affermano Batini e Giusti "la stessa scrittura alfabetica è già una tecnologia della memoria e dell'immaginazione, che a tutti gli effetti, in quanto tale, va appresa, ma al fine di imparare a condividere un pensiero creativo e uno stile di narrazione è necessario anche un lavoro di apprendimento specifico, basato esso stesso anche su curiosità, creatività e interesse a esprimere, condividere e comunicare. Un laboratorio di scrittura si configura spesso innanzitutto essenzialmente come un laboratorio di lettura e apprendere l'arte della lettura critica vuol dire apprendere i meccanismi che governano la scrittura" (2019, p. 32).

I laboratori Librarte rientrano nella metodologia della scrittura creativa collettiva, ossia una scrittura "espressiva", non deputata alla parafrasi, al riassunto, alla spiegazione, con una forte valenza inventiva, e svolta dal gruppo.

Molteplici studi dimostrano che la scrittura collaborativa può attivare meccanismi necessari all'apprendimento attraverso diversi processi linguistici che si sviluppano durante la collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo (Wigglesworth, Storch, 2012). Le caratteristiche peculiari della scrittura collaborativa che possono attivare questi meccanismi sono: la discussione riguardo al compito da svolgere, la condivisione delle conoscenze linguistiche e il feedback immediato che i partecipanti forniscono vicendevolmente, il concordare la forma di linguaggio che si intende utilizzare. Questi rappresentano alcuni degli elementi

portanti della scrittura collaborativa. Discutere sulla scrittura conduce il gruppo a sperimentare atti linguistici strutturati ed interpersonali, come l'espressione di divergenze, accordi e spiegazioni.

Come sottolinea Bellinzani la scrittura collaborativa consente di “mettere a fuoco le lacune nelle conoscenze linguistiche individuali che ostacolano l'espressione di quei determinati concetti; per superare le difficoltà linguistiche però, contrariamente alla scrittura individuale, gli apprendenti che lavorano collettivamente hanno a disposizione anche le conoscenze dei loro partners. Altra caratteristica specifica della scrittura collaborativa è infatti la condivisione delle conoscenze in relazione alla stesura di un testo, ovvero la possibilità che i partners “mettano insieme” ciò che sanno” (2014, pp. 166-167).

Possiamo in definitiva affermare che se scrivere da soli può essere un'attività ostica e portatrice di ansie (l'attenzione alle parole, all'ortografia, alla sintassi... oltre alla fatica dell'invenzione), la *scrittura collettiva* allevia questa difficoltà.

Tale prospettiva è stata ben delineata da Lev S. Vygotskij (1980) che indica nella co-costruzione delle conoscenze, ossia nel dialogo, nello scambio e nella soluzione collettiva dei problemi, la via per giungere all'apprendimento. Inoltre, qualsiasi composizione collettiva crea un circolo emotivo tra i partecipanti: i bambini dovranno rispettare un turno, ascoltare, inventare, collaborare.

Gli elaborati realizzati possono trovare molteplici declinazione come delinea con chiarezza Gianni Rodari nella sua introduzione alla Grammatica della fantasia: “si suggerisce... che le tecniche potrebbero facilmente essere trasferite in altri linguaggi, dal momento che una storia può essere raccontata da un narratore singolo o da un gruppo, ma può anche diventare teatro o canovaccio per una recita di burattini, svilupparsi in fumetto, in film, venire incisa su un registratore e mandata agli amici; potrebbero, quelle tecniche, entrare in ogni sorta di giochi infantili...” (2010, p. 10).

E sempre Rodari parla di fiducia nella **creatività** infantile, imprescindibile per realizzare esperienze di questo tipo. È l'immaginazione del bambino che deve essere alimentata, perché con essa

rappresenta la realtà, unitamente alla relazione con il mondo esterno.

In ottica arteterapeutica “la creatività è un campo in cui innanzitutto la persona può maturare uno sviluppo integrale delle proprie potenzialità e, in secondo luogo, un settore in cui gli individui soggetti al rischio di disfunzioni del pensiero, a base puramente cognitiva o a base affettivo-relazionale, possono trovare un aiuto per il superamento delle proprie difficoltà. In questa ottica, le attività finalizzate a coltivare, nel bambino come nell’adulto, la creatività, possono assumere, oltre all’indiscussa valenza educativa, anche una valenza preventiva o riabilitativa” (Albanese, Peserico, 2008, p. 139).

3. Obiettivi

Librarte è un progetto di lettura, sensibilizzazione artistica ed educazione alle emozioni e all’autostima.

Ogni esperienza, a una prima lettura, si differenzia dalle altre:

- per i contenuti e gli obiettivi specifici;
- per i libri utilizzati per la fase della lettura;
- per le tecniche pittoriche o le correnti artistiche suggerite dal percorso.

Gli obiettivi generali di “Librarte”, secondo le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (2012) sono:

- Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola; cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento (ascoltare e parlare).
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l’invenzione letteraria dalla realtà (leggere).
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati; realizzare testi collettivi; produrre testi corretti dal punto di vista ortografico,

morfosintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi (scrivere).

- Comprendere le principali relazioni tra le parole (riflettere sulla lingua).

In una prospettiva più ampia si tratta di generare l'amore per il libro come oggetto e come storia; stimolare il coraggio di scrivere una storia, parlando della propria; invogliare a conoscere la storia dell'arte e a esprimersi con linguaggi diversi; "librarsi" nel gruppo, cioè stare "bene" nella condivisione di una storia comune: questo è l'orizzonte di un percorso di scrittura creativa collettiva che parte dai libri e prima ancora dai bisogni dei bambini.

La potenza di questo percorso sta nel portare i bambini a scoprire come dentro loro stessi ci siano potenzialità creative nascoste o poco utilizzate.

4. Attività

Si parte dall'esigenza della classe o del gruppo. Se viene proposto nella propria classe, sarà più semplice per l'insegnante agire partendo da un problema, una necessità, un argomento utile o un desiderio dei bambini. Nelle situazioni in cui invece si proponga il laboratorio a un gruppo esterno, potrebbe essere il docente di classe a richiedere un ambito d'azione particolare.

Tale esigenza può intersecarsi con un obiettivo trasversale connesso al benessere del gruppo (un problema interno al gruppo, la gestione della rabbia, la relazione con i compagni...), o un approfondimento disciplinare (uno scrittore, un libro, una corrente artistica, un tema scientifico...). In ogni caso l'argomento dovrà essere stabilito dopo aver "ascoltato" le esigenze della classe, per rispondere ad un bisogno.

Il percorso ha una durata stabilita dall'insegnante che propone il laboratorio, che può essere però rimodulata durante l'attività, ma si conclude sempre con una produzione.

Il setting ideale è uno spazio al quale i bambini siano legati

emotivamente, o una stanza considerata speciale per la lettura o la creatività (la biblioteca, un laboratorio di educazione artistica, l'atelier...).

Il percorso può essere proposto a una classe o a diverse classi che curino parti diverse. In questo caso è importante che ci siano un momento iniziale e finale in comune. Avendo la possibilità di dividere le classi, si può pensare di formare sottogruppi per interessi e abilità, per valorizzare i bambini e motivarli alla produzione (preferenza per la scrittura, per il disegno...).

È bene aver chiare le fasi di lavoro:

1. ascolto e osservazione da parte del docente (di cosa hanno bisogno di parlare questi bambini? C'è un problema? C'è un talento da evidenziare?). Questa tipologia di laboratori parte dal presupposto che la scrittura collettiva sia un mezzo potentissimo per far emergere il potenziale dei bambini. Affinché ciò avvenga dobbiamo porci in ascolto dei loro interessi, delle loro passioni;
2. lettura: scegliamo un libro-stimolo. La creatività ha bisogno di fantasia, bellezza, poesia, immagini affascinanti. Facciamo in modo che il bambino desideri essere generatore di bellezza;
3. produzione di una storia a partire dalle parole. Scegliamo in accordo, come classe, quello che sarà il tema di una storia, o meglio ancora, di un libro che scriveremo insieme.

Ogni bambino sceglie una parola in base alla suggestione sul tema (a cosa ti fa pensare? Quale parola vuoi che ci sia in questo libro che parla di...?). La dice ad alta voce alla classe e l'adulto conduttore la scrive in modo che tutte le parole siano visibili a tutti.

Non facciamoci troppe domande, lasciamo la libertà ai bambini.

Quelle parole comporranno una storia: ogni bambino può aggiungere solo la sua parola in un momento del racconto che abbia senso.

In questo modo ciascuno sarà protagonista in un frammento della storia;

4. illustrazione (come possiamo rappresentare queste parole? E

- la storia?). Le suggestioni daranno il via a illustrazioni evocative. Sfruttiamo questo potere delle immagini;
5. creazione di una copia personale del libro (parole e immagini accostate in una versione individuale): diamo una copia scritta della storia divisa in pagine in modo che i bambini possano illustrarle liberamente;
 6. creazione del libro di classe, nel quale ognuno darà il suo contributo personale: progetto. Evidenziamo i talenti dei bambini, valorizzando ciò in cui riescono ad esprimere meglio stati d'animo e concetti: parole, disegni, colori. Costruiamo insieme a loro il libro, in modo che ognuno possa inserire l'illustrazione della propria parola;
 7. presentazione in una lezione aperta, o mostra, o stampa del libro.

5. Analisi e valutazione

Come valutare percorsi creativi? Nell'esperienza realizzata gli elementi oggetto di analisi e valutazione sono stati:

- l'ascolto e l'attenzione;
- la partecipazione al lavoro di gruppo;
- il prodotto finale.

Predisponiamo una griglia di auto-osservazione da utilizzare alla fine del percorso, che riguardi l'interesse, la partecipazione, ma anche la difficoltà emotiva e creativa, nonché la disponibilità a lavorare in modo collaborativo.

AUTOVALUTAZIONE				
Questo lavoro all'inizio...	Non mi interessava	Mi spaventava	Mi interessava	Mi era indifferente
Mi sentivo:	Annoiato	Spaventato	Curioso	Non so
Durante il lavoro sono stato...	Distratto	Attento	Propositivo	Indifferente
Mi sono sentito:	Annoiato	Tranquillo	Felice	Non so
Alla fine del progetto penso...	Non è stato interessante	È stato interessante	Vorrei farlo ancora	Non ho imparato nulla
Mi sento:	Annoiato	Tranquillo	Felice	Non so
Con i compagni sono stato:	Scortese	Poco partecipe	Collaborativo	
Nell'ascolto sono stato:	Non ho ascoltato	Attento	Interessato	
Nell'ideazione della storia sono stato:	Non ho dato il mio contributo	Corretto	Propositivo	
Nell'illustrazione sono stato:	Non mi sono impegnato	Ho eseguito la consegna in modo corretto	Originale	
Il libro che abbiamo realizzato	Non mi piace	È un bel libro	Sono molto soddisfatto del risultato finale	Non mi interessa

Suggeriamo ai bambini una rosa di punti tra i quali scegliere, perché non è facile razionalizzare gli stati d'animo e il gradimento delle attività, o chiediamo di posizzarli in una scala d'ordine.

Modello aperto:

Mi è piaciuto soprattutto				
Mi è piaciuto meno				
Adesso vorrei				

Modello con scala: proponiamo di assegnare un punteggio da 1 a 6 per indicare cosa ti è piaciuto/interessato di più (6) e cosa ti è piaciuto/interessato di meno (1):

Pensare alla parola	Ascoltare la storia	Inventare la storia	Lavorare insieme	Creare il libro	Disegnare

Di seguito una rubrica utile alla valutazione del percorso da parte del docente in riferimento alle competenze chiave:

	Evidenza	in via di prima acquisi- zione	base	intermedio	avanzato
Competenza alfabetica fun- zionale	Tutte le classi: Comprende il significato ed i registri di mes- saggi orali in si- tuazioni e contesti diversi, formali e non. Classe IV e V: Progetta la ste- sura del testo per fasi (pianifi- cazione, stesura e revisione).	In modo frammentario	In modo adeguato	In modo cor- retto	In modo proficuo
Competenza personale, so- ciale e capacità di imparare ad imparare	Gestisce le pro- pie capacità di concentrazione e attenzione.	Solo se sor- retto	In modo regolare	In modo ade- guato	In modo proficuo
Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza	Comunica e so- cializza espe- rienze e saperi Coopera e as- sume incarichi	Solo se sor- retto	Talvolta	Quasi sempre	Sempre
Competenza imprendito- riale	Progetta/Piani- fica per fasi e con attenzione alle variabili progettuali. Partecipa a gruppi di la- voro.	Solo se gui- dato o sor- retto dai compagni	In parte	In modo adeguato	In modo efficace
Competenza in materia di consapevo- lezza ed espressione culturali	Rappresenta idee in modo espressivo.	Talvolta	In parte	Quasi sem- pre	Sempre

6. Conclusioni

L'esperienza di Librarte continua ad essere fonte di grande stupore per i bambini e le loro insegnanti.

Nessun laboratorio genera un risultato pienamente ipotizzabile dall'inizio.

Anche la durata di ogni fase varia in base a fattori quali la rete relazionale tra i bambini del gruppo, la fiducia istaurata con l'adulto, l'allenamento all'immaginazione.

Ma tutti i percorsi hanno generato un maggiore affiatamento nel gruppo, l'accrescimento del desiderio di leggere, inventare storie e libri, illustrare, e un aumento dell'autostima nei bambini, che si sentono autori di una piccola opera d'arte portatrice di bellezza.

Uno dei temi che emergono quasi sempre è la visione di sé. Ritengo che l'autostima sia uno dei punti su cui lavorare in questo tipo di esperienze: come mi vedo? Come mi vedono gli altri?

Queste domande aiutano il bambino a credere nella propria capacità creativa e originalità. Per questo spesso mi è capitato di utilizzare l'autoritratto e il ritratto, o di trasferire metaforicamente su un oggetto la rappresentazione di sé (che albero sei? Che animale sei?).

I libri che nascono in questi percorsi restano nella biblioteca di classe e danno valore al lavoro, memoria di un tempo ricco e condiviso.

Infine, si fornisce un esempio di laboratorio collegato al libro "Imparato, ovvero l'albero mai nato" edito da Tomolo EdiGiò.

DIVENTARE GRANDI

Destinatari:

Classe V primaria.

Obiettivi specifici:

- cogliere il senso profondo di una storia
- conoscere meglio se stessi
- riflettere sul dono della vita
- accrescere la consapevolezza di sé nel gruppo classe al termine del percorso della scuola primaria
- creare un momento di scambio emotivo insegnante/alunni come conclusione del percorso scolastico
- trattare il tema della natura e dei suoi tempi.

Setting ottimale:

- luoghi diversi e significativi all'interno della scuola (ad esempio la biblioteca)
- la propria aula.

Percorso:

1. L'insegnante parla apertamente ai bambini: il laboratorio che verrà svolto ha degli step, degli obiettivi, e li vedrà fortemente coinvolti
2. Brainstorming: raccontiamo momenti significativi del percorso scolastico
3. Lettura animata di "Imparato, ovvero l'albero mai nato"
4. Illustrazione delle sequenze principali della storia
5. Scrittura di classe: ogni bambino pensa a una parola (personaggio, luogo, oggetto), da inserire nella storia di *Imparato* che diventa albero, cioè diventa grande; si procede alla creazione collettiva della storia: ogni bambino partecipa alla stesura della trama, ma può aggiungere solo la propria parola
6. Illustrazione della propria parola e creazione di una prima bozza del libro (in ogni pagina una frase con la parola e la sua illustrazione)
7. Studio delle tavole illustrate da realizzare per il libro finale: progettazione di gruppo.

Conclusione:

I bambini realizzano un libro che può essere:

- stampato e diffuso all'interno della scuola
- utilizzato per allestire una mostra
- presentato in una lezione aperta alle famiglie
- letto in progetti di continuità con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

Bibliografia

- Albanese O., Peserico M. (Eds.). (2008). *Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive*. AJunior.
- Batini F., Giusti S. (Eds.). (2019). *Quaderno di lavoro VII convegno biennale sull'orientamento narrativo. Leggere e scrivere al tempo dei social media*. Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/download/1786/b1364745f287/leggere-e-scrivere-giusti-pdf.pdf#page=29>
- Bellinzani D. (2014). La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*, 6(1), 163-201.
- Collovà F. (2021). *Imparato, ovvero l'albero mai nato*. Tomolo Edigìo.
- Collovà F. (2021). Il bambino artista. *Momo, Rivista trimestrale sul mondo Montessori*, 2(4), 50-55. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+54_2012.pdf
- Montessori M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. FrancoAngeli.
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino*. Garzanti.
- RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (Gaz. Uff. dell'Unione europea). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Rodari G. (2010) *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wigglesworth G., Storch N. (2009). Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Wigglesworth G., Storch N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.

13.

PATHS (A Philosophical Approach to THinking Skills) _ Per Parole. Un modello didattico per sviluppare il pensiero critico e migliorare le competenze linguistiche

Caterina Mazza

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

Contesti didattici formali e non formali.

La flessibilità del modello consente di poter pianificare e adattare le attività a setting educativi e fasce d'età differenti. Il modello è stato sperimentato dal 2018¹ nella scuola primaria, nella secondaria di I grado e di II grado, nonché in alcune classi del serale di IIS per adulti.

2. Introduzione

Il modello didattico si basa sull'idea che lo studio della filosofia possa contribuire a sviluppare nello studente il proprio personale punto di vista e il pensiero critico. L'approccio filosofico è funzionale ad affrontare le problematiche della realtà contemporanea, ad acquisire strumenti per confrontarsi con gli altri, a promuovere la formazione di un cittadino autonomo e consapevole. La filosofia pensata come azione problematizzante, come dialogo e ap-

1 Durante gli anni di sperimentazione la pianificazione e lo svolgimento delle attività nelle scuole si è realizzata con il coordinamento e il costante supporto di INDIRE all'interno di un percorso di ricerca-azione che ha permesso di testare, analizzare e mettere a punto il modello didattico PATHS per parole.

proccio che porta a usare criticamente la ragione può essere un supporto per *tutti* gli studenti/esse nella comprensione reciproca e nell'accogliere nuovi punti di vista e bisogni. Tale approccio, come sostenuto dal Ministero dell'Istruzione nel documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017), è un utile strumento per costruire una scuola e una società aperte e inclusive. A tal fine è fondamentale lavorare anche sul linguaggio e sulla capacità di esprimere in modo corretto e compiuto il pensiero, nonché guidare la riflessione sulla "densità semantica delle parole", sulla molteplicità di significati che i termini anche di senso comune hanno. Il modello didattico che si propone viene infatti costruito partendo da una parola da cui far partire la discussione collettiva. Fondamentale, per portare i ragazzi ad aprirsi e mettersi in gioco realmente, è che la scelta della parola sia presa tenendo in considerazione non solo gli obiettivi didattici preposti, ma anche i reali interessi ed esigenze dei ragazzi/e. L'approccio filosofico e critico ai problemi, infatti, è una prospettiva che può essere insegnata se accolta dai ragazzi/e come rilevante in modo da poter costruire percorsi didattici basati sull'apprendimento attivo e collaborativo tra studenti che si sentano parte di una relazione educativa rispettosa, in cui vi sia un buon equilibrio tra libertà e attività strutturate (Vincent-Lancrin et al., 2019).

3. Obiettivi

Il modello didattico PATHS per Parole è stato definito tenendo conto degli studi teorici (tra gli altri, Fabbrichesi, 2017; De Mauro, 2019; MIUR, 2017; Unin e Braring, 2016) e delle sperimentazioni didattiche elaborate in Italia negli ultimi trenta anni e si arricchisce del confronto con docenti ed esperti su metodologie, pratiche e modalità di coinvolgimento degli studenti.

Gli obiettivi che si possono raggiungere sono differenti:

- **favorire la didattica integrata attraverso il dialogo tra la filosofia e le discipline** che compongono il curriculum scolastico al

fine di contribuire a orientare gli studenti nella interpretazione della realtà;

- **favorire la didattica per competenze** attraverso l’approfondimento delle conoscenze, degli autori e delle tematiche del pensiero filosofico, per sviluppare negli studenti **competenze filosofiche e trasversali**;
- **contribuire al contrasto alla povertà lessicale**, stimolando gli studenti a riflettere sui significati delle parole, a partire dal linguaggio ordinario, e sostenendoli nella lettura, nell’analisi e nella discussione argomentata di un testo scritto;
- **promuovere l’educazione al pensiero critico, al dialogo e al rispetto** attraverso la condivisione di testi, video, immagini per migliorare l’apprendimento degli studenti e favorire l’inserimento dei giovani nella società come individui, cittadini e professionisti responsabili e attivi.

4. Attività

Paths per parole si articola in quattro fasi e offre agli studenti la possibilità di esplorare i significati di una parola, anche all’interno del programma didattico curricolare:

1. *Fase preparatoria*: durante la quale viene pianificato il percorso didattico, scegliendo una parola di senso comune (come per esempio: memoria, corpo, gioco, libertà, macchina, limite, scelta) sulla quale incardinare il lavoro di riflessione e di scoperta dei vari significati che il termine proposto può avere. Il momento preparatorio prevede anche la selezione dei materiali didattici (principalmente testi filosofici e di letteratura, ma anche poesie, aforismi, canzoni, quadri, opere d’arte, video, ecc.) che descrivono alcuni significati del termine su cui si discute. Durante questa fase iniziale si individuano anche le conoscenze e le competenze da raggiungere con l’esperienza didattica. È importante individuare le competenze sulle quali si vuole lavorare e le discipline che si intende coinvolgere proprio perché il progetto agisce in un’ottica trasversale e interdisciplinare.

2. *Fase esplorativa*: il docente/educatore sottopone la parola alla classe che ne individua i molteplici significati, attraverso la tecnica del *brainstorming* argomentativo coordinato dal docente. Questo è un momento di riflessione libera e di confronto collettivo tra i ragazzi.
3. *Fase laboratoriale*: gli studenti, suddivisi in gruppi di lavoro dal docente/educatore, riflettono in autonomia sul contenuto di uno o più testi scelti tra quelli proposti. Il confronto con i testi permette agli studenti di comprendere come autori diversi abbiano utilizzato il termine di uso comune su cui si lavora conferendogli accezioni differenti. Il testo è considerato come un interlocutore che porta una sua precisa interpretazione. Infine, ogni gruppo a turno (scegliendo un rappresentante oppure coinvolgendo tutti i membri) ha il compito di presentare e argomentare di fronte alla classe la riflessione sulla parola effettuata dal gruppo di lavoro. La sintesi della riflessione avvenuta durante la fase laboratoriale può essere condivisa anche attraverso la creazione di prodotti particolari. Ogni gruppo viene infatti lasciato libero di scegliere il mezzo d'espressione più vicino alle competenze dei vari membri (come la produzione di fumetti, video, racconti scritti, lettere, dialoghi, immagini, podcast, canzoni, ecc.) per restituire agli altri gli elementi più significativi emersi durante il confronto.
4. *Fase valutativa*: il docente riprende le riflessioni degli studenti e le inserisce all'interno della lezione. La parola infatti rappresenta anche una occasione per introdurre o completare un particolare argomento affrontato nell'ambito di una delle discipline coinvolte. In seguito, il docente procede alla valutazione degli studenti.

Quindi, il modello pone al suo centro una *parola di senso comune* e, attraverso le quattro fasi, prevede un percorso di scoperta della complessità, la cosiddetta densità semantica, di quel termine. Tale lavoro consente pertanto di ragionare insieme in modo logico e corretto con il supporto della filosofia, quale azione problematizzante, al fine di aumentare la capacità analitica e critica degli studenti/esse. Lavorare insieme su di un termine specifico e non soltanto su una questione generale è inoltre funzionale ad aumen-

tare la consapevolezza e l'attenzione dei ragazzi/e riguardo al linguaggio, così da spingerli a usare parole appropriate per esprimere in modo chiaro il proprio pensiero. Inoltre, come evidenziato da alcuni studi (Unin e Bearing 2016; Hoffman 2003), le attività didattiche di tipo collaborativo e il coinvolgimento attivo in discussioni libere come il *brainstorming* argomentativo portano gli studenti a sviluppare soft skills di tipo cognitivo e socio-emotivo fondamentali per la costruzione di relazioni positive e inclusive. Condividere con gli altri il proprio pensiero, i propri valori e conoscenze e, ad un tempo, imparare ad accogliere e rispettare il punto di vista e la sensibilità delle altre persone porta gli studenti/esse a rafforzare la capacità di essere empatici, aperti alla diversità, alla comprensione e al confronto. Il modello PATHS per parole può quindi essere funzionale anche a stimolare gli studenti/esse ad assumere comportamenti pro-sociali, proattivi e inclusivi in contesti diversi.

La *durata del percorso didattico* proposto va dalle 6 alle 9 ore in base al numero di discipline e di docenti coinvolti. Tuttavia, i tempi di svolgimento delle attività possono essere modificati in base alle esigenze specifiche degli studenti. Per esempio, generalmente gli allievi/e della primaria necessitano che le attività vengano dilatate nel tempo per far sì che la riflessione possa essere “concretizzata” e calata nel loro mondo esperienziale, magari anche prevedendo una o più attività propedeutiche (come la visione di un film) per indirizzare gli alunni/e in questo percorso e dar loro gli strumenti per poter pensare e potersi confrontare.

Ulteriore elemento fondamentale è la *condivisione con altri docenti/educatori dei percorsi svolti in classe*. Il sito dedicato a PATHS² è infatti un ricco bacino di materiali (testi, contributi video da parte di filosofi/e, immagini) e un luogo di condivisione delle esperienze delle scuole che hanno aderito al percorso. Dopo lo svolgimento delle attività, infatti, il docente/educatore di riferimento è invitato a documentare l'esperienza a partire da un format condiviso costituito da due brevi schede che definiscono uno schema di base per raccontare il lavoro effettuato.

2 <http://formazione.indire.it/paths/home>

5. Strumenti di analisi/valutazione

Nel caso in cui i docenti/educatori intendano valutare, a conclusione del percorso didattico svolto con il modello PATHS per parole, lo sviluppo delle competenze chiave e il raggiungimento degli obiettivi preposti, si propone l'uso della seguente rubrica.

INDIRE		ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA		PATHS		a Philosophical Approach to Thinking Skills	
RUBRICA DI VALUTAZIONE							
Competenze chiave	Evidenza	Livello di padronanza					
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato		
1 Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Gettisce efficacemente le informazioni	In modo frammentario	In modo regolare	In modo accurato	In modo efficace		
	Individua gli obiettivi	Solo se guidato	Talvolta	In modo frequente	In modo costante		
	Affronta i problemi per risolverli	Solo se guidato	Talvolta	In modo frequente	In modo costante		
2 Competenza in materia di cittadinanza	Si impegna con gli altri per conseguire un interesse comune	In modo passivo	In modo assiduo	In modo corretto	In modo efficace		
3 Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Comprende come le idee e i significati vengono espressi creativamente tramite le arti e altre forme culturali	In modo parziale	In modo elementare	In modo completo	In modo approfondito		

INDIRE		ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA		PATHS		a Philosophical Approach to Thinking Skills	
RUBRICA DI VALUTAZIONE							
Competenze chiave	Evidenza	Livello di padronanza					
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato		
1 Apprendere il lessico fondamentale della filosofia studiata, comprenderne gli aspetti linguistici, lessicali e dialogici	Riconosce il lessico e le categorie specifiche del linguaggio filosofico utilizzato nei testi proposti	In modo parziale	In modo elementare	In modo completo	In modo approfondito		
	Individua i significati principali assunti dalla parola nei testi proposti	In modo parziale	In modo elementare	In modo completo	In modo approfondito		
2 Sviluppo dell'attitudine alla problematizzazione della realtà, dei fondamentali interrogativi etici e gnoseologici e alla comprensione critica del sapere scientifico	Utilizza le conoscenze storico-filosofiche acquisite in merito alla parola «crisi» per problematizzare luoghi comuni e giudizi sintetici	In modo frammentario	In modo elementare	In modo accurato	In modo consapevole		
3 Saper organizzare elementi di inquadramento della storia della filosofia antica e moderna secondo un profilo motivato	Colloca la ragione di eventuali differenze nel contesto più ampio del percorso storico-filosofico	Solo se guidato	Talvolta	In modo frequente	In modo costante		
	Approfondisce i vari significati del termine «crisi» sotto il profilo del legame specifico col contesto storico-culturale	Solo se guidato	Talvolta	In modo frequente	In modo costante		
4 Consapevolezza delle radici filosofiche del concetto e delle problematiche ad esso connesse	Individua le declinazioni specifiche con cui il termine «crisi» viene impiegato in rapporto alle questioni di natura etico-politica, metafisica e gnoseologica	In modo frammentario	In modo elementare	In modo accurato	In modo consapevole		

6. Esperienze sul campo

Per far meglio comprendere le modalità di utilizzo del modello PATHS per parole vengono ora presentati *due esempi di percorsi già sperimentati*, uno per ciclo scolastico³.

PATHS per parole alla primaria

Parola: PACE sperimentata con una classe quarta primaria nel corso dell'a.s. 2022/23⁴.

Discipline coinvolte: italiano, musica, inglese, arte e immagine, storia, educazione civica e tecnologia.

La *parola è stata scelta* non solo per il recente inizio della guerra in Ucraina, ma anche per sostenere la progettualità avviata nel corso degli anni scolastici precedenti. Le attività svolte con l'utilizzo del modello PATHS per parole sono quindi state inserite all'interno di un percorso didattico di lungo periodo al fine di approfondire temi e aspetti disciplinari specifici.

Per introdurre il confronto tra gli alunni/e è stato visionato in classe un *cortometraggio, MILA*⁵, che ha permesso di definire in modo più immediato e concreto il tema dalla pace.

In seguito, gli alunni/e sono stati coinvolti in un *brainstorming articolato* coordinato dalle maestre [Durata due ore].

Dopo il confronto libero, sono stati presentati e letti insieme i testi utilizzati successivamente per il lavoro di gruppo [Durata due ore]:

- Esiodo e Pindaro, *Pace nella filosofia e nella mitologia greca*
- Marco Aurelio, *L'arte di conoscere se stessi*

3 Nella seconda parte del testo di Borri e Calzone (2023) sono presentati alcuni casi studio relativi a parole sperimentate con il modello *PATSH per parole* che possono essere ulteriori utili esempi di esperienze didattiche avute in scuole di ordine e grado differente.

4 Al seguente link si trovano la dettagliata descrizione dell'esperienza e i materiali usati: <https://formazione.indire.it/paths/pace-iii>

5 *MILA*, regia di Cinzia Angelini, 2021.

- Thomas Hobbes, *Leviatano*
- Filippo Turati, *Rivoluzionaria deve essere la Pace*
- Robert Schuman, *Dichiarazione del 9 maggio 1950*
- Gianni Rodari, *Dopo la pioggia*
- Bruno Tognolini, *Filastrocca grande della pace piccola*.

Durante la fase laboratoriale la classe è stata divisa in cinque gruppi, ognuno dei quali ha dovuto lavorare su uno dei testi assegnato loro e sulle due poesie. I membri di ogni gruppo hanno individuato in autonomia un modo per dividersi i compiti e per arrivare a creare un elaborato finale. Gli elaborati di ogni gruppo sono poi confluiti in un “eBook PACE” di condivisione collettiva. Le attività di gruppo si sono svolte a scuola nelle ore di compresenza delle due maestre e sono proseguiti parzialmente anche in contesti informali sempre con la supervisione delle docenti oppure in autonomia in orario extrascolastico. Gli elaborati sono stati diversi, come cartelloni, video e registrazioni audio. Questa fase del modello, per iniziativa delle maestre, è stata dilatata nell’arco di tre mesi del secondo quadrimestre. A conclusione del percorso è stata organizzata a fine anno scolastico una presentazione finale in classe [Durata 2 ore] delle sintesi dei lavori svolti e della lezione imparata da ogni studente/essa.

PATHS per parole alla secondaria di secondo grado

Parola: AUTOSTIMA sperimentata in una classe terza del liceo Scienze Umane nell’a.s. 2021/22⁶. Discipline coinvolte: filosofia e sostegno.

Il termine è stato scelto dall’insegnante in quanto molte studentesse della classe interamente femminile avevano mostrato scarsa fiducia in se stesse e questo influiva sul rendimento scolastico e sul clima durante le prove di verifica. Inoltre, affrontare insieme le problematiche legate all’autostima è stata un’occasione per collegare la riflessione a diversi temi studiati in scienze umani e in letteratura italiana.

6 Al seguente link si trovano la dettagliata descrizione dell’esperienza e i materiali usati: <https://formazione.indire.it/paths/autostima>

Durante il *brainstorming* le alunne si sono confrontate in modo attivo. Partendo dal vissuto personale e dalla condivisione di esperienze individuali sono poi arrivate a riflettere sulle dinamiche psicologiche e relazionali che sottendono la fiducia in se stessi, richiamando anche il pensiero di autori studiati [Durata 2 ore].

In seguito, sono stati presentati i testi da usare durante la fase laboratoriale:

- Emil M. Cioran – *Quaderni 1957-1972*
- Umberto Galimberti – *I vizi capitali e i nuovi vizi*
- George Minois - *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione*
- Luigina Mortari – *La pratica dell'aver cura*
- Georg Simmel – *L'educazione come vita.*

Ogni gruppo⁷ è stato invitato a scegliere uno dei testi proposti. I gruppi hanno mostrato un buon senso di responsabilità e una buona autonomia [Durata 2 ore in classe. Poi il lavoro è proseguito a casa in orario extrascolastico].

Infine, durante la fase valutativa ogni gruppo ha esposto la sintesi delle proprie discussioni con il supporto di slide e ha condiviso le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle. Alla fine del percorso le studentesse hanno dichiarato di sentirsi più sicure e unite tra loro [Durata 2 ore].

Bibliografia

Bettanin V.S., Calzone S., Mazza C. (2023). Tempo di crisi. Educare al pensiero critico attraverso la filosofia. In G.R.J. Mangione, F. De Santis, M. Garzia (Eds.), *Le tecnologie per una scuola di comunità aperta ed inclusiva*. In *I Quaderni della Ricerca* 72. Loescher.

7 I gruppi sono stati formati dall'insegnante in modo che fossero eterogenei, ma equilibrati.

- Borri M., Calzone S. (2023). *La filosofia come risorsa educativa. A Philosophical Approach to Thinking Skills*. Carocci.
- De Mauro T. (1980). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Laterza.
- Fabbrichesi R. (2017). *Cosa si fa quando si fa filosofia?* Raffaello Cortina.
- Hoffman J. (2003). Multiage teacher's beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
- MIUR. (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb> (ultimo accesso: 19/01/2024).
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (ultimo accesso: 19/01/2024).
- Unin N., Bearing P. (2016). Brainstorming as a way to approach student-centred learning in the ESL classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 224, 605-612.
- Vincent-Lancrin S., et al. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/62212c37-en.

14.

I cortometraggi d'animazione: narrazioni brevi per supportare e sviluppare “grandi” competenze

Alessia Rosa

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

La proposta educativa qui descritta si incentra sull'utilizzo dei cortometraggi di animazione e afferisce all'approccio media educativo. Le peculiarità del linguaggio prescelto forniscono alle figure educative di riferimento l'opportunità di declinare le proposte presentate in modalità molteplici, a tal punto da indirizzarsi a tutti i livelli scolastici e a contesti educativi sia formali sia non formali.

2. Introduzione

Con il termine “cortometraggi” si indicano film e animazioni la cui durata non supera, di norma, i 30 minuti. I cortometraggi possono, inoltre, avere dialoghi o esserne privi in quanto si compongono di scene evocative e d'impatto capaci di supportare la comprensione dello spettatore (Ramella Pralungo, 2022). Sebbene convinti che la maggior parte dei cortometraggi consentano ampie declinazioni educative e didattiche, ci concentreremo in questo contributo sui cortometraggi d'animazione, la cui durata si aggira comunemente tra i sette e i dieci minuti. I cortometraggi d'animazione possono essere documentaristici, sperimentali o narrativi. Questi ultimi sono i più diffusi, caratterizzati da un personaggio centrale intorno al quale si snoda il racconto e da un intreccio unico e lineare che occupa l'intero film. I cartoni animati

narrativi possiedono la stessa struttura delle storie classiche (introduzione, nucleo e conclusione) (Oregui et al., 2019) e supportano le abilità di comprensione e narrazione. Tigoli e Freccero (2012, pp. 8-9) sottolineano che comprendere un testo narrativo è un processo complesso che implica molteplici azioni quali: individuare e ricordare le informazioni importanti inibendo quelle non rilevanti; la capacità di discriminare le informazioni testuali, sia quelle esplicitamente dichiarate nel testo che quelle inferenziali, ossia implicite e deducibili dal contesto; integrare le informazioni del testo con le conoscenze pregresse ed esperienziali sull'argomento ed, infine, aggregare tutte le informazioni (pregresse, testuali e inferenziali) in una rappresentazione mentale coerente. La struttura del cortometraggio agevola tale processo in quanto: le informazioni non rilevanti sono in numero esiguo, il pubblico è esplicitamente chiamato a fare inferenze su quanto vede e la capacità di integrare informazioni ed esperienze è fondamentale. Nonostante le ampie potenzialità i cortometraggi sono limitatamente impiegati all'interno dei contesti educativi, al contrario l'utilizzo strumentale e l'analisi testuale dei film hanno una lunga tradizione nel patrimonio educativo italiano e internazionale con finalità molteplici (Vaccaro, Valero, 2011; Reigada, 2016; Reia-Baptista et al., 2014; BFI, 2011). Tale limitato impiego potrebbe essere spiegato in relazione a due possibili fraintendimenti che intendiamo sfatare. Il primo considera i cortometraggi d'animazione di recente sviluppo, correlandolo alle Pay TV, il secondo li valuta come afferenti a tipologie cinematografiche minori. In relazione alla nascita e allo sviluppo dei cortometraggi d'animazione è bene ricordare che essi caratterizzano tutta la storia iniziale del cinema in cui i film, per ovvie ragioni di carattere tecnico e sperimentale, duravano una manciata di minuti. Oggi assistiamo ad una maggiore produzione di cortometraggi di animazione, con interessanti e divertenti processi di rimandi tra i personaggi dei cortometraggi e dei film d'animazione¹. Ciò consente allo spettatore di approc-

1 Alcuni esempi sono Cricchetto (2006) dal film d'animazione *Cars*,

ciarsi al cortometraggio a partire da una preconoscenza condivisa dei personaggi e sulla base di specifiche aspettative. In relazione al secondo fraintendimento, sopra menzionato, i cortometraggi d'animazione non afferiscono a tipologie cinematografiche minori, tanto che registi importanti si sono misurati con tale linguaggio, firmando opere di notevole valore, artistico, tecnico e culturale. Inoltre, l'importanza attribuita a questo genere dalla critica cinematografica è testimoniata anche dalla vastità e longevità dei concorsi ad esso rivolti. Ad esempio, l'*Academy Award for Best Animated Short Film* viene assegnato sin dal 1930 dall'*Academy of Motion Picture Arts and Sciences*, ossia lo stesso ente che assegna gli Oscar. Le proposte di seguito elaborate intendono sfruttare le potenzialità dei cartoon nel sostenere i meccanismi di attenzione (Lemish, 2008) sia reattiva che attiva. La prima è inerente alle caratteristiche formali e al movimento (Pratt et al., 2010) mentre, la seconda, è connessa ai contenuti proposti e agli schemi cognitivi stimolati da quest'ultimi. Inoltre, si intende utilizzare i cortometraggi in relazione alla potenzialità evocativa delle immagini in movimento, per stimolare una vasta gamma di associazioni e il pensiero creativo (Buzan, Buzan, 2002) elementi centrali nei processi di sviluppo delle soft skill. Sarsini esplicita con chiarezza tali aspetti (2012, p. 49) individuando tre macrocategorie all'interno delle quali è possibile delineare il valore educativo dei cartoni animati:

1. l'efficacia del linguaggio emozionale, attraverso la rappresentazione di una realtà semplificata, ordinata e facilmente analizzabile, in cui la gestualità e l'espressività facciale facilitano il riconoscimento delle categorie affettive (quali felicità, rabbia, tristezza, sorpresa, paura) e la sintonizzazione dello spettatore con l'altro da sé. Ciò è strettamente correlato con la sua uni-

Olaf dal film *Frozen* (2013), Dug dal cartoon *Up* (2009) o La Leggenda di Mor'Du (2012) che richiama il mito citato nel film *The Brave* (2012).

- versalità, cioè la capacità di interagire con un pubblico variegato per quanto concerne il background sociale e culturale;
2. la sensibilizzazione verso una conoscenza contestualizzata, basata su indizi e dettagli per ricostruire trame e orditi narrativi, attraverso cui i protagonisti rispondono a specifiche situazioni problema attraverso la messa in opera di competenze;
 3. la forza identificativa e “di rispecchiamento” che favorisce forme di sintonizzazione empatica tra i più piccoli, e il ricordo di esperienze e sensazioni tra i più grandi.

Tali caratteristiche si ritrovano con ancora maggior forza nei cortometraggi, poiché la loro durata consente di sostenere l’attenzione di ogni partecipante (riducendo situazioni di sovraccarico cognitivo) e di essere proposti nei tempi, spesso ristretti, dei percorsi educativi, non dovendo così splittare le fasi di fruizione e analisi. Lo stesso prodotto può inoltre essere rivisto più volte magari per approfondire alcuni passaggi o per recuperare delle assenze.

I cortometraggi possono infine essere fruiti sia in grande che in piccolo gruppo, in questo secondo caso è funzionale proporre prodotti differenti pur stimolando gli stessi processi di pensiero e azione.

In tale prospettiva i cartoon supportano i più giovani nello sviluppo della serendipità delineata da Morin (2000), ossia la capacità di trasformare i dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire una storia. Ciò è ancora più evidente nei cortometraggi in cui, a fronte di un tempo narrativo breve, è necessario giocare su dinamiche allusive. Tale sistema contestualizzato può inoltre rifarsi a una struttura capace di rappresentare realtà differenti, aprendo la possibilità alla conoscenza di “mondi plurali, sperimentando (nel contempo) quella “conoscenza pertinente” che articola le informazioni con i contesti e le connette a specifiche peculiarità sociali e culturali” (Sansini, 2012, p. 49).

Abbiamo preferito dettagliare alcuni elementi caratterizzanti le specificità dei cortometraggi di animazione in quanto le proposte in seguito presentate possono essere applicate anche ad altri

testi narrativi, e invitiamo il lettore ad un'attività di sperimentazione e confronto, a partire però dalla consapevolezza che ciò modifica profondamente la complessità e la fattibilità del percorso.

3. Obiettivi

Il percorso intende sostenere l'acquisizione di:

- *Competenze di pensiero critico e risoluzione dei problemi*, attraverso l'analisi critica delle informazioni presenti nella narrazione e l'individuazione di soluzioni a situazioni complesse.
- *Competenze di comunicazione*. Le situazioni problema proposte richiedono ad ogni soggetto di esprimere in modo chiaro ed efficace la propria posizione e di comprendere e interpretare le comunicazioni degli altri, sviluppando forme di comunicazione assertiva.
- *Competenze sociali e relazionali*, stimolate attraverso la necessità di lavorare efficacemente in gruppo, collaborare con gli altri, gestire i conflitti e sviluppare relazioni positive per rispondere efficacemente alle situazioni problema proposte.
- *Competenze digitali*. Comprendono la capacità di utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per esprimere idee e posizioni.

4. Attività

Le attività di lavoro per competenze qui presentate utilizzano il cortometraggio in prospettiva strumentale, ossia quale mezzo atto a stimolare la riflessione sui problemi aperti proposti ai bambini o ai ragazzi.

Non presentiamo un elenco di prodotti in quanto la continua realizzazione e diffusione degli stessi renderebbe qualunque lista antiquata in poco tempo. Crediamo importante però sottolineare che vi sono cortometraggi su qualunque argomento di interesse, e realizzati attraverso tecniche di animazione molteplici (cutout

animation; silhouette animation; puppet animation; pixel animation, ecc..). La scelta dovrà dunque basarsi sulle tematiche di interesse (differenze di genere, abilità, sostenibilità, solo per fare alcuni esempi), sulle capacità e competenze del gruppo ed, infine, sui gusti del docente.

L'attività deve essere organizzata per lavorare a gruppi di circa cinque bambini o ragazzi. Le proposte di seguito dettagliate possono configurarsi come esperienze estemporanee (magari per rafforzare specifici temi sviluppati attraverso differenti strumenti ed approcci) oppure far parte di un unico percorso configurandosi all'interno di un *continuum*. In questo secondo caso è consigliabile utilizzare più di un prodotto per rendere l'attività maggiormente coinvolgente.

Attività 1. Costruire lo storyboard a ritroso (durata di circa due ore)

Lo storyboard riproduce sotto forma di sequenze disegnate in ordine cronologico, le inquadrature di un fumetto o di un film, e viene realizzato in fase di progettazione dello stesso. In rete si possono trovare e scaricare diversi format di storyboard, oppure può essere disegnato dai ragazzi. Dopo aver visto il cortometraggio tutti insieme, si organizzano dei sottogruppi, che realizzano lo storyboard di quanto visto. Ogni gruppo dovrà trovare un accordo sulla sequenza narrativa, richiamare i testi e le musiche. Tale attività consente di ripercorrere la sequenza condivisa e comprendere come il ricordo possa essere influenzato da molteplici variabili. Dopo di una seconda visione del cortometraggio gli storyboard realizzati verranno confrontati per comprendere quale gruppo è stato maggiormente aderente all'originale, sia per quanto concerne la grafica che la narrazione. Ritagliando i vari pezzi di storyboard realizzati dai sottogruppi sarà possibile ricostruire un lavoro globale.

Attività 2. "Se fossi io" (durata di circa quattro ore)

In questa seconda attività i sottogruppi si concentreranno sulle azioni realizzate dal o dai protagonisti del cortometraggio e vi si immedesimeranno, elencando con onestà una serie di comportamenti che avrebbero messo in atto se si fossero trovati in una situazione simile. Per ogni comportamento dovranno fornire una spiegazione. Il gruppo individuerà quindi un finale e lo trascriverà nello storyboard (magari implementando quello realizzato durante la prima attività). I bambini più grandi possono drammatizzare il finale alternativo ideato davanti al gruppo, che sarà poi invitato a riflettere e confrontarsi sulle varie opzioni rappresentate.

Attività 3. Il tribunale (durata di circa quattro ore)

Questa attività è pensata per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado ed è necessario scegliere un prodotto che possa porre una situazione emblematica, capace di stimolare letture antitetiche. I contenuti ma anche le scelte narrative del cortometraggio verranno metaforicamente portati a processo. In questo caso il gruppo sarà suddiviso in tre sottogruppi. Il primo sarà la giuria, gli altri due svolgeranno i ruoli di accusa e difesa. L'insegnante o l'educatore proporrà un problema aperto in relazione a un comportamento o a una scelta stilistica proposta dal cortometraggio. I gruppi di avvocati dovranno costruire una linea difensiva o di accusa, mentre la giuria dovrà sostenere e motivare il giudizio elaborato. Il "tribunale" consente di analizzare i prodotti da prospettive diametralmente opposte, condividendo le proprie opinioni con il gruppo di appartenenza.

Attività 4. Cambio senso (durata di circa quattro ore)

Questa proposta è indirizzata ai ragazzi della scuola secondaria di secondo grado e implica capacità di montaggio video. Il

gruppo dovrà scrivere dei dialoghi capaci di modificare totalmente i contenuti, il senso e la logica complessiva della narrazione. Attraverso un programma di video editing potranno cancellare o silenziare le voci e i suoni originali sostituendoli con le proprie voci o quelle tratte da altri cortometraggi. Tale operazione è particolarmente complessa, ma consente ai ragazzi di riflettere sulla costruzione di forme di comunicazione *fake* e difformi dalla realtà.

Attività 5. Realizzare un cortometraggio di animazione (durata dalle 6 alle 10 ore)

Il cortometraggio può essere fruito ma anche realizzato in contesto educativo, consentendo a bambini e ragazzi di mettersi in situazione, di raccontare e raccontarsi attraverso i processi di video produzione e il ricorso a tecniche di stop-motion. Come afferma Bergala è «estremamente importante ... che ogni singolo studente si confronti almeno una volta con la piena e totale responsabilità di un gesto creativo, con tutto ciò che comporta in termini di scelta, spirito di decisione, scommessa, emozione e paura» (Bergala, 2007: 198). Quest'ultima proposta può indirizzarsi a bambini dai 5 anni in su, naturalmente il ruolo e la complessità esecutiva seguirà logiche differenti.

I bambini e i ragazzi saranno così coinvolti nell'intero percorso di realizzazione di un cortometraggio di animazione².

In primo luogo, deve essere inventata o individuata una storia, secondariamente dovrà essere realizzato lo storyboard. Il gruppo può dunque dividersi al fine di perseguire compiti differenti (predisposizione degli sfondi; creazione dei personaggi; individuazione delle musiche e degli effetti sonori e registrazione delle voci).

2 In questa sede presentiamo il percorso che riteniamo più semplice, esistono però diverse opportunità e tecniche.

I personaggi potranno essere realizzati in carta con fermacam-
pioni per consentire il movimento degli arti, in plastilina con
un'anima in metallo (questa seconda opzione è più complessa)
oppure è possibile utilizzare degli oggetti.

Quando tutti gli sfondi e i personaggi sono pronti uno bam-
bino o ragazzo per volta muoveranno i vari elementi, mentre
un compagno scatterà foto in sequenza attraverso una mac-
china posizionata su un cavalletto (affinché le foto non siano
mosse).

Una volta realizzate, le immagini verranno assemblate attra-
verso un programma di video editing.

Il cortometraggio potrà infine essere oggetto di visione condi-
visa nell'ambito di iniziative che ne enfatizzano il valore e l'im-
pegno (feste di fine anno, concorsi o cinerassegne
scolastiche).

5. Strumenti di analisi/valutazione

Le attività qui proposte possono essere valutate attraverso griglie
di valutazione. Di seguito, a solo titolo esemplificativo, presen-
tiamo la declinazione di alcuni possibili "ambiti di competenza"
in quattro livelli.

Ambito di competenza	Indicatori	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Competenze di comunicazione	Capacità di giustificare le proprie scelte	Anche se supportato, manifesta notevoli difficoltà nel fornire giustificazioni plausibili	Manifesta notevoli difficoltà nel fornire giustificazioni plausibili	Manifesta alcune difficoltà nel fornire giustificazioni plausibili	Giustifica le proprie scelte motivandole con argomentazioni personali e originali

<i>Competenze di pensiero critico e risoluzione dei problemi</i>	Capacità di cogliere gli elementi funzionali ai processi di interpretazione	Se supportato, coglie alcuni concetti principali	Coglie nella struttura narrativa un numero limitato di elementi	Coglie nella struttura narrativa alcuni degli elementi principali	Coglie nella struttura narrativa tutti gli elementi salienti
<i>Competenze sociali e relazionali</i>	Capacità di comunicare la propria opinione	Propone la propria opinione se supportato dall'adulto di riferimento	Propone la propria opinione con termini non sempre adeguati, e fatica a farsi comprendere dagli altri membri del gruppo	Propone la propria opinione con termini adeguati e voce tranquilla	Propone la propria opinione con termini adeguati e voce tranquilla, riprendendo e integrando le opinioni altrui
<i>Competenze digitali</i>	Realizzazione della fase di montaggio del cortometraggio	Realizza le attività di montaggio se supportato da un adulto	Realizza le attività di montaggio se supportato da un compagno	Realizza in autonomia le attività di montaggio	Realizza in autonomia le attività di montaggio individuando le soluzioni ai problemi che si possono progressivamente presentare

6. Conclusioni

Le attività proposte per mezzo del cortometraggio consentono ai partecipanti di mettersi in situazione, di raccontare e raccontarsi attraverso i processi di analisi e video produzione. Non vi sono

tematiche non affrontabili attraverso tale linguaggio che accoglie un sistema complesso di rimandi tra immagini, suoni e talvolta parole, misurate, delicate e sempre incisive. Lo sviluppo del percorso dipenderà dalla voglia di mettersi in gioco delle figure adulte e dei bambini e ragazzi.

Bibliografia

- Bergala A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- BFI (British Film Institute). (2011). *Screening literacy: Case studies*. London: British Film Institute. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-case-studies_en.pdf.
- Buzan T., Buzan B. (2002). *Mappe mentali. Come utilizzare il più potente strumento di accesso alle straordinarie capacità del cervello per pensare, creare, studiare, organizzare*. Alessio Roberti Editore.
- Lemish D. (2008). *I bambini e la TV*. Raffaello Cortina.
- Pratt J., Radulescu P. V., Guo R. M., Abrams R. A. (2010). It's Alive! Animate motion captures visual attention. *Psychological Science*, 21(11), 1724-1730. <https://doi.org/10.1177/0956797-610387440>
- Ramella Pralungo B. (2022). Film e cortometraggi: strumenti per la didattica contemporanea. *Bricks Video e multimedialità nella didattica*, 4, 87-94. http://www.rivistabricks.it/wpcontent/uploads/2022/06/BRICKS_4_2022.pdf.
- Reia-Baptista V., Burn A., Reid M., Cannon M. (2014). Screening literacy: Reflecting on models of film education in Europe. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-67. Online. <https://doi.org/10.4185/rlds-2014-1015en>
- Reigada T. (2016). *Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da História*. Porto: CITCEM/Afrontamento.
- Rosa A. (2012). *Cartoon in tasca. Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia*. Tipografia Editrice Temi s.a.s., collana "ITINERARI-Strumenti e riflessioni pedagogiche".
- Sarsini D. (2012). Infanzia e cartoon: alcune riflessioni pedagogiche. *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 15(1), 47-61. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-11647
- Oregui E., Aierbe A., Bermejo J. (2019). Habilidad narrativa e identi-

ficación de valores y contravalores en dibujos animados por alumnado de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 35(2), 269-279.
DOI: 10.6018/analesps.35.2.331441

Tigoli M.C., Freccero E. (2012). *Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione. Prevenzione e recupero delle difficoltà di linguaggio*. Erickson.

Vaccaro J., Valero T. (2011). *Nos vamos al cine: La película como medio educativo*. Universitat de Barcelona.

15.

Cittadinanza, inclusione ed equità attraverso la sostenibilità

Michela Bongiorno

1. Contesti e livello scolastico di riferimento

La proposta di seguito illustrata si rivolge a studenti e studentesse con età compresa tra i 14 e 18 anni, e può essere svolta all'interno di contesti formali, non formali e informali. Con le opportune modifiche può essere adattata anche per studenti di età inferiore.

2. Introduzione

Le fondamenta su cui poggia il concetto di sostenibilità hanno in sé i concetti di cittadinanza, inclusione ed equità. Tale evidenza emerge come descritto dalla forse più celebre definizione di sviluppo sostenibile del Rapporto Brundtland, secondo cui ogni cittadino è chiamato a vivere e agire con una condotta tale da soddisfare le proprie necessità garantendo la stessa opportunità alle generazioni future. Dunque, si tratta di prendere consapevolezza di essere parte di un sistema complesso, di cui è necessario conoscere il funzionamento, al fine di agire nel rispetto dello stesso. Il concetto di sostenibilità chiama in causa tre pilastri: quello economico, quello ambientale e quello sociale. Tali elementi fondativi sono talvolta rappresentati sotto forma di diagrammi, in cui all'interno della sfera ambientale sono ricompresi, seguendo una modalità concentrica, la società e successivamente l'economia.

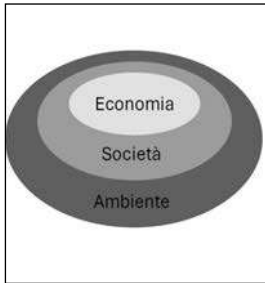


Fig. 1. I tre pilastri dello sviluppo sostenibile

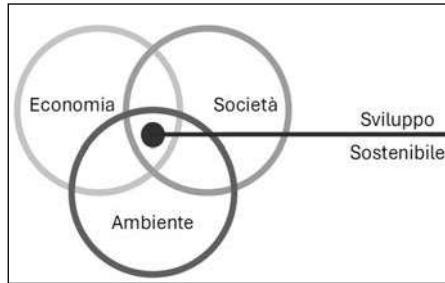


Fig. 2. Diagramma di Venn I tre pilastri dello sviluppo sostenibile

Talvolta essi sono invece rappresentati attraverso l'utilizzo del diagramma di Venn, in cui l'incrocio delle tre dimensioni è descritto come appunto la sostenibilità e in cui vengono inoltre definite le relazioni tra le singole componenti.

Al di là delle differenti opportunità di rappresentazione i documenti internazionali ed europei che trattano il tema concordano nel riconoscere questi tre elementi quali chiave attraverso cui strutturare e misurare la sostenibilità delle azioni dei singoli, quanto dei sistemi all'interno di cui essi stessi agiscono. Esclusivamente a titolo esemplificativo l'Agenda 2030 individua 17 differenti obiettivi, cui sono legati 169 traguardi, che poggiano sempre sulle dimensioni ambientale, sociale ed economica.

Il salto che è necessario compiere per passare dal concetto di sostenibilità alla sua declinazione nel panorama educativo genera numerose e differenti possibilità di sviluppo del tema: si parla infatti di educazione alla sostenibilità¹, educazione sostenibile, educazione allo sviluppo sostenibile, educazione alla cittadinanza globale², educazione ambientale, educazione ecologica³.

1 Educare alla sostenibilità è il titolo del testo a cura di Claudia Palazzetti contenente "Contributi per una transizione ecologica della didattica".

2 Come riportato nel titolo del Quaderno ASviS 8 "Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale - Target 4.7".

Analogamente a quanto menzionato per i documenti che trattano il tema della sostenibilità a livello internazionale, l'educazione in tale ambito deve ispirarsi ai tre pilastri ambientale, sociale ed economico. Kocher individua otto aree tematiche e altrettanti principi didattici attraverso i quali realizzare una educazione allo sviluppo sostenibile (Kocher, 2017), che si possono ricondurre ai tre pilastri sopra detti.

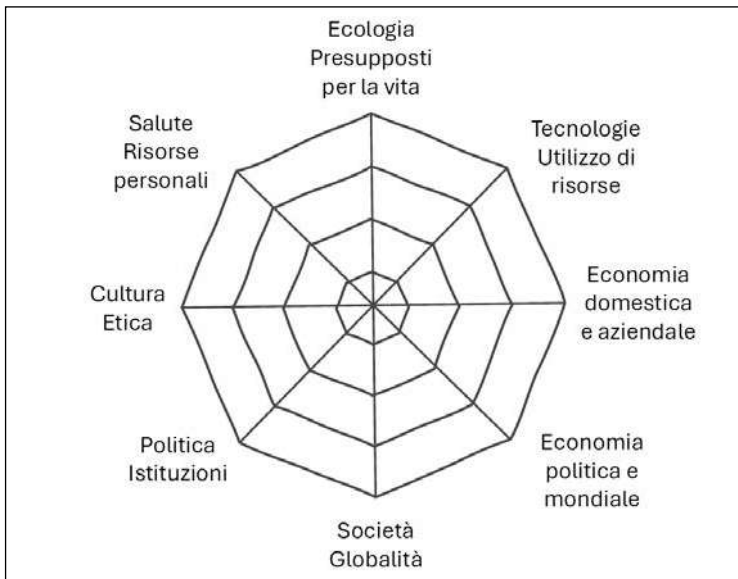


Fig. 3. Esempio di ragnatela tematica
(Rielaborazione grafica, tratto da Kocher *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi.* Erikson)

3 Come nel testo di Mortari “Educazione Ecologica”.



Fig. 4. La ragnatela dei principi didattici
(Rielaborazione grafica, tratto da Kocher *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*. Erikson)

Le otto aree tematiche e gli otto principi didattici sopra riportati (fig. 3 e 4) sono tra loro connessi e a loro volta ricadono all'interno delle tre categorie che compongono il concetto di sostenibilità.

Tali fattori rappresentano inoltre una guida nella strutturazione dell'attività didattica, che di volta in volta può essere orientata in modo più specifico verso uno o più dei succitati elementi (Kocher, 2017).

Accanto ai temi sopra riportati nei grafici e direttamente tratti dal testo di Kocher si intende esplicitare, come l'autore stesso fa, l'importanza di inserire tali principi all'interno del curriculum, delle materie e dei temi ordinariamente svolti all'interno della classe. In questo modo si rafforza il legame tra l'educazione alla sostenibilità e la didattica, nonché si favorisce l'acquisizione nello studente di un pensiero sistemico, in grado di cogliere le relazioni a diverse scale tra le parti.

Con tale obiettivo nell'attività che si propone di seguito si intende affrontare la tematica della sostenibilità attraverso l'utilizzo

della Land Art⁴ quale linguaggio universale. Ciascun occhio ha una specifica educazione, che risulta l'insieme del particolare *milieu*, del vissuto e da cui dunque deriva una differente e personale capacità di lettura del contesto. Per tale motivo si ritiene importante comprendere quanto e cosa un'immagine comunica a ciascuno. Nell'ambito dell'attività proposta le riflessioni dei singoli rappresentano il punto di partenza per una condivisione tra pari. Il dibattito in cui ciascuno studente porta il suo punto di vista alla classe si configura quale occasione di arricchimento reciproco, in cui il singolo può comprendere e far suo il punto di vista dell'altro.

Dal canto suo la Land Art è un complesso movimento a cui possono ricondursi forme artistiche diversificate, che esistono in virtù del loro rapporto con la natura e le sue forze (Palazzetti, 2022).

Il legame tra Land Art e ambiente è molto forte e si ritrova anche all'interno della forma con cui tali opere si realizzano, talvolta il loro carattere temporaneo, è esso stesso espressione della rapidità con cui i cambiamenti ambientali si verificano, e le cui caratteristiche mutano con estrema facilità al verificarsi di perturbazioni. In altri casi la forte dipendenza tra opere e territorio può essere intesa come elemento per la costruzione di un nuovo rapporto e un nuovo equilibrio tra uomo e natura.

La forza evocativa della Land Art, nonché la sua diffusione a livello planetario sono, inoltre, elementi che conducono verso la creazione di contesti inclusivi, all'interno dei quali ciascuno degli attori ha pari importanza e dignità.

L'universalità del linguaggio artistico permette infine ampie possibilità di integrazione del percorso all'interno delle tematiche più diversificate, le stesse che si ritrovano nei curricoli dei percorsi di studio della scuola.

4 Treccani definisce Land Art come “Forma d’arte contemporanea, nota anche come *earth art*, *earth works* («arte della terra», «lavori di terra»), sorta intorno al 1967 negli Stati Uniti e caratterizzata dall’abbandono dei mezzi artistici tradizionali per un intervento diretto dell’operatore nella natura e sulla natura”.

3. Obiettivi

Il primo obiettivo dell'attività di seguito proposta è quello di offrire agli studenti la possibilità del confronto, reso concreto attraverso il dialogo e la condivisione del proprio punto di vista e l'accettazione di quello degli altri, sviluppando capacità metariflessive e competenze dialogiche.

Il secondo obiettivo è quello di riflettere e così sviluppare una posizione critica e sistemica. L'attività porta dunque gli studenti a comprendere di essere parte di un sistema e di influenzare e subirne le influenze dello stesso.

Infine, il terzo obiettivo è quello di sperimentare nuove forme di linguaggi, comprendere come l'utilizzo dell'arte possa rivelare in modo estremamente diretto, come una immagine sia in grado di suscitare riflessioni e asserzioni differenti, come gli occhi e la postura di ciascuno contribuiscano a restituire immagini molto differenti.

4. Attività

L'attività è articolata in un percorso di incontri di due ore circa, che si consiglia di svolgere a cadenza quindicinale e di durata variabile in relazione alla numerosità dei temi che si desidera affrontare. Tuttavia, si ipotizza un numero di lezioni che può variare tra tre e cinque. L'attività come di seguito descritta presuppone una fase preliminare di preparazione dei materiali da parte del docente o dei docenti coinvolti.

1. Imparare a osservare: il docente seleziona un'immagine che rappresenti un'opera di Land Art da proiettare in classe. In autonomia ciascuno studente dovrà creare con carta e penna una mappa mentale che la racconti, attraverso l'inserimento degli elementi che il singolo ritiene più rappresentativi. Successivamente gli studenti condividono con l'aula i contenuti della propria mappa mentale con l'obiettivo di comprendere quali elementi emergono, se vi è continuità o differenza nei contenuti, se gli elementi individuati possano (e come) es-

sere legati al *background* del singolo, nonché come sono state strutturate le mappe.

2. Esplorazione del significato dell'opera: a partire dalla contestualizzazione dell'opera scelta, il docente procede all'illustrazione del punto di vista dell'artista e successivamente all'esplorazione della tematica o più che si intendono affrontare attraverso il supporto di quella specifica opera.

Alla luce delle informazioni condivise gli studenti realizzano una nuova mappa mentale dell'immagine, con la finalità di far convergere il proprio pensiero, con quanto condiviso e con l'obiettivo dell'opera.

I punti 1 e 2 dovranno ripetersi sulla base della quantità di immagini scelte.

Le opere potranno riguardare differenti tematiche, di seguito si offre a titolo puramente esemplificativo una breve descrizione di opere di Land Art attraverso cui è possibile affrontare alcune delle tematiche legate all'educazione allo sviluppo sostenibile. Si riportano in chiusura delle descrizioni i possibili temi e principi didattici di riferimento di cui alle figg. 1-2.

- Il Cretto di Gibellina di Alberto Burri: come l'arte ha saputo rendere omaggio alla memoria storica del luogo e celebrare la forza della natura. Il territorio della valle del Belice fu fortemente segnato da un evento sismico nel gennaio del 1968, la città di Gibellina fu rasa al suolo dalle forti e ripetute scosse di terremoto, tanto da spingere l'allora sindaco Ludovico Corrao a ricostruire la cittadina ex-novo – "Gibellina nuova", richiamando artisti e personalità di spicco per la rifondazione della città. Contestualmente alla ricostruzione avvenne la valorizzazione dei ruderi e delle macerie della città vecchia: infatti poco più di dieci anni dopo il catastrofico evento, fu progettato da Alberto Burri il Cretto⁵ (1985), una enorme opera che si estende

5 "Il "cretto" o crepa, quasi figurazione della terra che ha tremato,

per circa 80.000mq e riproduce come fenditure parte dei percorsi e delle strade della città vecchia, delimitate da 22 grossi blocchi di cemento bianco ad altezza uomo che simboleggiano invece i vecchi edifici.

L'opera rappresenta in prima istanza un forte messaggio di valorizzazione di una cittadina, della sua storia, una testimonianza di fronte alla quale difficilmente si rimane indifferenti, destinata pertanto a mettere un accento sulla capacità di reagire a un tragico evento naturale in chiave positiva. Il Cretto di Burri è "un paesaggio soggettivo e simbolico: soggettivo perché frutto dello sguardo di un solo uomo, simbolico in quanto si tratta di una struttura visionaria complessa che si proietta su contenuti fondamentali come la vita, la morte, il tempo ma anche la cultura, la dignità, il riscatto, la speranza" (Badami, Picone, Schilleci, p. 230).

Principi didattici: pensare al futuro; partecipare; agire nonostante l'incertezza.

Temi: società – globalità; politica – istituzioni; cultura – etica.

- *Farm Cultural Park*, Agrigento: come un centro disabitato e abbandonato al degrado può essere rivitalizzato, rievocando la memoria del luogo. In anni più recenti, nel 2010 nasce a Favara, piccolo centro della provincia di Agrigento, *Farm Cultural Park*, la cui fondazione è realizzata per mano di Florinda Saieva e Armando Giglia. La storia di abbandono dei Sette Cortili, un centro storico inadeguato a ospitare abitanti e attività è stato trasformato in centro vivo e brulicante di iniziative e progetti. La capacità di riutilizzare un patrimonio storico in disuso e generare valore sociale e culturale è espressione di atteggiamenti di cura degli ambienti vissuti dai cittadini. All'interno del centro attualmente sono ospitate numerose funzioni, legate prevalentemente alla dimensione artistica e culturale. In anni più

diventa percorso dove si ritrovano le vecchie strade, labirinto della memoria che ripropone una vita" (Zanmatti, 1987).

recenti è inoltre nata *The Embassy of Farm*, una nuova sede del progetto a Mazzarino (piccolo-medio centro della provincia di Caltanissetta) con l'obiettivo di combattere lo spopolamento degli abitati dell'entroterra siciliano attraverso azioni e attrazioni culturali e artistiche.

Principi didattici: sviluppare nuovi punti di vista; pensare al futuro; partecipare; agire nonostante l'incertezza.

Temi: società – globalità; politica – istituzioni; cultura – etica; economia politica e mondiale.

- Mani che si stringono, il simbolo di continuità, unione e tolleranza. Si tratta del progetto pluriennale di Saype intitolato *Beyond the walls - The largest human chain in the world*. L'artista dal 2019 in un percorso che, al momento, a partire da Parigi ha toccato città e centri in tutto il mondo (a titolo esemplificativo Dubai, Ouidah, Cape Town, Montreal) realizza con pigmenti biodegradabili mani intrecciate in territori di vaste dimensioni (da 1.500mq a 18.000mq). La rete virtuale che si crea tra queste opere realizzate nei luoghi più lontani, assieme al soggetto rappresentato, simboleggiano lo sforzo comunitario di superare i limiti materiali e immateriali in cui spesso ci troviamo immersi. Il carattere transitorio di queste opere che naturalmente svaniscono sotto l'azione degli agenti naturali esterni, richiama la medesima transitorietà dell'esistenza e della necessità di creare una rete all'interno della società.

Con l'utilizzo della medesima tecnica e richiamando tematiche più squisitamente legate alla sostenibilità ambientale Saype realizza le opere facenti parte della collezione *Human Story - Impact people, without impacting nature*.

Principi didattici: pensare in modo sistemico; riflettere sulla propria scala di valori; sviluppare nuovi punti di vista; riconoscere l'ingiustizia.

Temi: ecologia – presupposti per la vita; società – globalità; cultura – etica; ecologia – presupposti per la vita.

- Michelangelo Pistoletto ne "Il Terzo Paradiso" intende mostrare come possa esistere un equilibrio tra "i due paradisi", costituiti da quel mondo naturale in cui gli uomini vive-

vano in armonia con l'ambiente e la natura, e dal mondo che a questo si contrappone rappresentato dalla tecnologia e dalla scienza e da tutto ciò che a esso è legato, compresi i grandi progressi così come le irreversibili trasformazioni e perdite dell'ambiente. Il simbolo dell'infinito, in cui i due cerchi rappresentano i due mondi, viene arricchito da Pistoletto di un cerchio centrale più grande, quello del Terzo Paradiso, che simboleggia la possibile unione dei due estremi, in un mondo in cui uomo e natura raggiungono un loro equilibrio. Al fine di realizzare tale realtà ciascuno è richiamato a esercitare uno stile di vita responsabile e rivolto alla dimensione comunitaria.

Le iniziative realizzate attorno a tale concetto dall'ultimo decennio dello scorso secolo si sono sempre più moltiplicate, non soltanto attraverso la rappresentazione del simbolo da parte dell'artista in luoghi differenti, ma anche grazie a un vero progetto artistico di ampia portata.

Principi didattici: pensare al futuro; partecipare; pensare in modo sistemico; affrontare le divergenze in modo costruttivo.

Temi: ecologia – presupposti per la vita; tecnologia – utilizzo di risorse; società – globalità; cultura – etica.

3. Nel corso dell'incontro conclusivo si invitano gli studenti a riflettere sull'individuazione di un luogo della realtà a cui appartengono o che conoscono e che possiede una o più criticità da un punto di vista della sostenibilità (ad esempio qualità ambientale, dimensione sociale o economica). La scelta dovrà ricadere su un unico sito per l'intera classe, nella fase di dibattito sarà quindi necessario che ciascuno condivida le motivazioni principali che portano a tale scelta.

Nella seconda fase dell'incontro si invitano gli studenti a proporre/progettare un'opera di Land Art che possa riqualificare la porzione di territorio prescelto e attraverso una Matrice SWOT mettere in luce i punti di forza e debolezza dell'opera e gli eventuali elementi di opportunità e minaccia dell'opera stessa.

5. Strumenti di analisi/valutazione

Le attività svolte possono essere analizzate al termine del percorso didattico attraverso gli elaborati realizzati dagli studenti. Per la valutazione si consiglia l'utilizzo delle mappe mentali, analisi SWOT e la proposta di riqualificazione territoriale.

In aggiunta a tali documenti è possibile condurre delle osservazioni nelle fasi di confronto e dibattito tra gli studenti.

Bibliografia

- ASviS, (2022). *Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*. Roma.
- Badami A., Picone M., Schilleci F. (2008). *Città nell'emergenza, progettare e costruire tra Gibellina e lo ZEN*. Palumbo.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. In Y. Punie, M. Bagigalupo (Eds.), *EUR 30955 EN*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/821058, JRC128040.
- Kocher U. (Ed.). (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*. Erickson.
- Mortari L., (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mottana P., Campagnoli G. (2020). *Educazione diffusa, istruzioni per l'uso*. Terra Nuova.
- Palazzetti C. (Ed.). (2022). *Educare alla sostenibilità. Contributi per una transizione ecologica della didattica*. WinScuola.
- Sartoretti I. (2013). Arte e ambiente: l'esperienza della land art. *Micron*, 27, 24-29.
- Zanmatti, A. (1987). *Il cretto di Gibellina di Alberto Burri*, catalogo relazione tenuta al Rotary Club di Città di Castello.

Sitografia

- <http://terzoparadiso.org/>
<https://www.treccani.it/enciclopedia/>
<https://en.saype-artiste.com/>
<https://www.farmculturalpark.com/>
<https://www.fondazioneburri.org/>

16.

“Il futuro sei tu, fai la scelta giusta”
come promuovere la sostenibilità

Antonio Prencipe

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

L'attività di seguito descritta è stata svolta presso alcune delle¹ classi quarte dell'IISS “L. Des Ambrois” di Oulx (To), Polo Scolastico dell'Alta Valle di Susa comprendente le scuole secondarie di primo grado di Bardonecchia, Oulx e Sestriere e le scuole secondarie di secondo grado di Oulx, con i Licei Classico per la Comunicazione, Linguistico EsaBac, Scientifico per le energie rinnovabili e Scientifico Sportivo, l'Istituto Tecnico per il Turismo e lo sport, i professionali Servizi culturali e dello spettacolo - Multimediale, Industria e Artigianato per il Made in Italy - Design e Arti Visive e per le Produzioni Audiovisive (serale).

L'attività si configura come UDA interdisciplinare e ha coinvolto tre classi di differenti indirizzi di studi:

- la 4A Multimediale, che ha realizzato la campagna pubblicitaria utilizzando le ore di discipline caratterizzanti, grafica, fotografia, cinematografia.
- la 4A Classico per la Comunicazione si è invece concentrata sul ruolo di Copy Writer, attraverso la realizzazione di parte dei testi, durante le due ore settimanali di codocenza con Italiano e Grafica Pubblicitaria previsto dal piano di studi.
- la 4A Design che ha realizzato il design di uno dei gadget pro-

1 <https://www.desambrois.it/>

dotti nell'ambito dell'attività (la borraccia), in coerenza con la missione del corso di studio di realizzazione di oggetti di uso quotidiano.

2. Introduzione

Negli ultimi anni l'IISS Des Ambrois ha accolto all'interno del curriculum le tematiche inerenti allo sviluppo sostenibile, con l'obiettivo di promuovere un cambiamento nella visione e nelle abitudini di studenti, docenti e del personale della scuola. Tali azioni sono state e sono tuttora realizzate con un particolare riferimento all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvato dall'Assemblea Generale dell'ONU. L'Agenda è costituita da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 *target* o traguardi, ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030.

Sebbene questo programma non possa risolvere tutti i problemi rappresenta una buona base comune da cui partire per costruire un mondo diverso e dare a tutti la possibilità di vivere in un mondo sostenibile dal punto di vista ambientale, sociale, economico.

Il mondo della scuola non può rimanere passivo di fronte alle sfide e deve attivarsi per garantire un benessere ambientale alle prossime generazioni. Gli obiettivi che coinvolgono direttamente la scuola sono molteplici, dall'istruzione alla sostenibilità delle infrastrutture e degli edifici scolastici.

Se si desidera essere promotori e parte attiva del cambiamento il tema della tutela dell'ambiente è quindi prioritario e ineludibile ed è importante attivarsi in tempi rapidi. L'IISS Des Ambrois ha raccolto la sfida con passione e concretezza, ottenendo risultati tangibili e misurabili nel corso degli ultimi anni scolastici come dimostra la presenza in ogni classe dal 2021 di cestini per la raccolta differenziata, che hanno permesso di aumentare notevol-

mente la quantità di rifiuti differenziati, o ancora l'installazione di tre distributori di acqua calda e fredda gratuita, che hanno permesso di ridurre sensibilmente il consumo di plastica e di sensibilizzare gli utenti dell'istituto su tale importante tematica dal 2020. Infine è stata istituita la settimana della raccolta RAEE e pile esauste che ha permesso di raggiungere la raccolta di 450 kg di tale tipologia di rifiuti raccolti nel 2022.

L'Istituto si apre ora al territorio: enti locali, istituzioni, cittadini e portatori di interesse saranno i soggetti di nuove e sempre più connesse reti di costruzione di valore nell'ambito della sostenibilità ambientale.

3. Obiettivi

L'attività svolta e che di seguito si descrive ha l'obiettivo di affrontare i temi connessi allo sviluppo sostenibile all'interno del curriculum, normalizzando la dimensione della sostenibilità.

Le modalità attraverso cui sono state realizzate le pratiche didattiche hanno inoltre l'obiettivo di sostenere gli studenti nello sviluppo di competenze trasversali che sempre di più si rivelano fondamentali per affrontare il mondo del lavoro. In particolare, è possibile citare la raccomandazione del consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) che afferma l'importanza di *sostenere lo sviluppo delle competenze chiave prestando particolare attenzione a quanto segue:*

- 2.1 *innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente;*
- 2.2 *aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro;*

- 2.3 *promuovere l'acquisizione di competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), tenendo conto dei collegamenti con le arti, la creatività e l'innovazione, e motivare di più i giovani, soprattutto ragazze e giovani donne, a intraprendere carriere STEM;*
- 2.4 *innalzare e migliorare il livello delle competenze digitali in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione per tutti i segmenti della popolazione;*
- 2.5 *incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa in particolare tra i giovani, ad esempio favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un'esperienza imprenditoriale pratica durante l'istruzione scolastica;*
- 2.6 *aumentare il livello delle competenze linguistiche sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue, e fornire sostegno ai discenti nell'apprendimento di lingue diverse che siano utili nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliere;*
- 2.7 *promuovere lo sviluppo di competenze in materia di cittadinanza al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea;*
- 2.8 *aumentare la consapevolezza di tutti i discenti e del personale didattico riguardo all'importanza di acquisire le competenze chiave e alla loro relazione con la società.*

L'attività progettuale proposta permette lo sviluppo di competenze digitali, di comunicazione e sociali e relazionali, di pensiero critico e risoluzione dei problemi, di competenze imprenditoriali e di consapevolezza globale.

4. Attività

L'attività si configura come la realizzazione di una campagna pubblicitaria, dalle fasi di progettazione e ideazione dei contenuti alla diffusione sul territorio.

La campagna pubblicitaria realizzata, in particolare, risulta articolata in due principali macro-fasi: la prima finalizzata a illustrare le problematiche e le sfide ambientali cui siamo chiamati a rispondere; la seconda orientata a individuare possibili soluzioni, accompagnate dallo slogan 'Il futuro sei tu, fai la scelta giusta' e dal hashtag social #desambiente.

Il progetto si svolge parallelamente all'ordinario curricolo scolastico e può essere organizzato attraverso la conduzione di specifici incontri a cadenza settimanale o quindicinale. La durata, tuttavia, può variare in relazione alle tematiche trattate. Nell'esperienza dell'IISS Des Ambrois sono stati affrontati i seguenti argomenti:

- la raccolta differenziata;
- lo spreco alimentare;
- la plastica;
- come affrontare in modo sostenibile la quotidianità.

La definizione di tali argomenti ha guidato in ciascuna delle macro-fasi le attività svolte: dall'introduzione delle tematiche, alla progettazione della campagna, infine allo svolgimento della stessa.

Si descrivono di seguito le attività così come svolte nell'esperienza realizzata.

1. Che cos'è la sostenibilità ambientale?

Con l'obiettivo di comprendere le tematiche relative alla sostenibilità gli studenti svolgono una ricerca sul significato di sostenibilità ambientale. Tale ricerca può essere condotta attraverso l'utilizzo di internet, ma gli studenti hanno la possibilità di servirsi dei mezzi che più ritengono efficaci, quali anche libri e testi.

Successivamente attraverso dei momenti di dibattito in classe si individuano aspetti dello sviluppo sostenibile da trattare in una campagna pubblicitaria rivolta a studenti, famiglie e territorio.

Ogni alunno presenta dunque le proprie proposte con il supporto di una presentazione digitale realizzata attraverso software *opensource* per condividere con la classe i risultati ottenuti. Grazie a questo primo step gli studenti, supportati dai docenti, scelgono le tematiche verso cui indirizzare i passaggi successivi.

La durata complessiva di tale prima fase è di circa un mese. Nell'esperienza realizzata sono state dedicate al progetto 4 ore settimanali, all'interno di ciascun incontro gli studenti si sono concentrati sui temi sopra descritti. Si tenga conto che le modalità possono variare in relazione agli approfondimenti che si intendono realizzare sul tema sostenibilità.

2. Diventa Art Director!

Ciascuno studente si trasforma in Art Director. Quella dell'Art Director è una professionalità chiave nel reparto creativo di una agenzia pubblicitaria, in quanto un'unica persona dirige l'intera squadra creativa. Assumendo tale ruolo ciascuno studente ha dunque il compito proporre un concept pubblicitario che comprenda: colori e tipologia di immagini da utilizzare, destinatari da raggiungere, durata della campagna, slogan, insomma a questa figura spetta la riuscita comunicativa del progetto.

Nell'arco delle tre successive settimane si svolgono incontri per complessive 4 ore settimanali, nel corso delle quali gli studenti creano il loro concept pubblicitario comprensivo di slogan, tipologie di immagini da utilizzare e colori, organizzando i contenuti all'interno di presentazioni da realizzare con la classe. Le presentazioni possono essere elaborate in autonomia da ciascuno studente, utilizzando come nella prima fase, software *opensource*. In occasione dell'ultimo incontro ha luogo il momento di condivisione dei lavori realizzati dagli studenti, che quindi votano il progetto: viene così individuata la proposta più efficace.

A seguito del voto, nell'esperienza condotta dall'IISS Des Ambrois è stato individuato il progetto con slogan della campagna "Il Futuro sei Tu, Fai la Scelta Giusta", che prevede anche una mascotte denominata "E.R.A.: Esaminatrice di Rischio Ambientale". La studentessa, la cui proposta di progetto è stata selezionata dagli studenti come rappresentativa della campagna, ha assunto nelle successive fasi il ruolo di Art Director.



Fig. 1. Locandina con slogan



Fig. 2. Locandina con mascotte

3. Progettiamo e costruiamo la campagna "Il futuro sei tu! Fai la scelta giusta!"

La terza fase è quella in cui la campagna pubblicitaria prende forma. La classe o le classi si suddividono in gruppi di lavoro simulando una agenzia pubblicitaria. Nel caso dell'IISS Des Ambrois sono state definite le figure/gruppi di lavoro di seguito descritti. Tuttavia, in relazione alla tipologia di istituto in cui si svolge l'attività i gruppi possono variare.

- Si individua l'art director come descritto nella fase precedente, che ha il ruolo di supervisore e segue tutti i gruppi di lavoro, definendo le tempistiche e facendo periodicamente presentazioni di avanzamento del progetto.
- Gruppo grafica, con il compito di realizzazione locandine, pieghevole, manifesti, curare la pagina web, armonizzare graficamente la campagna.
- Gruppo di fotografia con il compito di realizzare fotografie per i diversi temi e artefatti grafici da realizzare, compresi il sito web e i social.

- Gruppo di video editing che ha il compito di realizzare un video spot promozionale per il lancio della campagna.
- Gruppo copy writing per la stesura dei testi per la campagna.
- Gruppo realizzazione gadget promozionali di ogni settimana, nel caso specifico dell’IISS Des Ambrois sono stati una matita, una borsa, una borraccia, due adesivi, uno per la campagna e uno specifico “doggy bag”.
- Gruppo campagna social per la realizzazione di post Instagram, Facebook, organizzazione testi per giornali e per radio.
- Gruppo realizzazione mascotte, per la costruzione della mascotte 3D che guida le diverse attività svolte nelle settimane della campagna.
- Ciascun gruppo è guidato da un responsabile che si interfaccia con l’Art Director.

Ciascun gruppo collabora attivamente con gli altri gruppi al fine di realizzare i materiali per la campagna, e in particolare:

- le 5 locandine, della Mascotte ERA, una per ogni settimana della campagna, inerenti alle tematiche prescelte e descritte nella successiva fase;
- le 6 locandine con esempi di comportamenti positivi e 6 con esempi di comportamenti negativi per ogni settimana;
- una mascotte;
- i 5 gadget, uno per ogni settimana della campagna;
- i Post per la campagna social;
- gli articoli da inviare ai giornali e i testi per le interviste nelle radio;
- i convegni e il montaggio video di ogni evento;
- l’aggiornamento della pagina web dedicata (<https://lnx.desambrois.it/cms/desambiente/>).



Fig. 3. Sticker campagna



Fig. 4. Sticker Doggy Bag

Questa terza e più consistente fase si è svolta nell'arco di tre mesi, con la progettazione avvenuta durante le ore di lezione delle diverse materie dedicando interamente le ore di Grafica. Similmente a quanto detto per le precedenti fasi in relazione ai materiali prodotti e alle tematiche affrontate può avere durata differente.

4. Pronti.... In azione!

La campagna pubblicitaria si svolge in 5 settimane ed ha inizio su canali social, giornali e radio con le "briciole" ovvero dei primi assaggi di cosa il pubblico vedrà una volta lanciata la campagna, senza svelarne i contenuti ma creando curiosità, tre settimane prima del giorno del lancio ufficiale. Ogni settimana vengono affisse le locandine preparate, distribuiti i gadget agli studenti della scuola, e realizzati dei convegni a cui partecipa l'intero Istituto.

Tali attività sono svolte dagli studenti stessi coinvolti nella campagna, che di volta in volta si organizzano e si coordinano, per realizzare le attività preparatorie agli incontri. Ciascuna settimana è dedicata a una tematica, e la campagna pubblicitaria si realizza sempre attraverso un format simile: affissione delle locandine tematiche nell'Istituto, campagna social, e infine un convegno dedicato al tema settimanale.

Le settimane sono così articolate:

Prima Settimana - Il Futuro Sei Tu -

La prima settimana è pensata come introduzione alle tematiche, con l'obiettivo di far prendere coscienza di come le nostre scelte quotidiane possano essere poco sostenibili se pensate in ottica futura. È l'occasione di presentazione di slogan e mascotte. Sono state affisse le locandine settimanali in tutto l'Istituto.

Il lancio della campagna è stato fatto al primo convegno con lo spot pubblicitario e il contributo di Simone Contu di IRES Piemonte.



Fig. 5-6. Alcune locandine della prima settimana “Il Futuro Sei Tu”

Seconda Settimana - Recycling Week -

La seconda settimana è la “Recycling Week”, la raccolta differenziata di umido organico, vetro, alluminio, plastica e carta: un dovere etico e morale di ogni cittadino. Nel caso dell'IIS Des Ambrois sono stati acquistati e installati in tutte le classi i cestini per la raccolta di plastica, carta e indifferenziato. Durante la settimana, un team di esperti di Aysel Valsusa ha tenuto due workshop sul tema, a cui hanno partecipato le classi del biennio dell'Istituto.



Figg. 7.8. Alcune locandine della seconda settimana “recycling week”

Terza Settimana - Food Waste Week -

La terza settimana è stata la “Food Waste Week”, “Come possiamo fare noi consumatori nel nostro piccolo per arrivare ad un cambiamento?” Questa è la domanda a cui dare una risposta.

Nell’esperienza condotta dall’IISS Des Ambrois sono stati distribuiti gli sticker “doggy bag” nei vari ristoranti aderenti all’iniziativa.

Il convegno settimanale è stato tenuto da Arianna Scropo Marketing Specialist di To Good To Go, l’app contro lo spreco alimentare.



Figg. 9-10. Alcune locandine della terza settimana “food waste week”

Quarta Settimana - Plastic Week -

La quarta settimana “Plastic Week” è incentrata sui temi che trattano di ciò che comporta la produzione e l’utilizzo di questo materiale nella nostra vita quotidiana, dell’importanza del suo riciclo e di eventuali alternative.

Convengo a cura di Riccardo Leonardi CEO di Re-Learn, start up che ha creato “cestini intelligenti”.



Figg. 11-12. Alcune locandine della quarta settimana “plastic week”

Quinta Settimana - Useful Tips Week -

La quinta settimana “Useful Tips Week” ha per protagonista E.R.A., con consigli per praticare uno stile di vita sostenibile e adottare alcune piccole azioni quotidiane che possono contribuire a limitare il proprio impatto ambientale.

Convegno a cura di Andrea Grieco Head of Impact and SDGS Specialist di Aworld, piattaforma ufficiale a supporto della campagna ActNow contro il cambiamento climatico delle Nazioni Unite.



Figg. 13-14. Alcune locandine della quinta settimana “useful tips week”

5. Valutazione

La valutazione può essere condotta sugli elaborati prodotti dagli studenti e sulle modalità di presentazione e interazione dei gruppi. Nell'esperienza svolta dall'IISS Des Ambrois sono inoltre stati previsti momenti di autovalutazione da parte degli studenti, realizzati attraverso il confronto tra il responsabile di ogni gruppo e l'Art Director, in un dibattito aperto tra docenti e studenti e tra studenti stessi.

Per una più completa descrizione dell'esperienza di consiglia di visitare la pagina DesAmbiente:
<https://lnx.desambrois.it/cms/desambiente/>

Bibliografia

- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale.
- Commissione europea, Centro comune di ricerca. (2022). *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Accessibile da <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>
- Unione Europea. (2018). Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.

17.

L'aspetto feriale delle cose che valgono: raccontarsi attraverso l'arte

Andrea Delpiano

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

L'esperienza proposta è stata realizzata "a classi aperte" coinvolgendo studenti di tutto il quinquennio di un liceo classico e un piccolo gruppo di ragazzi iscritti al terzo anno di liceo scientifico. Non è però difficile immaginare di rimodulare obiettivi ed attività per proporla al primo ciclo o su indirizzi diversi del secondo in cui si vogliono approfondire i contenuti di carattere storico artistico.

2. Introduzione

La vera bellezza e le cose davvero importanti hanno spesso un brutto vizio... si nascondono fra le pieghe di ciò che Michel de Certeau avrebbe definito "pratiche ordinarie" (De Certeau, 1980). La sensazione buona, quella "carezza positiva" (Berne, 1964) che riceviamo quando capiamo il nostro valore, impariamo a sentirci importanti, troviamo quella che pensiamo essere la nostra strada, può diventare un incentivo ancora più forte per la nostra crescita personale se è accompagnata dallo stupore e dalla meraviglia. Studiare l'arte del passato può diventare un modo per perseguire questa ricerca nella nostra quotidianità: le opere, l'iconografia, le letture critiche possono intrecciarsi alle storie di tutti i giorni svelando nuovi modi di guardare le cose. Viene proposto a un gruppo

di studenti del quarto anno di liceo di analizzare alcuni dipinti di Caravaggio partendo da una frase del celebre studioso Roberto Longhi. In un famoso testo lo storico dell'arte descrive il lavoro del pittore seicentesco evidenziandone le capacità di mettere in luce "l'aspetto feriale delle cose che valgono"¹, cioè trarre la bellezza dall'ordinario. La riflessione di Longhi diventa il pretesto per coinvolgere un gruppo di ragazzi molto più ampio nella realizzazione di un piccolo cortometraggio che parla di loro attraverso l'arte.

3. Obiettivi

Gli studenti hanno girato, sotto la guida di un gruppo di insegnanti, un film di circa 25 minuti che intreccia la lettura di tre dipinti con storie scritte da loro e liberamente ispirate alle iconografie. Il lavoro è stato sviluppato attraverso unità di apprendimento animate dai seguenti obiettivi:

4. Acquisire capacità di lettura dell'opera d'arte

Le opere d'arte di carattere figurativo sono veri e propri testi che possono essere decifrati², compresi ed interpretati. Attraverso il riconoscimento di personaggi, oggetti e delle dinamiche di interazione è possibile riprendere contatto con storie del passato che trasmettono contenuti e spesso trattano temi significativi, utili alla riflessione. Proprio per questo, introdurre gli studenti, anche molto giovani, a tale pratica di lettura è un esercizio profondamente utile ad affinare strumenti interpretativi ed argomentativi. Non solo: entrare in contatto con quelle storie antiche può diventare un utile pretesto per riflettere sulla contemporaneità, attualizzando situazioni e caratteri.

1 Longhi esplicita questo concetto nel lavoro dedicato a Caravaggio, iniziato nel '51 e ripreso nel '68.

2 Per una trattazione diffusa, si veda Chelli (2008).

5. Imparare a scrivere una sceneggiatura... e a "far vivere" l'arte

La pratica di attualizzazione narrativa emersa durante l'interpretazione del dipinto può essere utilizzata in modo creativo come spunto per immaginare e scrivere piccoli racconti. Per appropriarsi in modo ancora più forte dei contenuti può essere interessante immaginare pratiche di drammatizzazione che coinvolgono un numero anche più ampio di studenti in una trasposizione teatrale dell'opera scelta che anticipa il testo scritto. Per ottenere questo risultato, nel progetto proposto i dipinti vengono "riprodotti" utilizzando la tecnica del *tableau vivant*³: una ricostruzione fedele di ciò che si vede sulla tela attraverso una performance teatrale dei ragazzi. Ragionare sulla scelta di vestiti, accessori, strumenti di scena, ambientazioni oltre che sulle diverse posture da assumere è utile a comprendere meglio le scelte dell'artista, ma anche a stimolare la propria creatività immaginando un seguito delle vicende o una loro trasposizione in chiave attuale.

6. Raccontare una storia attraverso il video

Il video sta diventando un modo molto popolare di raccontare la propria quotidianità attraverso i *social network* e i principali media. Gli studenti producono video con modalità spesso intuitive e spontanee, utilizzando la videocamera del loro *smartphone*: attraverso alcune lezioni e contributi specialistici opportuni è possibile proiettarli in una dimensione più professionalizzante ed affinare le loro competenze tecniche, ma anche narrative, avvicinandoli al mondo della cinematografia.

- 3 Si tratta di una drammatizzazione che mira a far riprodurre le figure del dipinto allestendo una piccola messa in scena teatrale. Gli attori sono in posa, come davanti a un pittore e imitano quanto si vede sulla tela originale nella postura, nei vestiti e nelle espressioni.

7. Sensibilizzare alla valorizzazione del patrimonio e dei luoghi

Attivare pratiche diverse e più coinvolgenti di conoscenza del nostro patrimonio consente di sviluppare forme di sensibilità e di attenzione finalizzate a far comprendere la necessità della sua conservazione. Inoltre, nel caso del progetto proposto, la realizzazione del cortometraggio è stata utile a raccontare in chiave poetica, ma anche con un certo disincanto un antico edificio scolastico ricco di storia, ma anche bisognoso di attenzioni e cure piuttosto urgenti. La proiezione pubblica del cortometraggio ha contribuito a diffondere consapevolezza del problema nella comunità.

L'insieme degli obiettivi descritti fa emergere in modo chiaro l'intenzione di lavorare sulla competenza trasversale di **consapevolezza ed espressione culturale** che, all'interno del quadro europeo, fiorisce da un lavoro su diverse forme culturali, espressive ed artistiche per comprendere meglio il proprio ruolo nella società e indirizzarlo alla partecipazione attiva.

8. Attività

L'attività si svolge in cinque diverse unità di apprendimento che possono essere assimilate a fasi di realizzazione di un unico compito di realtà: un brainstorming iniziale in cui definire il punto di partenza del lavoro, un esercizio di elaborazione testuale, un lavoro di drammatizzazione e la fase di videomaking (suddivisa in un primo momento da dedicare alle riprese e un secondo in cui montare e affinare il prodotto finale).

Prima fase: la scelta delle opere e la loro lettura

Viene tratteggiata la figura di Roberto Longhi, celeberrimo storico dell'arte, soffermandosi sul ruolo chiave che lo studioso ha avuto nella riabilitazione della figura di Caravaggio durante il secondo Novecento⁴. Partendo dalla frase richiamata nell'intro-

4 Va ricordata certamente in questo senso l'importantissima mostra dedicata al pittore, tenutasi a Milano nel 1951.

duzione, si presenta l'idea della scena di genere come modo di portare sulla tela la quotidianità e far assumere alle persone comuni il ruolo di protagoniste. Dopo aver ripercorso gli elementi essenziali della produzione caravaggesca, viene proposto agli studenti di approfondire l'analisi di alcune opere che vengono "lette" in classe con l'aiuto del docente. Durante questi esercizi di lettura vengono favoriti la partecipazione attiva e gli interventi degli studenti tramite domande stimolo e piccoli esercizi di empatia: mettersi nei panni dei personaggi principali e secondari è spesso occasione interessante per far emergere questioni poco evidenti nelle intenzioni dell'artista, ma anche riflessioni personali e profonde.

Seconda fase: scrivere microstorie legate al significato dei dipinti

Prendendo spunto dalla lettura dei dipinti, gli studenti scrivono dei brevi racconti basati sulla loro vita scolastica, sulle loro piccole conquiste, sui loro progetti per il futuro. Ciascuna narrazione è condotta in prima persona e tratta argomenti che possono essere facilmente condivisi durante una discussione preliminare al lavoro di scrittura. I racconti vengono successivamente letti e corretti dall'insegnante che dà ai ragazzi consigli su come migliorare il testo. Non è per nulla necessario fare riferimento all'iconografia del dipinto durante la scrittura, anzi: se i due "testi" viaggiano paralleli fra loro, ma rimandano a un tema comune il risultato è decisamente da apprezzare. Gli insegnanti, dopo la correzione, scelgono i tre testi migliori che saranno successivamente trasformati in sceneggiature.

Terza fase: la messa in scena

Un gruppo di ragazzi avrà il compito di scrivere le sceneggiature partendo dai testi prodotti dai compagni. Questa fase del lavoro potrà coinvolgere anche studenti di una classe diversa da quella che ha effettuato l'elaborazione testuale che verranno coinvolti in una sorta di laboratorio di sceneggiatura: non è infatti necessario possedere competenze in ingresso legate alla programmazione d'anno che prevede di affrontare il tema dell'arte

seicentesca per trasformare le tre storie in materiale utile alla realizzazione del cortometraggio. Accompagnati dai docenti, i ragazzi suddivideranno i racconti in scene e definiranno i luoghi in cui costruire i set. Attraverso l'uso di tabelle indicheranno i personaggi e definiranno gli oggetti utili ad allestire ogni punto di ripresa: potranno servire mobili, attrezzature, vestiti, oggetti di vario genere. Una volta scelti gli attori sarà possibile definire anche la composizione di uno staff che avrà cura di allestire e fare assistenza durante i lavori di ripresa.

Quarta fase: organizzare e realizzare le riprese

Per prima cosa è opportuno scegliere il dispositivo con cui effettuare le singole riprese. I ragazzi amano utilizzare il telefono perché è un mezzo con cui hanno molta confidenza. Spesso però non ne conoscono le potenzialità fino in fondo: può essere quindi interessante mostrare loro alcune semplici funzioni della videocamera digitale con una piccola attività laboratoriale di prova. Meglio ovviamente utilizzare *device* del medesimo modello per ragioni di uniformità di produzione del materiale. Può essere utile avere a disposizione un supporto fisso, come un treppiede per la fotografia: si trovano facilmente adattatori che consentono di installare su di esso un telefono. Non è strettamente necessario possedere attrezzature professionali come luci, schermi riflettenti, microfoni, anche se negli anni più recenti sono sempre più presenti e diffusi nelle scuole.

Quinta fase: produzione e montaggio

Effettuate le riprese, il gruppo che si occuperà di produrre il film dovrà realizzare il montaggio. Applicazioni utili a tale scopo sono disponibili gratuitamente in rete oppure comprese nel pacchetto del sistema operativo fornito con il pc: è ovviamente possibile anche in questo caso disporre di *software* acquistati appositamente per svolgere questo lavoro in modo professionale. I montatori procederanno a disporre "in linea" i diversi *take* (i brani filmati che corrispondono alla realizzazione di ciascuna scena): in questo modo si otterrà la sequenza completa del film che dovrà poi subire i necessari tagli. Se si è prevista una figura di

coordinamento della fase di ripresa- un “regista” - è importantissimo che la si faccia partecipare al montaggio perché il suo contributo sarà determinante proprio nella definizione delle porzioni di video da tagliare, eliminare o semplicemente spostare all'interno della sequenza. Questa operazione ha ovviamente a che fare con l'efficacia della narrazione. Nel film prodotto da noi, i tableau vivant realizzati dai ragazzi si sono mescolati al racconto delle tre microstorie: per scelta dei ragazzi, la scena ritratta nel dipinto si andava componendo interrompendo la scena reale durante il suo svolgimento e si completava soltanto nel finale. Per scelta, le vicende non avevano parti recitate direttamente, ma una unica voce narrante in *background*. In questo modo, la ricostruzione di “La scelta di Matteo”, “San Matteo e l'angelo” e “Amor vincit omnia” è diventata il contrappunto visivo di momenti del film.

9. Strumenti di analisi/valutazione

Il cortometraggio è stato inteso da quattro diversi docenti⁵ (Letteratura Italiana, Greco e Latino, Storia dell'Arte, Cultura Musicale) come compito di realtà trasversale e valutato nell'ambito dell'educazione civica utilizzando la seguente rubrica.

5 Gli insegnanti coinvolti sono: Elvira Caizzo, Silvia Fenoglio, Andrea Delpiano e Diego Ponzo, in servizio presso il Liceo “G.B. Bodoni” di Saluzzo nell'anno scolastico 2022/23. È stato realizzato in collaborazione con l'associazione “Ratatoj” di Saluzzo e ha beneficiato di un contributo erogato da Bene Banca di Benevagienna (Cn).

<p>CONOSCERE IL PATRIMONIO - scelta delle opere su cui lavorare Conoscere le caratteristiche formali e stilistiche, gli artisti e il contesto del periodo oggetto di studio</p>	<p>L'allievo non conosce le opere proposte durante il brainstorming. Non comprende il significato della scelta proposta dal docente e interviene con superficialità nella discussione</p>	<p>L'allievo ha una conoscenza di massima delle opere oggetto della discussione, ma non esprime argomentazioni che lo possano condurre a scegliere in modo consapevole.</p>	<p>L'allievo comprende a fondo il senso della scelta delle opere proposta dal docente perché ne conosce appieno le caratteristiche.</p>	<p>L'allievo padroneggia la conoscenza delle opere e, partecipando in modo attivo alla discussione, sa scegliere quelle più adatte al progetto collettivo.</p>
<p>SAPER SCRIVERE STORIE BREVI - rielaborazione testuale a partire dalla lettura delle opere Correttezza dell'uso del linguaggio, efficacia della narrazione e originalità dei contenuti</p>	<p>Il testo non è coerente con la richiesta e non sa interpretare gli spunti emersi durante la lettura delle opere. Il lessico è povero e la trama non presenta spunti interessanti.</p>	<p>Il testo è aderente alla richiesta e interpreta in modo schematico gli spunti emersi durante la lettura delle opere. Il lessico è semplice e la trama lineare.</p>	<p>Il testo è aderente alla richiesta e interpreta in modo creativo gli spunti emersi durante la lettura delle opere. Il lessico è appropriato e la trama presenta aspetti significativi.</p>	<p>Il testo interpreta la richiesta in modo originale e creativo. Il lessico è molto ricco e la trama presenta aspetti interessanti.</p>
<p>SAPER RACCONTARE UNA STORIA ATTRAVERSO IL LINGUAGGIO CINEMATOGRAFICO - Utilizzare le principali tecniche di videomaking per mettere in scena una breve storia</p>	<p>Il video ha un montaggio non coerente con la sceneggiatura proposta e non rispetta la consegna dal punto di vista della durata e dell'aderenza alla narrazione.</p>	<p>Il video ha un montaggio coerente con la sceneggiatura proposta e rispetta la consegna dal punto di vista della durata e dell'aderenza alla narrazione, anche se non presenta tratti di originalità.</p>	<p>Il video ha un montaggio che valorizza la sceneggiatura proposta. Rispetta la consegna dal punto di vista della durata e dell'aderenza alla narrazione, presentando spunti originali.</p>	<p>Il video ha un montaggio che valorizza e arricchisce la sceneggiatura proposta. Rispetta la consegna dal punto di vista della durata e dell'aderenza alla narrazione, presentando idee innovative e rielaborate autonomamente.</p>

10. Esperienze sul campo

Il film intitolato: “L'aspetto feriale delle cose che valgono” è stato girato in occasione della nona edizione della “Notte del Classico”⁶. Dura circa 25 minuti e presenta due differenti registri narrativi che si sviluppano attraverso tre scene tra loro indipendenti. La prima racconta della grande soddisfazione provata da una studentessa che viene raggiunta dalla notizia della vittoria alle elezioni per i rappresentanti di istituto. A questo primo successo se ne aggiungono altri legati ad attività svolte durante l'estate che mostrano quanto la fiducia degli altri possa in qualche modo attivare processi di autoconsapevolezza e supportare scelte future. Lo svolgersi della vicenda è accompagnato dalla costruzione sulla scena del tableau vivant dedicato al dipinto “la scelta di Matteo” che appartiene al ciclo caravaggesco della Cappella Contarelli in San Luigi dei Francesi a Roma. La seconda scena invece racconta delle difficoltà dei ragazzi nel rapportarsi ad un contesto sociale e scolastico nuovamente aperto nella realtà post COVID. Solo con l'aiuto dei compagni conosciuti “realmente” dopo una fase iniziale del proprio percorso liceale caratterizzata dagli effetti spersonalizzanti della didattica a distanza, la protagonista riesce a superare le proprie paure ed inibizioni: soprattutto il timore dell'insuccesso. Il “dipinto vivente” che si compone durante la narrazione è “San Matteo e l'angelo” nella versione andata perduta a Berlino durante la Seconda Guerra Mondiale. La terza scena, che conclude il cortometraggio, è invece dedicata alle scelte personali e all'influenza che le passioni scoperte negli ultimi anni di liceo possono avere su di esse. La scena è intervallata dalla composizione in video di una versione del controverso dipinto realizzato per Vincenzo Giustiniani “Amor vincit omnia”. Il lavoro è stato caratterizzato dalla presenza di una colonna sonora che è stata interamente eseguita dagli studenti che

6 La “Notte Nazionale del Liceo Classico” è un'iniziativa nata da un'idea del professor Rocco Schembra, docente di Greco e Latino del liceo Gulli e Pennisi di Acireale che coinvolge una rete di più di 400 licei in una serata dedicata ai diversi modi di fare didattica dell'indirizzo.

hanno interpretato due pezzi della tradizione seicentesca, e una canzone dei Beatles (“Here comes the Sun”)⁷. Il film è stato proiettato in aula magna per quattro volte durante la serata, davanti a un pubblico di quasi quattrocento persone: le reazioni in sala sono state molto positive, talvolta di commozione, specialmente da parte di alcuni ex allievi non più giovanissimi che hanno apprezzato la leggerezza con cui è stato raccontato il ruolo che alcuni luoghi possono avere nella nostra formazione (il liceo frequentato da giovani, nel caso in questione). Questo aspetto ha reso l’occasione un momento importante per costruire un vero e proprio “ponte” fra generazioni diverse: molti partecipanti al film raccontano infatti di aver scoperto in loro un forte senso di comunità nell’ascoltare alcuni commenti al video da parte del pubblico adulto. In qualche modo il cortometraggio si è trasformato in una sorta di “testimone” passato al contrario, dai più giovani ai più anziani, nella speranza di innescare un dibattito utile a riqualificare un importante spazio cittadino.

Bibliografia

- Berne E. (1964). *Games people play: The basic handbook of transactional analysis*. Grove Press.
- Chelli M. (2008). *Leggere un’opera d’arte. Guida per l’analisi e la comprensione della pittura*. EdUp.
- De Certeau, M. (1980). *L’invention du quotidien*. Union generale d’editions.
- Longhi R. (1968). *il Caravaggio*. Editori riuniti.

Sui tableau vivant:

- Pulvirenti E. (2018). Quattro modi per fare i quadri viventi senza fotomontaggio. *Didatticarte* – accessibile al <https://www.didatticarte.it/Blog/?p=9862>.

7 Le musiche sono state registrate durante un laboratorio condotto dalla musicista Simona Severini e grazie alla collaborazione con la Scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo (Cn).

18.

PROGETTARE _fuori d_A SCUOLA Hackathon di design

Eva Carolin Sarah Goldschmidt

1. Contesti e Livello scolastico di riferimento

Le attività proposte sono indirizzate principalmente al triennio della scuola secondaria di secondo grado, ma possono essere introdotte anche al biennio, se la progettazione didattica si attiene ad una forma di curriculum verticale. Nei successivi paragrafi saranno evidenziati due diversi momenti progettuali di riferimento.

2. Introduzione

Gli Hackathon sono attività progettuali “prese in prestito” dal mondo dell’informatica, disciplina a cui attingono anche nei termini chiave che ne compongono il nome: Hacker – Marathon. Nascono in un mondo che corre veloce, in cui anche la didattica, attraverso un sistema di apprendimento ramificato, deve dare risposte caleidoscopiche e immediate alle domande che mutano ed evolvono in un continuo flusso di informazioni. Questa metodologia didattica è una forma di “challenge based learning”¹: una metodologia di apprendimento che spinge gli studenti ad applicare le tecnologie che utilizzano quotidianamente per risolvere un

1 Per una definizione ed alcuni strumenti utili può essere significativa la risorsa online: Resources - Challenge Based Learning.

problema reale. Più concretamente, consiste nella realizzazione di compiti di realtà in un tempo definito: gli studenti si trovano a confrontarsi con una richiesta che prende le mosse da un contesto reale inesplorato ed esprime una domanda progettuale vera e propria. La soluzione del problema di progetto dovrà mettere in gioco tutte le loro abilità sociali per raggiungere un obiettivo comune. Recentemente, gli hackathon sono stati descritti come esperienze didattiche articolate in cinque fasi: 1) la definizione della sfida progettuale; 2) la ricerca di una soluzione; 3) perfezionamento; 4) misurazione dei risultati; 5) pubblicazione e riflessione. Ciascuno degli step può essere connotato da diversi momenti di didattica esperienziale. Tema centrale di queste esperienze non è certamente quello della sfera dell'acquisizione di conoscenze, ma del sapersi orientare in situazioni reali anche grazie all'apporto di "testimoni privilegiati": esperti esterni coinvolti dal gruppo dei docenti organizzatori che hanno il compito fondamentale di fornire agli studenti strumenti utili per applicare il sapere in modo creativo ed efficace, sviluppando la competenza personale, sociale e quella imprenditoriale, in riferimento al quadro europeo.

3. Obiettivi

Tutti i diversi modelli di Challenge Based Learning sono basati sulle metodologie del *problem solving* e della didattica cooperativa. L'ambizione di queste esperienze didattiche è quindi condurre gli allievi a definire la migliore idea possibile in un breve tempo, affinando le loro competenze tecniche, ma anche le abilità sociali. Le strategie messe in campo perseguono i seguenti obiettivi:

3.1 Lavorare in squadra

I gruppi sono costruiti tenendo conto delle caratteristiche individuali dei componenti, in modo da individuare *team* con potenzialità simili. I ragazzi lavorano "a classi aperte" con persone spesso di età diversa dalla loro: non sono quindi inizialmente presenti

dinamiche di gruppo strutturate. In breve tempo i ragazzi devono conoscersi e definire le competenze di ognuno per condividere il lavoro e ottimizzare le risorse a disposizione.

3.2 Individuare e risolvere un problema

La connessione con il territorio è importante: i ragazzi sono chiamati a risolvere un problema reale con un “committente” che ha una necessità progettuale che viene loro presentata mediante un sopralluogo e un confronto con i principali attori in gioco. Alcuni “esperti del settore”, vengono coinvolti dai docenti e sono a disposizione per fornire approfondimenti su temi nuovi, opinioni e dubbi che emergono durante la fase di sviluppo. Gli esperti forniscono inoltre possibilità di confronto in piccolo gruppo, che permettono via via di approfondire la conoscenza del compito oggetto del problema, sviscerandone ogni aspetto.

3.3 Costruire un’idea

La finalità progettuale deve rispondere alle richieste del committente e deve essere concordata con tutti i membri del gruppo, che hanno l’obiettivo comune di proporre la miglior soluzione possibile per riuscire ad aggiudicarsi il premio finale. Prendendo spunto dal metodo progettuale individuato da Bruno Munari (1996), si approccia al tema per fasi successive: in primo luogo si focalizza il problema e si analizza la “richiesta” definendo un insieme di esigenze da soddisfare, poi si passa a una fase più creativa in cui si mettono a punto alcune prime soluzioni. A questo punto, anche grazie al contributo esterno fornito dagli esperti si sottopongono le alternative a un processo critico che porta ad identificare la più valida. Il modello viene quindi “sperimentato” attraverso una presentazione pubblica e una riflessione collettiva sui risultati.

3.4 Incrementare le competenze richieste nel contesto di sviluppo dei ragazzi

L'occasione progettuale nasce da una stretta relazione fra scuola e contesto, ponendo le basi per una ricerca operativa che tocca temi sensibili, in cui i ragazzi sono immersi. L'applicazione delle competenze sul campo è un potente stimolo per "menti iconiche"² che per imparare necessitano di un continuo riscontro tangibile sul "perché" in contesto didattico siano state effettuate determinate scelte.

In particolare, si lavora sulla competenza chiave dell'imparare ad imparare: si devono creare le condizioni per lavorare bene in gruppo, gestire costruttivamente le dinamiche interpersonali e agire in situazioni complesse. Si lavora sulla cittadinanza: attraverso la conoscenza e lo sviluppo di regole che articolano la società, sulla competenza imprenditoriale, in ottica di valore sociale, culturale ed economico. La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale implica la comprensione di forme creative ed artistiche differenti.

4. Attività

L'attività si svolge in cinque fasi di seguito descritte.

Prima fase: costruzione dell'attività da parte del *team* dei docenti e la realtà locale di riferimento

L'apertura della scuola alle aziende locali permette di tessere relazioni con il territorio, soprattutto in ottica di costruzione di quell'identità promossa dalle linee guida sull'autonomia scolastica. Inserendo queste attività nel PTOF si caratterizza maggiormente l'indirizzo dell'istituto scolastico, ancorandolo saldamente al contesto nel solco delle competenze trasversali di indirizzo europeo.

2 Gino Aldi, *Menti iconiche e psicopatologia adolescenziale*, 2021, rivista Telos.

Collaborazioni di questo genere consentono alla scuola di avere accesso a spazi, know-how e di offrire un premio per il gruppo vincitore in cambio di idee, confronti e visibilità conferite all'azienda partner.

Seconda fase: presentazione del tema alle classi selezionate con prima fase di ricerca comune

A seconda della proposta progettuale si sceglie il target degli studenti da coinvolgere, proponendo una prima fase di studio a tutte le classi selezionate, con la finalità di istruire il problema progetto, sensibilizzare e invogliare la partecipazione all'attività. Consiste nella definizione del tema, la ricerca di informazioni riguardo allo "stato dei luoghi" e allo "stato di progetto". Si presentano inoltre gli stakeholder. Il lavoro preparatorio servirà per individuare le strategie di azione più interessanti, oltre a fornire una base di conoscenze comuni da cui partire durante le giornate di Hackathon.

Terza fase: selezione dei partecipanti con costruzione dei gruppi di lavoro

Il gruppo dei docenti seleziona fra i candidati interessati gli studenti meritevoli, in base alla valutazione del lavoro di ricerca iniziale e redige una griglia di capacità personali per ogni partecipante con la finalità di costruire "squadre" che abbiano le seguenti caratteristiche:

- i ragazzi sono provenienti da contesti classe differenti per età e per indirizzo;
- i ragazzi hanno capacità complementari.

Si prenda come riferimento la tabella qui riportata realizzata per un hackathon del Liceo Artistico ad indirizzo Design: in questo caso i gruppi di lavoro sono stati composti da cinque ragazzi provenienti da diverse classi del triennio

Studente	Grafica modellazione virtuale	Grafica disegno	Inquadrare razionalmente la traccia	Creatività, curiosità e interesse	Comunicazione, dialogo, esposizione
Nome, classe	X				
Nome, classe			X		
Nome, classe		X			
Nome, classe					X
Nome, classe				X	

La tabella è stata compilata per definire la composizione dei gruppi

Quarta fase: Svolgimento dell'Hackathon di progettazione

Le attività si svolgono in un periodo piuttosto breve: tre o quattro giorni in cui gli studenti sono impegnati sia di mattina che di pomeriggio: i ragazzi dovranno arrivare a restituire una proposta progettuale alla giuria esterna nel pomeriggio dell'ultimo giorno. Una parte della giornata (spesso la mattina) sarà sempre dedicata a contributi di approfondimento su diversi temi inerenti al progetto svolti dagli esperti esterni sotto forma di micro-conferenza, mentre nella seconda parte i ragazzi lavoreranno in gruppo per arrivare a fine giornata ad una revisione collettiva degli obiettivi: il primo giorno si individua il concept di progetto, il secondo giorno si sviluppano le forme progettuali, il terzo si dedica alla rappresentazione degli elaborati, il quarto alla presentazione finale con premiazione. Lo svolgimento avviene in locali messi a disposizione dal promotore del progetto: gli spazi di un'azienda, un ente esterno, un'altra scuola. È comunque importante che il progetto avvenga al di fuori del contesto scolastico di riferimento.

Quinta fase: restituzione finale con premiazione

La presentazione finale è pubblica: i ragazzi raccontano il loro progetto in pochi minuti, davanti alla giuria e ad un pubblico che può comprendere altri studenti, persone esterne o possibili utenti, cercando di valorizzare il lavoro attraverso i punti di forza individuati e la rispondenza alla domanda. Il premio in palio sarà a disposizione dei ragazzi e concordato in precedenza con la scuola.

5. Strumenti di analisi/valutazione

Valutazione delle competenze in ingresso per la realizzazione dei gruppi

A cura dei docenti di riferimento, che devono conoscere i ragazzi per la selezione e composizione in gruppi di lavoro. La valutazione può tenere conto di diversi fattori, fra cui la capacità di mettersi in gioco in contesti non noti, al di fuori della loro *comfort-zone*. Si prenda come riferimento la tabella presentata in precedenza per l'individuazione delle competenze.

Valutazione in itinere sulle competenze chiave e di *problem solving*

A cura dei docenti di riferimento che assistono i ragazzi durante le giornate, tramite l'osservazione delle dinamiche di gruppo.

Imparare ad imparare	Capacità di analizzare le informazioni Capacità di individuare le informazioni	Valutazioni dal livello minimo, intermedio, avanzato
Spirito di iniziativa ed imprenditorialità	Progettare per soluzione di problemi Utilizzare le conoscenze per realizzare un prodotto	Valutazioni dal livello minimo, intermedio, avanzato

Competenze sociali e civiche	Interazione con il gruppo Disponibilità al confronto	Valutazioni dal livello minimo, intermedio, avanzato
Competenza digitale	Organizzare il materiale per rappresentare un prodotto Utilizzare le tecnologie informatiche con finalità coerenti	Valutazioni dal livello minimo, intermedio, avanzato
Consapevolezza ed espressione culturale	Acquisire ed interpretare le informazioni inerenti il contesto culturale in cui si agisce	Valutazioni dal livello minimo, intermedio, avanzato

Rubrica valutativa utilizzata dal gruppo dei docenti durante le giornate di lavoro

Valutazione finale da parte della giuria esterna

La giuria competente esterna è composta da professionisti che hanno fornito contributi disciplinari e di approfondimento durante le giornate e dal soggetto promotore dell'iniziativa. Gli obiettivi sono definiti inizialmente e si faccia riferimento alle esperienze sul campo. La valutazione dei docenti è parte integrante dell'esito finale.

6. Esperienze sul campo

Saranno ora presentate due esperienze sul campo che riguardano il Liceo Artistico dell'IIS "Soleri Bertoni" di Saluzzo (Cn)

A.S. 2021/2022

Triennio del Liceo Artistico ad indirizzo Design del legno e dell'arredo e Design arte dei metalli, oreficeria e corallo

Discipline coinvolte: Progettazione, Laboratorio di modellazione, Storia dell'arte

Coinvolgimento di partner: Scuola APM³, Politecnico di Torino
 Oggetto del lavoro: *La caffetteria del Monastero / un progetto di riqualificazione e recupero affidato ai giovani.*

Il lavoro di analisi e rilievo è stato messo a disposizione dal Politecnico di Torino: i ragazzi si sono trovati a lavorare per tre giorni immersi negli spazi della scuola APM e hanno dovuto redigere una bozza preliminare di progettazione di una caffetteria.

Attraverso contributi di architetti esterni e gestori di caffè sociali, si sono confrontati con un tema nuovo che riguarda spazi interni, esterni, esigenze, misure, vincoli, che si scoprono essere proprio i motori di innesco delle idee progettuali.

Le attività rientrano nel monte ore di PCTO.

A.S. 2022/2023

Secondo, terzo e quarto anno del Liceo Artistico ad indirizzo Design del legno e dell'arredo e Design arte dei metalli, oreficeria e corallo

Discipline coinvolte: Discipline Geometriche, Discipline Plastiche, Progettazione, Laboratorio di modellazione, Storia dell'arte

Coinvolgimento di partner: Azienda Forgia snc⁴, Fondazione "Amleto Bertoni" nell'ambito della manifestazione START⁵

Oggetto del lavoro: *progettazione di uno spazio di accoglienza clienti*

Gli studenti sono stati chiamati a progettare uno spazio di accoglienza che doveva raccontare l'azienda e il valore della casa attraverso la realizzazione di un ambiente finalizzato a rappresentare il concetto di essenziale attraverso l'uso di materiali, colori, forme e funzioni. Si tratta di realizzare una scultura, un oggetto di ar-

3 La scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo (CN) è un istituto di formazione attivo nell'ambito della musica, del teatro, della danza e delle nuove tecnologie.

4 Azienda locale attiva nella produzione di serramenti <https://forgia.com/>

5 La fondazione "Amleto Bertoni" è attiva nell'ambito della promozione turistica e della valorizzazione della città di Saluzzo e del suo territorio. Promuove, fra le altre, la manifestazione START: storia, arte e artigianato

redo, un'installazione che abbia come tema "l'essenziale". Sono stati richiesti sia una presentazione del concept sia un piccolo modello, prototipo, disegno esplicativo del progetto.

Bibliografia

Munari B. (1996). *Da cosa nasce cosa*. Laterza.

Aldi G. (2021). Menti iconiche e psicopatologia adolescenziale. *Rivista Telos*.

Unione Europea. (2018). Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.

Sitografia

<https://geniusuite.com/hackathon-scuola/>

<https://www.direfareinsegnare.education/didattica/la-didattica-challenge-based-e-l-hackathon-come-modello-di-apprendimento/>

<https://marcellomeinero.com/challenge-based-learning.html>

<https://www.challengebasedlearning.org/toolkit/>

19.

Una dolce indagine

Davide Gelati

1. Introduzione

La competenza matematica è particolarmente rilevante nell'odierno contesto sociale, caratterizzato dall'abbondanza di informazioni e dalla necessità di interpretare le stesse correttamente. Essere in grado di analizzare dati e dedurre ragionamenti è una competenza fondamentale, in cui si inserisce il protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e del Merito e Istat. Questa attività didattica ha lo scopo di promuovere attivamente la cultura statistico-quantitativa tra gli studenti.

Partendo dalle linee guida per una sana alimentazione fornite dal Centro di Ricerca Alimenti e Nutrizione e promosse dal Ministero della Salute, gli studenti avranno l'opportunità di riflettere sulla quantità di zuccheri contenuti nelle bibite e negli snack di consumo abituale.

Attraverso un approccio interdisciplinare che coinvolge competenze matematiche, scientifiche e informatiche, gli studenti saranno guidati nella costruzione di un'indagine statistica in tutte le sue fasi, in modo da farli riflettere criticamente sulle loro personali abitudini alimentari.

2. Obiettivi

L'obiettivo principale di questa attività didattica consiste nel fornire agli studenti gli strumenti necessari per avviare un'indagine

statistica che analizzi un fenomeno della realtà. Gli studenti impareranno a raccogliere e analizzare i dati significativi coerenti con il fenomeno da indagare e presentare in modo accurato i risultati della ricerca.

Nello specifico gli studenti saranno in grado di:

- Formulare una domanda di ricerca e progettare un'indagine statistica per esplorarla in modo accurato e completo.
- Creare un questionario mirato e ben strutturato per la raccolta sistematica dei dati necessari alla ricerca.
- Utilizzare fogli di calcolo per organizzare e analizzare in modo meticoloso i dati raccolti, applicando tecniche statistiche adeguate.
- Comunicare in modo chiaro ed efficace i risultati ottenuti dalla ricerca, mediante l'uso di grafici e infografiche di facile comprensione.

3. Attività

Preparazione del questionario

Obiettivi specifici di apprendimento

- Identificare il problema conoscitivo da indagare e le variabili ad esso collegate.
- Formulare domande coerenti con le variabili da osservare
- Scrivere le domande con un lessico chiaro e adeguato al campione statistico.

Strumenti per la verifica degli obiettivi

Griglia di valutazione questionario

Criterion	Avanzato	Intermedio	Base	Non Raggiunto
Identificare il problema conoscitivo e le variabili	Identifica chiaramente il problema e le variabili pertinenti da esaminare. Le variabili sono pertinenti e strettamente connesse al problema.	Identifica il problema e alcune delle variabili pertinenti da esaminare. Le variabili sono in parte pertinenti e in parte connesse al problema.	Identifica solo vagamente il problema e alcune delle variabili pertinenti. Le variabili sono in parte pertinenti ma non sempre connesse al problema.	Non riesce a identificare il problema o le variabili pertinenti.
Formulare domande coerenti con le variabili da osservare	Formula domande pertinenti e coerenti con le variabili da osservare. Le domande sono chiare, dirette e specifiche, contribuendo efficacemente a raccogliere i dati necessari.	Formula domande in parte pertinenti e coerenti con alcune delle variabili da osservare. Le domande sono generali o vaghe, contribuendo in parte alla raccolta dei dati necessari.	Formula domande poco pertinenti e coerenti con le variabili da osservare. Le domande sono vaghe o ambigue, contribuendo poco alla raccolta dei dati necessari.	Non riesce a formulare domande pertinenti o coerenti con le variabili da osservare. Le domande sono confuse o incoerenti, non contribuendo alla raccolta dei dati necessari.
Scrivere le domande in modo chiaro e comprensibile	Scrive domande chiare, comprensibili e ben strutturate. Il linguaggio utilizzato è adatto al pubblico di destinazione e facilita la comprensione delle domande.	Scrive domande in parte chiare e comprensibili. Alcune domande potrebbero risultare vaghe o ambigue, richiedendo ulteriori chiarimenti.	Scrive domande poco chiare o comprensibili. Alcune domande sono confuse o mal strutturate, rendendo difficile la comprensione delle domande.	Non riesce a scrivere domande chiare o comprensibili. Le domande sono confuse o poco strutturate, rendendo difficile la comprensione delle domande.

4. Lesson plan questionario

- **Introduzione (5 min):**
 - Presentare agli studenti l'obiettivo dell'attività: creare un questionario per raccogliere informazioni sul consumo di zuccheri tra gli adolescenti.
- **Discussione sul consumo di zuccheri (10 min):**
 - Avviare una breve discussione in classe sul consumo di zuccheri tra gli adolescenti. Mostrare come si leggono le informazioni nutrizionali presenti sugli alimenti.
- **Identificazione del problema conoscitivo (15 min):**
 - Dividere gli studenti in gruppi e fornire loro fogli bianchi e penne.
 - Ogni gruppo dovrà formulare le domande da inserire nel questionario per misurare il consumo abituale di snack e bibite.
- **Creazione del questionario (25 min):**
 - Ciascun gruppo dovrà creare un questionario sul consumo di zuccheri, utilizzando strumenti digitali quali: Google moduli, Microsoft Forms.
 - Il questionario verrà somministrato agli studenti della scuola o ad un campione significativo.

Esempio di questionario:

Quanti anni hai?

Quale tipo di bevanda consumi più frequentemente:

- a) Bibite gassate (come Coca-Cola, Pepsi, Sprite, ecc.)
- b) Bevande zuccherate (come succhi di frutta, tè dolcificato, ecc.)
- c) Bevande energetiche (come Red Bull, Monster, ecc.)
- d) Bevande sportive (come Gatorade, Powerade, ecc.)

Quante volte a settimana consumi la bevanda selezionata al punto 2?

Quale tipo di snack consumi più frequentemente:

- a) Snack dolci (come cioccolatini, biscotti, dolci confezionati, ecc.)
- b) Snack salati (come patatine, popcorn, salatini, ecc.)

Quante volte al giorno consumi lo snack selezionato al punto 4? Sei consapevole della quantità di zucchero contenuta nelle bibite e negli snack che consumi?

Analisi dei dati raccolti.

Obiettivi specifici di apprendimento

Organizzare i dati raccolti attraverso il questionario in un foglio di calcolo.

Calcolare le statistiche descrittive pertinenti, come la media e la deviazione standard, per analizzare i dati.

Creare un grafico appropriato per rappresentare visivamente i dati.

Interpretare i risultati ottenuti dal grafico per trarre conclusioni significative sul consumo di zuccheri tra gli adolescenti.

Presentare in modo chiaro e accurato i risultati della ricerca sul consumo di zuccheri attraverso infografiche informative e relazioni dettagliate.

Strumenti per la verifica degli obiettivi

Griglia di valutazione analisi dati

Critero	Avanzato	Intermedio	Base	Non Raggiunto
Organizzazione dei dati	Gli studenti organizzano i dati in modo accurato e completo, utilizzando formule avanzate	Gli studenti organizzano i dati in modo corretto, ma potrebbero esserci alcuni errori	Gli studenti organizzano i dati in modo sufficiente, ma mancano dettagli o precisione	Gli studenti non organizzano i dati in modo corretto o non completano l'attività

Critério	Avanzato	Intermedio	Base	Non Raggiunto
Analisi dei dati	Gli studenti analizzano i dati in modo approfondito, calcolando una vasta gamma di statistiche descrittive e interpretando i risultati con precisione	Gli studenti analizzano i dati in modo accurato, calcolando diverse statistiche descrittive e interpretando i risultati in modo adeguato	Gli studenti analizzano i dati in modo sufficiente, ma potrebbero mancare alcuni calcoli o interpretazioni	Gli studenti non analizzano i dati in modo corretto o non completano l'analisi
Rappresentazione dei dati con il grafico	Gli studenti scelgono il grafico più appropriato per rappresentare i dati e lo creano con precisione e chiarezza	Gli studenti scelgono un grafico adeguato per rappresentare i dati e lo creano in modo corretto	Gli studenti scelgono un grafico, ma potrebbe non essere il più adatto, o potrebbero esserci errori nella creazione	Gli studenti non creano un grafico o la loro rappresentazione è poco chiara o accurata

5. Lesson Plan

Introduzione (10 minuti):

1. Presentazione dell'obiettivo: Analizzare il consumo di zuccheri tra gli adolescenti utilizzando strumenti statistici.
2. Illustrazione delle fasi dell'attività: raccolta dati, organizzazione su foglio di calcolo, elaborazione dati, analisi statistica, creazione grafico e presentazione risultati.

Attività principale (40 minuti):

1. Organizzazione dei dati raccolti su foglio di calcolo, inclusi calcoli aggiuntivi quali somme di zuccheri consumati per alimento e per unità statistica.

2. Calcolo statistiche descrittive come media e deviazione standard.
3. Creazione di un grafico appropriato per rappresentare i dati.
4. Presentazione dei risultati evidenziando le principali conclusioni.

Chiusura (10 minuti):

1. Riassunto delle conclusioni principali dell'attività.
2. Risposte alle domande degli studenti e riflessione sull'importanza dell'analisi statistica.

Esempio di tabella:

Studiante	Genere	Bibite al giorno	Snack al giorno	Zucchero per snack (g)	Zucchero per bibita (g)	Totale zucchero per snack (g)	Totale zucchero per bibite (g)	Totale zucchero assunto (g)
Stu- dente 1	Ma- schio	2	1	20	50	20	100	120

Presentazione dei risultati

Obiettivi specifici di apprendimento

- Utilizzare strumenti digitali per creare infografiche informative che rappresentino in modo chiaro e accattivante i risultati della ricerca sul consumo di zuccheri.
- Scrivere relazioni dettagliate che descrivono in modo completo e preciso i dati raccolti e le analisi statistiche effettuate durante l'attività.
- Presentare oralmente i risultati della ricerca in modo chiaro e persuasivo, utilizzando un linguaggio tecnico appropriato e illustrando le principali conclusioni con esempi concreti.

Strumenti per la verifica degli obiettivi

Critério	Avanzato	Intermedio	Base	Non Raggiunto
Utilizzo degli strumenti digitali per infografiche	Gli studenti utilizzano in modo efficace e creativo gli strumenti digitali per creare infografiche che sono chiare, accattivanti e fortemente informative.	Gli studenti utilizzano gli strumenti digitali in modo adeguato per creare infografiche che sono in gran parte chiare e informative, ma possono presentare alcuni elementi di confusione o poco chiarezza.	Gli studenti utilizzano in modo limitato gli strumenti digitali per creare infografiche, con risultati che sono solo parzialmente chiari o informativi.	Gli studenti non utilizzano gli strumenti digitali in modo efficace per creare infografiche, e il risultato finale è poco chiaro o non informativo.
Scrittura di relazioni dettagliate	Gli studenti scrivono relazioni dettagliate che sono esauritive, ben strutturate e precisamente documentate, fornendo una descrizione completa e accurata dei dati raccolti e delle analisi statistiche effettuate.	Gli studenti scrivono relazioni dettagliate che sono in gran parte complete e ben strutturate, ma possono presentare alcune lacune nella documentazione dei dati o delle analisi statistiche.	Gli studenti scrivono relazioni dettagliate che sono parzialmente complete o ben strutturate, con evidenti lacune nella documentazione dei dati o delle analisi statistiche.	Gli studenti non riescono a scrivere relazioni dettagliate che siano complete o ben strutturate, mancando nella documentazione dei dati o delle analisi statistiche.

Critero	Avanzato	Intermedio	Base	Non Raggiunto
Presentazione orale dei risultati	Gli studenti presentano oralmente i risultati in modo chiaro, persuasivo e ben strutturato, utilizzando un linguaggio tecnico appropriato e illustrando le principali conclusioni con esempi chiari e pertinenti.	Gli studenti presentano oralmente i risultati in modo abbastanza chiaro e persuasivo, utilizzando un linguaggio tecnico adeguato, ma possono mancare di chiarezza nella struttura della presentazione o nell'illustrazione delle conclusioni.	Gli studenti presentano oralmente i risultati in modo limitato, con carenze evidenti nella chiarezza, struttura e persuasività della presentazione, nonché nella comprensione e illustrazione delle conclusioni.	Gli studenti non riescono a presentare oralmente i risultati in modo chiaro o persuasivo, mancando di comprensione del linguaggio tecnico appropriato e di capacità di illustrare le conclusioni in modo chiaro e pertinente.

6. Lesson Plan

Introduzione (10 minuti):

Spiega agli studenti che l'obiettivo della lezione è presentare i risultati della ricerca sul consumo di zuccheri in modo chiaro e accurato.

Illustra brevemente l'importanza di comunicare in modo efficace i dati attraverso infografiche e relazioni dettagliate.

Spiegazione delle caratteristiche delle infografiche (10 minuti):

Fai una breve panoramica su cosa sono le infografiche e perché sono utili nella comunicazione dei dati.

Mostra degli esempi di infografiche ben fatte e discuti con gli studenti quali elementi le rendono efficaci.

Creazione delle infografiche (20 minuti):

Dividi gli studenti in gruppi e assegna loro il compito di creare

un'infografica basata sui dati raccolti durante l'indagine statistica sul consumo di zuccheri.

Assicurati che ogni gruppo abbia accesso a un computer con il software di creazione di infografiche scelto.

Preparazione delle relazioni dettagliate (10 minuti):

Fornisci agli studenti delle linee guida su come strutturare e redigere una relazione dettagliata sui risultati della ricerca.

Sottolinea l'importanza di fornire dati accurati e di utilizzare un linguaggio chiaro e preciso.

Lavoro di gruppo sulle relazioni dettagliate (10 minuti):

Invita gli studenti a lavorare in gruppi per redigere la relazione dettagliata basandosi sui dati raccolti e sull'analisi statistica effettuata.

Assicurati che ciascun gruppo abbia accesso ai dati raccolti durante l'indagine.

Presentazione delle infografiche e delle relazioni dettagliate (10 minuti):

Ogni gruppo presenterà la propria infografica e relazione dettagliata alla classe.

Gli altri studenti potranno porre domande e fare commenti sulla presentazione.

Chiusura (5 minuti):

Riassumi i punti principali della lezione sull'importanza della chiarezza e dell'accuratezza nella presentazione dei dati.

Il docente sceglierà una presentazione da presentare agli altri studenti dell'istituto scolastico.

Note aggiuntive:

Supporto e assistenza agli studenti durante l'attività.

Incoraggiare la collaborazione e condivisione delle idee tra gli studenti.

Per la presentazione dei risultati, gli studenti potrebbero creare delle infografiche con l'insegnante di informatica.

L'insegnante di scienze potrebbe organizzare una lezione sul ruolo degli zuccheri nell'alimentazione e sugli effetti del consumo eccessivo.

Si potrebbe organizzare un approfondimento con una nutrizionista che commenti i risultati dell'indagine.

Bibliografia

Protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e del Merito e Istituto Nazionale di Statistica disponibile all'indirizzo: https://www.miur.gov.it/documents/20182/232826/Prot+intesa+MIM-ISTAT—m_pi.AOOGABMI.ATTI+del+Ministro%28R%29.0000029.01-12-2023.pdf/872f4306-9aa0-d273-07df-7d72f4ccd8a8?version=1.0&t=1701707678002.

CREA. 2019. Linee guida per una sana alimentazione - disponibile all'indirizzo: https://www.salute.gov.it/portale/documentazione/-p6_2_2_1.jsp?id=2915

20.

Life skills e strumenti di orientamento per la scuola: l'esperienza di Skills for Life e del Goethe-Institut

Perla Zanini, Ferdinand Krings, Anna Maria Baldermann

1. Contesti e livello scolastico di riferimento

La velocità e la complessità dei cambiamenti dovuti a globalizzazione, crisi ambientali e innovazioni tecnologiche, pongono sfide importanti all'economia globale e ai sistemi educativi, soprattutto per i e le giovani che devono comprendere i processi in corso ed essere consapevoli delle competenze e delle attitudini necessarie per il proprio futuro, sia lavorativo che personale. L'elevata disoccupazione giovanile del 13.8%, con significative disparità tra gli Stati, raggiunge oltre il 30% in alcuni Paesi del Sud Europa (Eurostat, 2022), e registra, a livello europeo, tassi due volte più alti di quelli della disoccupazione generale. Inoltre, sia la dispersione scolastica che le conseguenze della pandemia di COVID-19 sul benessere psicologico di giovani e adolescenti mettono a dura prova il mondo della scuola e la sua funzione orientativa verso il futuro.

La sfida è critica per i giovani anche in Italia. Il tasso di disoccupazione giovanile in Italia nel 2023 è stato del 23%, con significative disparità regionali, raggiungendo il 37% nel Sud nel 2022 (ISTAT 2023). La percentuale di giovani NEET tra i 15 e 29 anni, che non studiano, non sono in percorsi professionalizzanti e non lavorano, è del 19%, con una prevalenza maggiore tra le ragazze (20,5%) rispetto ai ragazzi (17,7%); mentre l'11,5% dei giovani abbandona prematuramente la scuola (dati per il 2022) (ISTAT, Noi Italia, 2023).

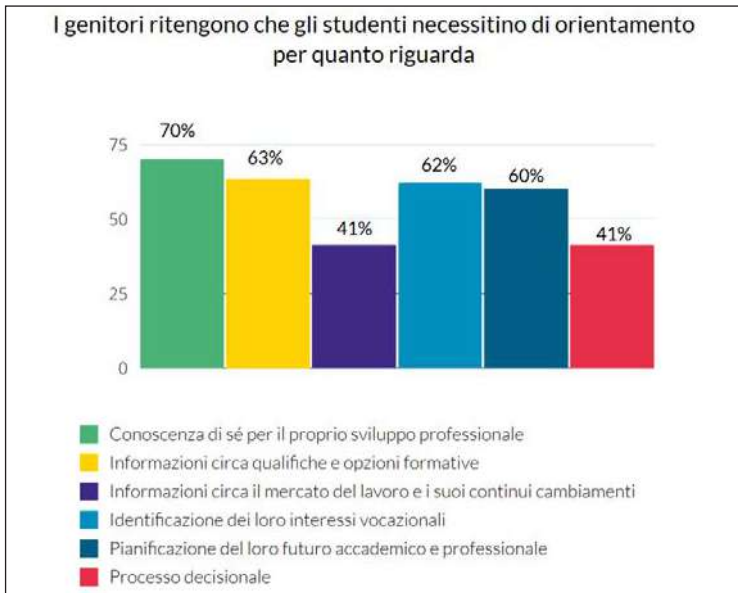
L'orientamento è un processo che andrebbe avviato molto

prima degli ultimi due anni di istruzione secondaria di II grado. L'OSCE ha stilato sulla base di un'ampia ricerca con adolescenti in otto paesi una serie di raccomandazioni per l'orientamento e il counselling di carriera (formativa e professionale) partendo già dalle scuole secondarie di I grado (Covacevich et al., 2021). Iniziare a riflettere su attitudini, passioni e interessi consentirebbe ai e alle giovani di avere pari opportunità nel percorso orientativo e di prendere decisioni informate sul proprio futuro scolastico e professionale, aiutandoli a trovare il percorso più adatto a loro.

Nei percorsi scolastici di molti Stati europei, ragazzi e ragazze tra i 13 e 14 anni devono scegliere se continuare un'istruzione più generalista, specializzandosi in ambiti specifici, o entrare nell'istruzione professionale. Sono scelte importanti, che influenzeranno le loro future possibilità di carriera. Come aiutare i e le giovani a prendere decisioni in questa fascia di età? Sono principalmente genitori, consulenti di orientamento professionale e insegnanti che possono svolgere un ruolo di supporto. Figure che spesso si sentono inadeguate di fronte a questo compito, come risulta da un sondaggio condotto nel 2022 in Croazia, Spagna e Italia, nell'ambito del progetto *Wake Up Your Vocation*¹. Il 71% dei genitori è in disaccordo con l'affermazione secondo la quale sarebbero le persone più indicate per guidare i propri figli verso scelte formative o di carriera. Gli insegnanti nello stesso sondaggio dimostrano di essere informati e consapevoli della necessità di fare orientamento a scuola, ma solo 31.4% conosce tecniche di guida all'orientamento da usare con studenti e studentesse, e solo il 34% si considera preparato per orientare verso opzioni formative diversificate. Inoltre, il 70% dei genitori ritiene che la "conoscenza di sé" sia tra gli aspetti più rilevanti nel percorso di orientamento,

1 Vedi <https://wakeup-vocation.eu/wp-content/uploads/WAKE-UP-Informe-ITA.pdf>. I principali gruppi di riferimento sono stati studenti tra i 12 e i 18 anni, i loro genitori/tutori e gli insegnanti. Tutti i partecipanti vivevano e frequentavano la scuola in tre stati membri UE: Croazia, Italia e Spagna. Il numero totale dei partecipanti è stato 2833, di cui 1618 studenti, 852 genitori/tutori e 363 insegnanti.

seguito dalle informazioni su percorsi formativi, come dimostrato dal grafico che segue. Un'opinione che si inserisce bene nella tendenza dei sistemi scolastici europei verso un insegnamento basato non più solo sulla conoscenza ma anche sullo sviluppo delle competenze. In Italia questa esigenza ha trovato una sua applicazione nel 2019 con le Linee Guida ministeriali in materia di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).



2. Introduzione

Un migliore orientamento, una guida alla carriera, un aggiornamento delle competenze per i/le giovani e per l'intera forza lavoro in generale sono identificati come obiettivi chiave per l'UE, da realizzare entro il 2025 nell'ambito dell'Agenda delle Competenze (Commissione Europea, 2020).

In questo contesto nasce Skills for Life, un progetto Erasmus+ per il periodo 2020-2023, dell'azione chiave 2 "Cooperazione per

l'innovazione e lo scambio di buone pratiche” in ambito di “istruzione ed educazione professionale”. Il progetto riunisce cinque organizzazioni provenienti da 4 stati europei, che operano nell'ambito della transizione scuola-lavoro e che collaborano con scuole, gruppi giovanili, imprese e centri per l'impiego. Guidato dal Goethe-Institut, che nel Sud Italia ha coordinato la rete StartNet Network per la transizione scuola-lavoro², il consorzio è inoltre composto da: Agenzia per il Lavoro, la Formazione e l'Accreditamento Liguria - ALFA, Scoala de Valori (Romania), Tracé Brussel (Belgio), il Comune di Mannheim (Germania), e come partner associato il BIBB Bundesinstitut für berufliche Bildung, l'Istituto Federale Tedesco per l'Istruzione e la formazione professionale.

Le attività progettuali hanno visto una fase di ricerca, concezione e creazione di diversi strumenti di orientamento per docenti, educatori ed educatrici che vogliono fare un percorso di orientamento in classe, una seconda fase dedicata al testing e al pilotaggio dei prototipi, e un ultimo periodo di completamento della “cassetta degli attrezzi”, scaricabile gratuitamente in 5 lingue. Il progetto ha avuto un ulteriore seguito con la creazione, da parte del Goethe-Institut Italia, della “Guida per l'orientamento professionale nell'insegnamento del tedesco”, che presentiamo nella parte finale di questo contributo.

3. Obiettivi del progetto Skills for Life

Il progetto Skills for Life vuole dare a docenti, educatori ed educatrici strumenti per fornire un orientamento alla fascia d'età 12-15 anni per il loro percorso di studi e lavorativo³. Lo fa partendo

- 2 Per maggiori informazioni sulla rete StartNet Network per la transizione scuola-lavoro, coordinata in Italia dal Goethe-Institut Innovation Lab (GINNlab) e in Europa (e in Europa dal Goethe-Institut di Bruxelles) si rimanda al sito www.start-net.org.
- 3 Il riscontro dei docenti è stato che alcune attività sono utilizzabili con ragazzi e ragazze anche sino ai 18-19 anni.

dalle cosiddette «life design skills», ovvero le conoscenze, le abilità e le attitudini di cui avranno bisogno per fare scelte consapevoli riguardo alla loro istruzione e, successivamente, per sviluppare la loro vita professionale. Skills for Life individua in particolare sette competenze⁴, che in parte riprendono quelle individuate nel quadro europeo di Competenze per l'Apprendimento Permanente del 2008 (Parlamento Europeo 2008):

- **consapevolezza di sé;**
- **auto-imprenditorialità:** la motivazione ad intraprendere il proprio percorso;
- **fiducia in sé stessi:** per essere in grado di raggiungere l'obiettivo prefissato;
- **consapevolezza dei percorsi di istruzione e carriera:** la capacità di informarsi e di sviluppare una comprensione dei percorsi educativi e professionali;
- **consapevolezza sociale:** la comprensione di sé stessi come parte di un gruppo e di una società e dell'importanza di ricevere e dare feedback;
- **resilienza:** la capacità di affrontare il cambiamento continuo, le nuove sfide e le transizioni future;
- **flessibilità/adattabilità:** la capacità di riconoscere ed accettare che i percorsi di vita non sono sempre lineari e di identificare nuove opportunità.

Skills for Life si rifà anche al paradigma del “life design”, sviluppato nel counselling psicologico di orientamento (Saviskas et al., 2009). Semplificando molto, il paradigma del life design promuove interventi sistemici e contestuali partendo dall'esperienza personale dell'individuo, per equipaggiare le persone, fin dalla giovane età, con competenze che in futuro potranno aiutarli a ge-

4 Con competenza si intende un insieme dinamico di conoscenze, abilità e attitudini, secondo la definizione del Parlamento e del Consiglio Europeo per il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

stire fallimenti, cambi, crisi inaspettate. Un'ulteriore matrice teorica è rappresentata dal modello RIASEC, una teoria della personalità introdotta dallo psicologo americano John Holland, particolarmente adatta alle scelte di carriera (Holland 1973). Secondo questo modello, individui e professioni si possono suddividere in sei tipi: Realistico (R), Investigativo (I), Artistico (A), Sociale (S), Intraprendente (E) e Convenzionale (C). Ciascun tipo è caratterizzato da una combinazione di interessi, attività preferite, credenze, abilità e valori.

4. Attività

La “cassetta degli attrezzi dell'orientamento per il life design” è composta da cinque strumenti, di cui uno specifico per la formazione di docenti, educatori ed educatrici⁵:

- Check 4 Skills: un questionario di autovalutazione online dove studenti e studentesse scoprono i loro punti di forza, debolezza, priorità, interessi e tipi di personalità. In base alle risposte fornite viene loro inviato un rapporto interpretativo individuale, che offre una panoramica di attitudini e possibili ambiti professionali aderenti al profilo tracciato;
- Play 4 Skills: un gioco da tavolo per abbinare in modo ludico le proprie caratteristiche con quelle dei diversi profili professionali. Attraverso le carte “Abilità, Passioni, Mestieri, Sfide”, giovani giocatori e giocatrici riflettono su possibili percorsi di vita. Il gioco da tavolo, insieme al questionario Check 4 Skills, si basa sul già citato modello RIASEC;
- Learn 4 Skills: una guida con approfondimenti e oltre 30 attività esperienziali divise in sei sezioni che sviluppano le competenze di riferimento trattando argomenti di rilievo per

5 Schede, testi e attività sono scaricabili gratuitamente in italiano, inglese e tedesco sulla pagina <https://www.start-net.org/it/portfolio/skills-life>

l'orientamento con i più giovani. Si tratta anche della base usata per stilare la “Guida per l'orientamento professionale nelle lezioni di tedesco” di cui scriviamo di seguito;

- Impact 4 Skills: un sondaggio tramite piattaforma online che consente a docenti, educatori ed educatrici di misurare l'impatto del percorso fatto con gli strumenti di Skills for Life sulle competenze dei ragazzi e delle ragazze partecipanti;
- Teach 4 Skills: un workshop intensivo di 6-8 ore per insegnare a usare gli altri quattro strumenti, insieme a una piattaforma di e-learning.

I primi tre strumenti si possono usare in maniera indipendente l'una dall'altra, anche se, combinando metodologie diverse, si aumenta efficacia dell'esperienza orientante. Un percorso che voglia esplorare l'intera cassetta degli attrezzi ha una durata stimata tra le 15 e le 50 ore, a secondo del livello di approfondimento dei temi.

5. Guida all'orientamento professionale nelle lezioni di tedesco

Dal tool “Learn 4 Skills” è nato, un anno dopo la conclusione del progetto Erasmus+, la Guida per l'orientamento professionale nelle lezioni di tedesco. Il Goethe-Institut Italia, in un percorso di design thinking insieme a docenti, esperti ed esperte di tedesco, ha sviluppato la guida con l'obiettivo di affrontare argomenti importanti per l'orientamento professionale dei giovani nel contesto dell'insegnamento della lingua tedesca⁶.

La guida consiste in una serie di moduli didattici suddivisi in cinque capitoli che trattano diversi aspetti dell'orientamento professionale. Gli argomenti principali della guida compren-

6 Il Goethe-Institut Italia collabora da molti anni con le scuole per combinare l'orientamento professionale con l'insegnamento del tedesco, in progetti didattici come “Unternehmen Deutsch”, “Mein Traumberuf” e “Die Berufsvisionäre”.

dono l'identificazione dei punti di forza e degli interessi personali, l'esplorazione di campi professionali vecchi e nuovi, lo sviluppo di competenze chiave e la conoscenza di modelli di riferimento, sempre nel contesto delle lezioni di tedesco. L'attenzione si concentra su un approccio interattivo e orientato alla pratica per preparare gli studenti in modo realistico al futuro mondo del lavoro.

I moduli non offrono solo esercizi linguistici per l'apprendimento della lingua, ma anche compiti di proattività che incoraggiano gli studenti a riflettere sui loro obiettivi professionali e a compiere passi concreti nella pianificazione della loro carriera.

Oltre alle brochure per i genitori e ai materiali didattici già sviluppati negli ultimi anni, la "Guida all'orientamento professionale nelle lezioni di tedesco" è un ulteriore contributo al rafforzamento e all'ampliamento della funzione di consulenza del Goethe-Institut Italia in questo settore per le scuole e le istituzioni educative⁷.

6. Il pilotaggio e la valutazione del progetto

Il report finale ha calcolato che in 4 anni di progetto, Skills for Life è stato presentato, utilizzato e implementato da oltre 1600 docenti, educatori, educatrici e youth workers in Italia (Puglia, Basilicata e Liguria), Romania, Germania e Belgio. Gli strumenti sono stati testati in fase di creazione soprattutto con loro in quanto beneficiari primari. In questa sede riportiamo unicamente i dati per la Puglia e Basilicata: hanno aderito al pilotaggio 120 docenti, prevalentemente di scuola superiore di I e II grado, di cui 80 hanno seguito il workshop Train 4 Skills, l'attività ideata per insegnare ad usare gli strumenti del toolbox in classe.

I workshop, tenutisi nel 2022 in Basilicata grazie alla proficua

7 La guida è scaricabile gratuitamente sul sito del Goethe-Institut <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/eng/pjk/dwn.html#i9651824>

collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata, avevano un doppio obiettivo: raccogliere un feedback di valutazione degli strumenti del toolbox e trasmettere gli strumenti. Il rapporto di valutazione riporta un grande interesse da parte degli e delle insegnanti negli strumenti di orientamento, con qualche nota di frustrazione sul compito "orientante" che alcuni (circa il 15%) non considerano essere di propria competenza. L'80% dei docenti che ha compilato il questionario di valutazione distribuito a fine workshop ha ritenuto utili o molto utili gli strumenti di Skills for Life. Il gioco da tavolo Play 4 Skills, dopo qualche iniziale difficoltà di comprensione delle regole, è stato apprezzato dall'80% dei docenti, che hanno riferito di volerlo usare come primo approccio ludico all'orientamento professionale. Learn 4 Skills, il manuale che raccoglie attività ed esercizi, risulta essere lo strumento più familiare e di immediata fruibilità per i e le docenti (l'85% dichiara di volerlo implementare al più presto in classe). Una ridotta parte dei partecipanti (10%) ha riscontrato difficoltà tecniche nell'utilizzo degli strumenti digitali (il questionario di auto-valutazione per gli studenti Check 4 Skills e il sondaggio di valutazione d'impatto Impact 4 Skills), mentre la maggior parte (75%) dei docenti apprezza il metodo pedagogico di educazione non-formale, riproposto nell'attività di training per docenti a cui hanno partecipato.

7. Conclusione

L'esperienza di Skills for Life si può leggere su diversi livelli. Dal punto di vista delle organizzazioni coinvolte nel progetto Erasmus+, provenienti da Belgio, Italia, Germania e Romania, la collaborazione si è basata su di un management molto ben organizzato e sulla reciproca stima, permettendo di ottenere e superare i risultati che erano stati previsti nel progetto originale. Ci sembra doveroso mettere l'accento sull'aspetto della fiducia: i partner del progetto sono parte di una rete transnazionale europea, StartNet Europe, costituita da enti che operano sul tema della transizione scuola-lavoro e dell'orientamento, e che si incontrano

annualmente per scambiare buone pratiche, fare advocacy a livello europeo e creare nuove progettualità comuni. Questo ha permesso un lavoro di squadra in un periodo difficile come i due anni segnati dalla pandemia da COVID-2019 e attraverso sistemi di istruzione anche molto diversi.

Come descritto sopra, i beneficiari diretti del progetto, ovvero docenti, educatori ed educatrici in Basilicata, e in parte minore, in Puglia, ci hanno fornito feedback generali positivi. Un aspetto interessante del toolbox è l'aver incluso una formazione intensiva con un'impronta pedagogica non formale (Train 4 Skills). Molti insegnanti ci hanno riportato che il workshop ha costituito una novità: si è trattato per loro di un'inedita formazione interattiva ed esperienziale sul tema dell'orientamento, rispetto a corsi di aggiornamento online o in presenza puramente frontali. Aver partecipato a un workshop dove gli adulti rivestono i panni di alunni e alunne mentre testano i vari strumenti, sembra aver scaturito un cambio di prospettiva che diversi docenti, nella sezione commenti del questionario, hanno descritto come stimolante e motivante.

Rimangono alcune sfide che possono essere da spunto per ulteriori progetti sull'orientamento. Gli strumenti digitali, anche semplici, hanno un rischio più grande di sviluppare problemi tecnici, come è stato il caso per il sondaggio di impatto Impact 4 Skills, che per questioni tecniche non ha funzionato per diversi mesi. Una piccola parte (10%) dei docenti ha avuto difficoltà nel testare questi strumenti, anche laddove i problemi tecnici erano stati risolti, mostrando un livello di competenze informatiche forse insufficienti. Per la creazione del gioco da tavolo Play 4 Skills, alcuni partner del progetto hanno riportato la necessità di coinvolgere una figura specializzata in giochi di società che ne alleggerisse la dinamica di gioco, pur mantenendone l'obiettivo orientante, aspetto che ritroviamo nel feedback di alcuni docenti, che hanno avuto bisogno di ulteriori spiegazioni per capirne il funzionamento. Si pone inoltre la domanda su chi organizza e conduce il workshop Train 4 Skills se si vuole che il toolbox venga adottato in maniera sistematica. La nostra esperienza suggerisce che il budget è piuttosto ridotto, e che con un'attiva collabora-

zione e co-organizzazione da parte degli uffici regionali scolastici, il percorso è sostenibile⁸.

In conclusione, Skills for Life ha dimostrato di avere un'alta fruibilità e di poter essere usato da un numero molto alto di docenti. Ci auguriamo che, in un periodo in cui il Ministero per l'Istruzione e il Merito ha dimostrato la volontà di investire nella formazione dei docenti con il percorso OrientaMenti, questa casetta degli attrezzi possa essere un ulteriore ausilio, non solo per l'orientamento, ma anche come empowerment che faccia sentire i e le giovani veri protagonisti del loro percorso di vita.

Bibliografia

- Commissione Europea. (2020). *Communication on european skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Consultato il 29 gennaio 2024, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>.
- Covacevich C., Mann A., Santos C., Champaud J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. *OECD Education Working Papers*, 258. Paris: OECD Publishing.
- EUROSTAT. (2022). *Employment – annual statistics*. Consultato il 13 febbraio 2024, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-annual_statistics&oldid=5637-13#Employment_in_2022_compared_with_the_EU_target
- Goethe-Institut Italia, Berufliche Orientierung im Deutsch Unterricht. Consultato il 7 febbraio 2024, <https://www.goethe.de/ins/it/-it/spr/eng/pjk/dwn.html#i9651824>.
- Holland J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of career*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentiss Hall Inc.
- ISTAT. (2023). *Il mercato del lavoro: III Trimestre*. Consultato il 30 settembre, 2023, https://www.istat.it/it/files//2022/12/Mercato-del-lavoro-III-trim_2022.pdf.

8 Il budget include un o una formatrice e il materiale della formazione, e si aggira tra 800-1000 € a workshop, raggiungendo per ogni workshop sino a 40 docenti.

- ISTAT. (2023). *Noi Italia 2023, Istruzione e lavoro, Istruzione*. Consultato il 31 gennaio 2024, <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0>
- ISTAT. (2023). *Tasso di disoccupazione/Tasso di disoccupazione giovanile*. Consultato il 10 novembre, 2023, <http://dati.istat.it/Index.aspx?-QueryId=49919>.
- Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca. (2019). *Linee guida per percorsi per le competenze trasversali e di orientamento*. Consultato il 15 gennaio 2024, <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>.
- Parlamento Europeo. (2008). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2018, sulla costituzione del Quadro europeo per le qualifiche per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. Consultato il 15 gennaio 2024, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01))
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Autori

Francesca Collovà vive e lavora in provincia di Novara, dove insegna dal 2001 nella scuola primaria.

Laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Torino, diplomata magistrale e presso liceo artistico a Novara, ha conseguito un master in pedagogia (UCIIM), un perfezionamento in arteterapia (Università Bicocca) e un diploma differenziale nel metodo Montessori (FMI).

È formatrice per Fondazione Montessori Italia e collabora con Montessoricraft, con la quale ha ideato e realizzato i materiali montessoriani grammaticali Lenas.

Ha scritto diversi articoli per Momo Rivista montessoriana Erickson e ha scritto e illustrato albi per l'infanzia per Tomolo EdiGiò e Antipodes.

Ferdinand Krings, nato nel 1978 a Monaco di Baviera, ha completato il suo dottorato in Storia Moderna presso l'Università di Bamberg nel 2014. Attualmente, ricopre il ruolo di incaricato per la consulenza didattica presso il Goethe-Institut di Roma, con particolare specializzazione nella formazione degli insegnanti di tedesco.

Davide Gelati è nato a Torino il 24 febbraio 1973. Nel 2001 ha conseguito la laurea specialistica in Scienze dell'Educazione. Esperto in Processi Formativi presso l'Università degli Studi di Torino. Successivamente, nel 2009, ha ottenuto il titolo di Master di I livello in "Metodi e Tecnologie per l'E-learning" presso l'Università degli Studi di Firenze.

Da allora, ha intrapreso la carriera di insegnante, focalizzandosi principalmente su materie come matematica, scienze e informatica. Ha accumulato circa 10.000 ore di docenza presso un importante ente

di formazione professionale, dove ha lavorato con studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Nel 2020, ha dato vita al progetto di divulgazione digitale scuolaeficace.com, che si propone di condividere le teorie dell'apprendimento con insegnanti, studenti e genitori, contribuendo così a migliorare l'esperienza educativa per tutti i soggetti coinvolti.

Antonio Precipe è architetto urbanista, dal 2010 è insegnante di Grafica pubblicitaria presso l'IISS Des Ambrois. Ricopre il ruolo di responsabile del team per la sostenibilità ambientale e si occupa tra gli altri della gestione di progetti PNRR, PON e progetti per la sostenibilità ambientale dell'istituto.

Appassionato di Architettura, Archeologia e 3D nel 2016 ha ricostruito per il Museo Civico di Susa, in collaborazione con il DAD del Politecnico di Torino, Susa Romana in 3D e pubblicato come co-relatore il progetto di ricerca sulla rivista VAR (Virtual Archeological Review). Ha lavorato come Ceo nella start-up Thymos 3D collaborando con aziende italiane e straniere e maturato esperienza come project manager. Ha inoltre lavorato come Graphic Designer per brand internazionali. È membro di diverse associazioni culturali in Valle di Susa.

Anna Maria Baldermann, nata nel 1980 a Il Cairo, ricopre dal 2015 il ruolo di incaricata per la consulenza didattica presso il Goethe-Institut di Milano. In precedenza, è stata docente DAAD (Servizio tedesco per lo scambio accademico) presso l'Università degli Studi di Milano e ha completato il suo dottorato in Germanistica Interculturale presso l'Università Albert Ludwig di Friburgo in Brisgovia.

Perla Zanini, project manager dei progetti europei per GINNlab Goethe-Institut Innovation Lab, oltre che responsabile per la comunicazione. Laureata in Antropologia Sociale all'Università La Sapienza di Roma, ha conseguito il European Master in Childhood Studies and Children's Rights alla Freie Universität di Berlino, lavorando tra Germania e Italia su diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e su percorsi di orientamento per giovani e adulti. Dal 2017 lavora nel team di coordinamento della rete StartNet Network per la transizione scuola-lavoro, finanziata da Stiftung Mercator e da Goethe-Institut Italien, con sede a Roma.

Andrea Delpiano è architetto PhD e studioso di trasformazioni urbane e territoriali. Ha insegnato progettazione architettonica al Politecnico di Torino, tecnologia alla scuola secondaria di primo grado e oggi è docente di disegno e storia dell'arte al liceo "G. B. Bodoni" di Saluzzo (Cn).

È autore per Sanoma di diversi testi per la didattica dedicati all'insegnamento della Tecnologia e del disegno tecnico: "Futura. Corso di tecnologia", "Futura Tech", "UpGrade. Tecnologia al Futuro", "UpGrade Km0", "App. Scenari di Tecnologia".

È attivo nell'ambito della formazione e sui canali social dove è seguito da molti insegnanti.

Eva Carolin Sarah Goldschmidt. Architetto e dottore di ricerca in architettura, insegnante presso Ministero dell'Istruzione dal 2019, collabora con la casa Editrice Sanoma come autore di testi di Tecnologia per la scuola secondaria di primo grado.

Dal 2007 ha svolto attività di libera professione, anche in collaborazione con diversi studi, occupandosi di progettazione edilizia alle diverse scale, direzione lavori e allestimenti temporanei.

Dal 2012 ha lavorato come coordinatore dell'ufficio tecnico e Direttore Tecnico della Produzione in azienda per la realizzazione di strutture in legno.

Ha partecipato a diversi concorsi di progettazione, in ambito locale, collocandosi fra i vincitori.

Ha partecipato alla realizzazione di convegni e pubblicazioni riguardanti la promozione territoriale.

Letizia Cinganotto, già Prima Ricercatrice presso INDIRE, attualmente insegna didattica delle lingue presso l'Università per Stranieri di Perugia ed è Delegata Rettorale alle Relazioni Internazionali e Membro del Consiglio Direttivo e del Consiglio Scientifico del CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia. Ha conseguito un PhD in linguistica sincronica, diacronica e applicata e l'Abilitazione Scientifica Nazionale in Seconda Fascia. È membro di numerosi gruppi di lavoro e comitati scientifici sia in ambito nazionale che internazionale, in particolare è membro del consultancy team dell'European Centre for Modern Languages (ECML) del Consiglio d'Europa per il progetto "Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning" (PTDL). È esperta della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) in ambito nazionale e internazionale.

Martina Giorgi è pedagoga e consulente di orientamento. Sta conseguendo il dottorato in Learning Sciences and Digital Technologies presso l'Università Sapienza di Roma. Le tematiche di interesse riguardano le modalità con cui la motivazione e i valori delle studentesse e degli studenti incidono sulle loro scelte formative e professionali. Collabora come orientatrice con l'Università degli Studi di Firenze, si occupa di orientamento e inclusione per formare gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie di secondo grado sui profili professionali in uscita dai percorsi di studio dell'area Formazione. In precedenza ha collaborato come assegnista di ricerca presso INDIRE per il progetto europeo KIDS4ALLL.

Simona Rizzari, PhD in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Roma Tor Vergata e presso l'Università di Granada, è stata assegnista di ricerca e ricercatrice a tempo determinato presso l'Università di Catania dal 2019 al 2022. Ha partecipato al progetto KIDS4ALLL come ricercatore INDIRE. I suoi interessi di ricerca includono l'educazione degli adulti e l'apprendimento permanente, con particolare attenzione al modello di apprendimento basato sul lavoro e alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore.

Desirèe Rossi, Laureata in Scienze dell'educazione e in Psicologia clinica, insegnante della scuola dell'infanzia e attualmente di scuola primaria nell'IC Tn6. Formatrice attenta ai temi inclusivi per la fascia 0-6 e per il mondo dell'insegnamento alla primaria. Esperta di alfabetizzazione emergente e dei prerequisiti della letto-scrittura. Autrice di giochi didattici basati sull'autocorrezione, collabora con il settore Ricerca e Sviluppo Erickson. Autrice di testi per la scolastica nell'ambito della collaborazione Fabbri-Erickson.

Giulia Cavaletto, Sociologa dell'educazione e della famiglia, lavora presso l'Università di Torino, è esperta di processi di socializzazione, competenze socio emotive, relazioni scuola-famiglia e stili educativi. Collabora con Fondazioni ed enti del Terzo settore (Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo; Fondazione Bolton Hope, FIERI, Educatorio della Provvidenza) sui temi delle disuguaglianze educative e dell'inclusione. È attiva sul fronte internazionale con la partecipazione a progetti e ad indagini comparate (OECD, Survey on Social and Emotional skills; Horizon 2020 Kids 4 All; Erasmus Plus Movement).

Caterina Mazza, Ph. D. in Scienze Politiche e Relazioni Internazionali.

Ha partecipato a diversi progetti nazionali e internazionali su diversi fenomeni, tra cui i diritti umani soprattutto legati alle questioni dell'immigrazione e al sistema educativo. Attualmente lavora come collaboratrice di ricerca presso INDIRE in diversi ambiti, come il sostegno alle scuole per migliorare l'offerta educativa al fine di sviluppare le capacità di pensiero critico degli studenti (ISCED 1, 2, 3); oppure l'individuazione delle esigenze di formazione digitale di docenti e studenti italiani e percorsi educativi per affrontare l'emergenza educativa in una prospettiva inclusiva e collaborativa.

Sara Mori ha un dottorato di ricerca in Valutazione dei sistemi e dei processi educativi; è laureata in Psicologia ed è una psicoterapeuta cognitivo-comportamentale. Esperta in teoria e tecniche di prova. Lavora presso INDIRE e collabora con l'Università Telematica degli Studi IUL come docente e ricercatrice. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la valutazione e lo sviluppo di competenze trasversali e lo sviluppo della motivazione e del benessere degli studenti.

Roberta Ricucci è docente di sociologia delle migrazioni presso l'Università di Torino e affiliata all'Università statunitense di Notre Dame. Esperta di mobilità umana internazionale, ha coordinato e coordina numerosi progetti di ricerca internazionali e nazionali su dinamiche e processi di integrazione, con particolare attenzione alla componente giovanile e al successo scolastico, fra cui l'iniziativa H2020 KIDS4ALL – Key Inclusive Development for LifeLongLearning. In qualità di esperta è stata audita all'ONU su tali tematiche nel corso della definizione dei documenti del Global Compact sulle migrazioni e sull'asilo.

Tanja Schroot è Sociologa e lavora attualmente come ricercatrice post-doc presso l'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca e le sue pubblicazioni riguardano la mobilità qualificata intraeuropea e le sue intersezioni con l'istruzione in un'ottica di apprendimento permanente, l'inclusione educativa e l'integrazione professionale di famiglie con background migratorio e le rispettive traiettorie di mobilità socio-geografica. I suoi ultimi studi di ricerca si sono focalizzati in particolare sulla mobilità rumena in Italia.

Gabriella Taddeo è ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali presso l'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca riguardano i temi della cultura digitale, le pratiche di formazione formale e informale e le competenze digitali.

Michela Bongiorno, urbanista iscritta all'Ordine degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori della Provincia di Torino. Dottoranda in Learning Sciences and digital technologies presso l'Università degli di Torino. Si concentra su temi di ricerca legati all'educazione ecologica e alla sostenibilità ambientale. Attualmente è Collaboratore tecnico di ricerca presso Indire, dove è impegnata in attività legate all'uso di tecnologie finalizzate a un pensiero divergente.

Jessica Niewint-Gori ha come tema di ricerca prevalente il ruolo delle tecnologie nel processo di personalizzazione in materia di istruzione. In che modo le tecnologie possono essere utilizzate per migliorare il processo di apprendimento e insegnamento e in che modo le tecnologie possono essere applicate in modo sostenibile per lo studente e l'insegnante per personalizzare approcci e risultati nell'istruzione.

Alessia Rosa è Primo ricercatore presso Indire è dottore di Ricerca in Scienze dell'educazione. È referente per Indire del Progetto Horizon KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for Life Long Learning.

I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'educazione nell'ambito del sistema integrato 0-6, la creatività e l'apprendimento personalizzato. Nell'ambito delle iniziative di Indire è coinvolta in diversi progetti relativi alla formazione degli insegnanti e l'innovazione tecnologica della scuola.

Pietro Cingolani è ricercatore in Antropologia presso il Dipartimento di Storia, Culture e Civiltà dell'Università di Bologna. È specializzato in migrazioni, transnazionalismo, etnografia urbana, relazioni interretniche, nesso mobilità-segregazione sociale, con particolare attenzione alle popolazioni rom. Recentemente si è occupato dello studio dei processi educativi di bambini e adolescenti migranti in Italia.

Finito di stampare da
nel mese di FEBBRAIO 2024



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



UNIVERSO SCUOLA
SGUARDI PLURALI E SCENARI POSSIBILI

Collana Scientifica Internazionale diretta da:

Giuseppina Rita Jose Mangione

*Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)*

Thérèse Laferrière

Université Laval

Michelle Pieri

Università degli Studi di Trieste

Roberta Ricucci è docente di sociologia delle migrazioni presso l'Università di Torino e affiliata all'Università statunitense di Notre Dame. Esperta di mobilità umana internazionale, ha coordinato e coordina numerosi progetti di ricerca internazionali e nazionali su dinamiche e processi di integrazione, con particolare attenzione alla componente giovanile e al successo scolastico, fra cui l'iniziativa H2020 KIDS4ALLL – Key Inclusive Development for LifeLongLearning. In qualità di esperta è stata audita all'ONU su tali tematiche nel corso della definizione dei documenti del Global Compact sulle migrazioni e sull'asilo.

Alessia Rosa è Primo ricercatore presso Indire è dottore di Ricerca in Scienze dell'educazione. È referente per Indire del Progetto Horizon KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for Life Long Learning.

I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'educazione nell'ambito del sistema integrato 0-6, la creatività e l'apprendimento personalizzato. Nell'ambito delle iniziative di Indire è coinvolta in diversi progetti relativi alla formazione degli insegnanti e l'innovazione tecnologica della scuola.

“Universo Scuola” è un binomio ambizioso che propone una visione della scuola come sistema in cui si intrecciano e si integrano numerosi elementi contestuali costruendo una narrazione sul mondo dell'educazione che ne richiami interezza e complessità. La scuola si pone al centro di un costante processo di attribuzione di nuove categorie di significato e, per intercettare o ripensare i futuri possibili, necessita di uno sguardo plurale non solo dal punto di vista disciplinare, con un'attenzione ai lavori che promuovono un'ibridazione costruttiva dei vari settori di ricerca, ma anche metodologico ed ecologico-relazionale. “Universo Scuola” si configura come una agorà all'interno della quale conoscere, condividere, confrontarsi, discutere e promuovere i risultati della ricerca educativa sull'istruzione. Uno spazio in grado di accogliere quei lavori capaci di ampliare gli orizzonti, evidenziando similitudini e differenze che emergono dal confronto nazionale e internazionale, e fornendo prospettive scientifiche con valore applicativo per la comunità scolastica.



Le Raccomandazioni Europee in merito al tema delle competenze richiamano il mondo dell'educazione e della ricerca a un continuo impegno nell'individuare le competenze utili ad affrontare le sfide odierne e nel definire le strategie educative e didattiche atte a supportare l'acquisizione delle stesse secondo i principi del Lifelong Learning. In tale prospettiva si è sviluppato il progetto KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for LifeLong Learning, finanziato nell'ambito del Programma di lavoro Horizon2020, volto alla promozione, acquisizione e trasmissione delle competenze definite nelle 8 aree tematiche del programma LLL. Un'esperienza triennale di sperimentazione e innovazione didattica in paesi europei e non, al fine di validare un modello educativo di apprendimento nei diversi ambienti formativi, formali, informali e non-formale. Il volume "Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva Lifelong Learning" intende offrire uno sguardo articolato su tale esperienza allargandone l'orizzonte e contribuendo alla riflessione oggi in atto in ambito educativo sulle competenze quali strumenti indispensabili nell'ottica dell'apprendimento per tutta la vita e sulle modalità per sostenerle. Nel raggiungere tale obiettivo, il testo che si rivolge a educatori e docenti di ogni ordine e grado, si articola in due sezioni. La prima raccoglie contributi di carattere teorico utili a delineare le definizioni terminologiche e i confini metodologici all'interno dei quali si colloca la relazione tra educazione e sviluppo di competenze. La metodologia didattica argomentata nella prima sezione trova esempi di applicazione nella seconda parte del testo che propone un insieme composito di pratiche educative e didattiche a supporto dello sviluppo di competenze, raccontate da docenti e ricercatori che in prima persona hanno realizzato tali attività.

