



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

# Studio della piattaforma eTwinning come risorsa digitale per la didattica

Relatrice: Marina De Rossi

Laureanda: Sofia Papa

Matricola: 1231799

Anno accademico: 2023/2024



# INDICE

INTRODUZIONE .....	5
<b>I. INNOVAZIONE E DIDATTICA .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Quadro normativo dell'innovazione didattica .....</b>	<b>7</b>
1.1.1 <i>Normativa sul piano europeo e internazionale</i> .....	8
1.1.2 <i>Normativa sul piano nazionale</i> .....	11
<b>1.2 Il ruolo dell'insegnante nell'innovazione didattica.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica.....</b>	<b>18</b>
<b>II. TECNOLOGIE DIGITALI PER CURARE UNA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Dall'apprendimento sociale alle e-community .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 eTwinning: una comunità di pratica online di risonanza europea.....</b>	<b>36</b>
2.2.1 <i>Mission di eTwinning</i> .....	37
2.2.2 <i>Enti coinvolti in eTwinning</i> .....	42
2.2.3 <i>eTwinning: un progetto europeo</i> .....	47
2.2.4 <i>Fondamenti pedagogici in eTwinning</i> .....	51
<b>III. IMPLICAZIONI E SVILUPPO DELL'USO DELLA PIATTAFORMA eTWINNING.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Vantaggi di eTwinning e impatto nella didattica.....</b>	<b>57</b>
3.1.1 <i>Collaborazione e confronto</i> .....	59
3.1.2 <i>Innovazione didattica</i> .....	61
3.1.3 <i>Internazionalizzazione</i> .....	64
3.1.4 <i>Formazione professionale</i> .....	66
3.1.5 <i>Riconoscimenti e visibilità</i> .....	69
3.1.6 <i>Flessibilità e sicurezza</i> .....	71
3.1.7 <i>Sostenibilità</i> .....	73
<b>3.2. Uno sguardo sul panorama nazionale .....</b>	<b>74</b>
<b>IV. PROGETTARE CON eTWINNING .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Registrarsi.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Realizzare un progetto con eTwinning .....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Trarre ispirazione per i propri progetti .....</b>	<b>85</b>
4.3.1 <i>"Among the stars" un progetto di qualità alla scuola dell'infanzia.</i> .....	86
4.3.2 <i>"To read or not to read" un progetto di qualità alla scuola primaria.</i> .....	88
4.3.3 <i>"Mi ciudad en 5 sentidos" un progetto di qualità alla scuola secondaria di primo grado.</i> ...	90
4.3.4 <i>"Across the ocean" un progetto di qualità alla scuola secondaria di secondo grado.</i> .....	92
<b>CONCLUSIONI .....</b>	<b>95</b>
<b>RIFERIMENTI.....</b>	<b>97</b>



# INTRODUZIONE

La seguente tesi tratta lo studio della risorsa digitale eTwinning per la didattica e nasce a seguito di una riflessione maturata verso la chiusura del percorso universitario, che mi ha portata a domandarmi:

“Come posso io, in quanto docente in divenire, dare frutto alle conoscenze e le competenze acquisite al termine di un percorso di formazione così importante, approfittando al contempo del naturale slancio che ne consegue verso l’innovazione?”

Premesso che, di fronte alla libertà di insegnamento sancita dall’articolo 33 della Costituzione italiana (Cost. art. 33, 1947), ciascun docente che ho potuto osservare finora abbia trovato metodi efficaci e creativi dai tagli squisitamente personali per impiegare le metodologie di loro conoscenza, in eTwinning, ho trovato una possibile risposta alla mia domanda, oppure, dovrei dire meglio, tante nuove domande che trovo essere decisamente più stimolanti, come mi auguro possa essere per i lettori, che nel corso delle pagine seguenti accompagnerò verso la scoperta di una risorsa digitale che sta diventando l’occasione di rivedere il modo di “fare didattica” in Europa.

In un primo momento, infatti, si prenderà in esame l’aspetto di contesto che caratterizza la piattaforma eTwinning all’interno del primo capitolo, che lascia spazio alla descrizione della normativa nazionale e internazionale essenziale con le principali indicazioni che hanno spinto verso una didattica innovativa e l’hanno resa possibile, a una descrizione del ruolo dei docenti nell’integrazione dei saperi disciplinari, saperi pedagogico-didattici e competenze tecnologiche in ottica di innovazione, e infine un excursus legato alle metodologie didattiche in generale e alle principali tecnologie che possano facilitare e potenziare la pratica didattica.

All’interno del secondo capitolo, si prenderà invece in considerazione l’aspetto specifico della “comunità di pratica”, osservandone le potenzialità e la sua applicazione in rete, arrivando poi alla presentazione della piattaforma eTwinning in qualità di e-community per docenti a livello europeo, e prendendo in analisi solo dopo la sua mission legata alla pratica didattica.

Procedendo secondo un approccio che avanza dal generale al particolare, il terzo capitolo si concentra maggiormente sugli aspetti legati all’impatto della piattaforma nella didattica, considerando dunque i vantaggi che essa porta con sé.

Infine, all’interno del quarto e ultimo capitolo, si illustrano i passi concreti che è possibile compiere per avvicinarsi alla piattaforma per la prima volta, a partire dalla modalità di iscrizione, ai passaggi fondamentali per la realizzazione dei progetti, fino all’esposizione di alcuni esempi di progetti di qualità riportati per ciascun ordine e grado scolastico.

# I. INNOVAZIONE E DIDATTICA

## 1.1 Quadro normativo dell'innovazione didattica

L'innovazione didattica è stata resa possibile nel tempo grazie alle normative sul piano nazionale e internazionale. Le leggi, le linee guida e le indicazioni fornite sul piano nazionale e internazionale, infatti, forniscono agli insegnanti e, più in generale, alle comunità educative, indicazioni importanti, poiché delineano una direzione verso cui i sistemi educativi si stanno muovendo.

In particolare, nel volume di Messina e De Rossi (Messina & De Rossi, 2015), si evidenziano i vantaggi che l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) può apportare a studenti, docenti, famiglie e alla società intera, a partire da queste politiche che vengono concretizzate attraverso le azioni messe in atto dalle singole istituzioni scolastiche. Di conseguenza, le autrici, citando l'UNESCO, affermano che gli insegnanti devono essere in grado di progettare, adattare e mettere in pratica strategie educative che sostengano tali politiche (UNESCO, 2008).

Sebbene anche in Italia siano state avviate ormai da tempo iniziative per promuovere l'uso delle ICT nell'educazione, rimane ancora una sfida importante l'adozione su larga scala di queste tecnologie all'interno del sistema scolastico, non solo in termini di risorse, ma soprattutto nell'uso consapevole da parte degli insegnanti, affinché l'implementazione tecnologica sia in grado di rispondere alle esigenze della società della conoscenza. (Messina & De Rossi, 2015)

### *1.1.1 Normativa sul piano europeo e internazionale*

Molte politiche europee relative all'integrazione delle tecnologie nei percorsi formativi e nel contesto dell'istruzione si basano sulle direttive stabilite durante il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona nel 2000 (Consiglio europeo, 2000) Le conclusioni di tale Consiglio hanno posto in luce l'obiettivo di "promuovere l'innovazione e le riforme economiche", poiché, entro il 2010 sarebbe stato importante divenire un'economia "fondata sulla conoscenza" che da una parte fosse "competitiva e dinamica", e dunque caratterizzata dalla capacità di svilupparsi in maniera sostenibile, mentre dall'altra che favorisse un miglioramento sul piano del tasso occupazionale e della coesione sociale.

Per quanto riguarda il sistema scolastico, gli obiettivi principali del piano d'azione eEurope (Commissione europea, 2000) emersi dalle raccomandazioni del Consiglio, miravano a garantire che tutte le scuole, nel giro di pochi anni, fossero dotate delle infrastrutture necessarie, comprese le risorse tecnologiche e i dispositivi idonei, per integrare Internet e le risorse multimediali nella didattica. Tali iniziative si inseriscono nel più ampio contesto dello sviluppo della società della conoscenza, con un'attenzione particolare all'economia digitale.

Le strategie delineate avevano come finalità l'assicurare a tutti gli studenti, al termine del loro ciclo di studi, la possibilità di acquisire una cultura digitale, fondamentale per l'esercizio di una cittadinanza attiva, utile nella formazione, nel mondo del lavoro, nella vita quotidiana e nel tempo libero. In parallelo, si riconosceva l'importanza cruciale della formazione degli insegnanti, il cui ruolo è determinante nel garantire un insegnamento e una formazione di qualità alle nuove generazioni. Tale qualità può essere raggiunta solo attraverso un'innovazione costante dei processi di insegnamento e apprendimento.

Ján Figel, membro della Commissione Europea, spiega che il Consiglio e il Parlamento Europeo hanno approvato nel 2006 un quadro comune che riguarda le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio europeo e Commissione europea, 2006). Questo documento stabilisce, per la prima volta a livello europeo, una definizione delle competenze essenziali che i cittadini devono acquisire per favorire il proprio sviluppo personale, promuovere l'inclusione sociale, esercitare una cittadinanza attiva e migliorare le opportunità di impiego in una società sempre più fondata sulla conoscenza. (Commissione Europea, 2007). Nello stesso volume, le competenze in questione vengono descritte come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati alle varie situazioni, che sono necessarie per



consentire a ciascun individuo di realizzarsi personalmente, partecipare attivamente alla vita sociale, promuovere l'inclusione e migliorare la propria occupabilità.

Il quadro di riferimento europeo identifica otto competenze principali: la comunicazione nella propria lingua madre, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le conoscenze di base in scienze e tecnologia, la competenza digitale, l'abilità di imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, e la consapevolezza ed espressione culturale. Tutte queste competenze, secondo la Commissione Europea, contribuirebbero a vivere in modo positivo all'interno della "società basata sulla conoscenza" di cui si parlava nel Consiglio Europeo di Lisbona. Molte di esse si intersecano e si rafforzano reciprocamente grazie all'ottica trasversale con cui si possono insegnare e apprendere competenze fondamentali come il linguaggio, la lettura, la scrittura, il calcolo e l'uso delle tecnologie dell'informazione e comunicazione (TIC), promuovendo lo sviluppo di competenze di vita quali: il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la risoluzione dei problemi, la valutazione dei rischi, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni, le quali, rivestono un ruolo rilevante in tutte le otto competenze chiave.

Un altro importante documento legato all'impegno comune verso il miglioramento della società è l'Agenda 2030 (ONU, 2015), che, datata settembre 2015, viene da quel momento adottata dai paesi membri dell'ONU, rappresentando un impegno globale per migliorare il benessere umano, e promuovendo uno sviluppo equilibrato e rispettoso del pianeta. Il programma si fonda su diciassette "Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile" (SDGs) e centosessantanove traguardi specifici, che riguardano vari temi, tra cui la lotta alla povertà, la fame e il cambiamento climatico. Il numero 4 è l'obiettivo denominato "istruzione di qualità". Questi obiettivi devono essere raggiunti entro il 2030 e sono rivolti a tutte le nazioni e persone, con l'impegno di non lasciare nessuno indietro (ONU, 2024).

Due anni dopo, nel 2017, la Commissione Europea realizza un Quadro Europeo per la Competenza Digitale degli Educatori (*DigCompEdu*) in seguito alla necessità di fornire delle indicazioni rispetto alla formazione dei docenti in merito alle competenze digitali e quindi supportare gli insegnanti e gli educatori nel migliorare le proprie competenze digitali e promuovere pratiche didattiche innovative.

Come sostengono Bocconi et al. nella loro pubblicazione, una delle competenze fondamentali che ogni docente o formatore dovrebbe sviluppare, nell'ottica del *DigCompEdu* consiste nell'essere in grado di selezionare le risorse digitali più idonee per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti, tenendo conto delle esigenze degli studenti e del proprio approccio didattico. Si legge, inoltre, che il docente deve anche saper gestire e organizzare una vasta gamma di materiali, modificandoli o integrandoli quando necessario, e creare nuove risorse digitali che possano supportare il processo di insegnamento e apprendimento. È essenziale, infine, un utilizzo consapevole e responsabile di tali strumenti. (Bocconi et al., 2018)

Un ulteriore documento importante consiste nel piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 dell'Unione Europea, pubblicato nel 2020, il quale rappresenta una strategia per promuovere un'educazione digitale di qualità, che sia inclusiva e accessibile in tutta Europa (Commissione Europea, 2020). L'obiettivo principale è supportare i sistemi educativi degli Stati membri nell'adattamento all'era digitale. Il piano incoraggia una maggiore collaborazione tra i paesi europei, rispondendo anche alle sfide poste dalla pandemia di COVID-19. Esso offre opportunità a insegnanti, studenti, responsabili politici e ricercatori per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento in contesti digitali (Commissione Europea, n.d.)

In seguito alla necessità di affrontare gli impatti economici e sociali causati dalla pandemia, è stato necessario istituire un programma temporaneo di ripresa e resilienza, chiamato *NextGenerationEU* (Commissione Europea, 2021), il quale presenta un budget di oltre 800 miliardi di euro.

L'obiettivo principale era quello di costruire un'Europa più sostenibile, digitale e resiliente, capace di affrontare le sfide future, tramite un grande piano di incentivi economici distribuiti ai singoli Stati membri secondo le necessità specifiche (Commissione Europea, n.d.). La digitalizzazione sarà fondamentale per il futuro dell'Europa, motivo per cui i prossimi dieci anni sono considerati il "decennio digitale". Per promuovere questo processo, l'UE finanzia corsi di formazione online volti a migliorare le competenze digitali della popolazione, rendendo le risorse digitali per la didattica sempre più accessibili a tutti (Commissione Europea, n.d.).

### 1.1.2 Normativa sul piano nazionale

All'interno del quadro europeo e internazionale si contestualizza la normativa nazionale riferita all'innovazione didattica e ai processi di digitalizzazione della stessa.

In particolare, all'interno del volume di Messina e De Rossi, vengono riportate le principali tappe che hanno caratterizzato il processo di innovazione didattica all'interno del sistema scolastico italiano, le quali precedono, di fatto, il Consiglio europeo di Lisbona del 2000. Infatti, già nel 1985 era stato avviato un *piano nazionale per l'informatica* (Ministero della Pubblica Istruzione, 1985), sebbene i finanziamenti fossero stati distribuiti attraverso una selezione mirata a premiare alcune scuole in base alla loro capacità di sviluppare progetti innovativi.

Tra il 1995 e il 1997 si inserisce poi il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche* (PSTD), (Ministero della Pubblica Istruzione, 1995), il quale mirava all'estensione dell'uso delle tecnologie digitali in tutte le scuole, con un forte accento sulla multimedialità nei processi di apprendimento, e rivolto principalmente ai docenti.

Nel 2002, è stato istituito il *Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ForTIC)*, (Ministero della Pubblica Istruzione, 1985), in risposta alle raccomandazioni dell'Unione Europea che incoraggiavano l'uso delle tecnologie e di Internet nell'istruzione. Questo piano era destinato sia agli studenti che agli insegnanti, ispirandosi all'*eLearning* europeo, e il suo obiettivo principale era quello di formare gli studenti nell'uso degli strumenti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) al termine del loro percorso scolastico. Per raggiungere questo obiettivo, era tuttavia necessario un cambiamento radicale anche nelle competenze dei docenti, non solo in termini di conoscenze specifiche relative alle tecnologie, ma soprattutto per l'acquisizione delle competenze necessarie a trasformare il loro approccio didattico e integrare le risorse digitali in modo coerente, potenziando così le loro capacità nella progettazione e gestione dei processi di sviluppo culturale degli alunni.

Nel 2007, il *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR) ha promosso il piano *Scuola Digitale* (MIUR, 2007), in linea con la strategia dell'Unione Europea, mirata alla crescita, alla sostenibilità e all'inclusione. A partire da quel momento, sono state introdotte diverse innovazioni nell'insegnamento, sia in termini di modelli e pratiche, sia in termini di materiali per l'istruzione di qualità.

All'interno di questo piano, si colloca l'*Azione LIM (MIUR, 2007)*, finalizzata all'uso e alla diffusione delle lavagne interattive multimediali, accompagnata da una adeguata formazione per gli insegnanti. Un'altra azione significativa è stata l'azione *Cl@ssi 2.0 (MIUR, 2009)*, che ha promosso cambiamenti negli ambienti di apprendimento attraverso l'implementazione di attrezzature e risorse didattiche supportate dalla tecnologia. Inoltre, è stata introdotta l'azione *Editoria Digitale Scolastica*, che mirava a trasformare i testi scolastici mediante la digitalizzazione, permettendo così a docenti e studenti di utilizzarli in modo innovativo. Nel 2011, poi, è stato lanciato il *Patto per la Scuol@ 2.0 (MIUR, 2011)*, rivolto principalmente alle scuole interessate a una trasformazione completa della didattica, sfruttando il maggior numero possibile di tecnologie disponibili.

Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* del 2015 ha sintetizzato poi le azioni precedenti, riconoscendo l'importanza di una visione educativa innovativa che risponda alle sfide della società contemporanea, da una parte promuovendo un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita e integrando gli apprendimenti formali con quelli non formali, dall'altra permettendo il passaggio da una didattica prettamente trasmissiva ad una didattica attiva attraverso la modificazione degli ambienti di lavoro e la loro apertura ad una maggiore flessibilità.

Una delle innovazioni principali del piano è stata l'introduzione della figura degli animatori digitali, ovvero insegnanti formati specificamente per promuovere l'uso creativo delle tecnologie nella didattica. (Messina & De Rossi, 2015)

Citando passaggi più recenti, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (MEF, 2022), aggiornato nel 2022, ha reso possibile che il Ministero dell'Istruzione destinasse miliardi di euro nella ristrutturazione delle infrastrutture delle classi tradizionali, per trasformarle in ambienti di apprendimento innovativi. Questo investimento, parte della strategia "Scuola 4.0", comprende anche la realizzazione di laboratori dedicati alle professioni digitali future. Inoltre, un'altra linea di investimento è stata dedicata a un vasto programma di formazione per accompagnare tutto il personale scolastico nella transizione all'era digitale (MIM, 2022).

## 1.2 Il ruolo dell'insegnante nell'innovazione didattica

All'interno del volume *Didattica Generale* di E. Nigris (Nigris, 2004), R. Semeraro enfatizza i principali aspetti legati alla proposta formativa scolastica che l'insegnante dovrebbe includere nello svolgimento della sua professione, e, più nello specifico, nella fase di progettazione didattica e curricolare.

Semeraro distingue due dimensioni di cui tenere conto: una esterna e una interna alla scuola. Nella prima dimensione, l'autrice sottolinea l'importanza di considerare la complessità sociale, la riorganizzazione del sistema scolastico e il quadro normativo e istituzionale in continua evoluzione, con le sfide sempre nuove che esso propone sulla base delle trasformazioni che attraversano le società stesse, come osservato nel paragrafo precedente. La seconda dimensione, invece, riguarda i contesti interni alla scuola e dunque il modo in cui il personale scolastico risponde alle richieste di cambiamento.

Semeraro osserva che entrambe queste dimensioni influenzano profondamente la progettazione e la pratica didattica, proprio perché l'interdipendenza tra questi fattori esterni e interni implica che non è possibile isolare la progettazione didattica dai numerosi condizionamenti derivanti dalle diverse spinte culturali e educative. Alcune di queste spinte, infatti, cercherebbero di mantenere una continuità con il passato, osservando il cambiamento con timore, mentre altre riconoscono la necessità di adattarsi ai processi di trasformazione che caratterizzano le società contemporanee.

A partire da queste considerazioni, Semeraro percepisce la necessità di ridiscutere il significato dell'istruzione e, per farlo, l'autrice illustra tre livelli di fattori di cambiamento individuati da Cuban, professore emerito dell'Università di Stanford. Il primo livello comprenderebbe i cambiamenti derivanti da pressioni sociali, politiche, economiche e culturali, percepite dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti come imposte dall'esterno, e dunque spesso vissute con disagio. Il secondo livello riguarda i cambiamenti che derivano da un'apertura all'innovazione didattica, che comporterebbe da una parte la negoziazione di significati, e dall'altra la revisione degli obiettivi educativi e delle pratiche didattiche. Il terzo livello, invece, include i cambiamenti interni alla scuola, derivanti da iniziative autonome del personale scolastico, che dimostra una propensione spontanea all'innovazione anche in condizioni di difficoltà.

Questo incontro tra influenze esterne e interne rappresenterebbe il punto focale per comprendere i passaggi fondamentali della progettazione didattica nelle scuole contemporanee.

L'aumento della complessità sociale richiede, di riflesso, che la scuola sia in grado di unire due esigenze apparentemente opposte: da un lato, la garanzia delle stesse opportunità educative per tutti gli studenti, mentre dall'altro, il rispetto e l'osservazione delle differenze personali e culturali di ciascun allievo.

Un ulteriore aspetto critico della progettazione didattica in termini di innovazione, riportato da Semeraro, riguarda il lasso temporale tra gli effettivi cambiamenti socioculturali e la risposta della scuola sul piano istituzionale. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante consiste nel trovare un equilibrio tra stabilità e flessibilità, e dunque tra la continuità culturale e mutamento istituzionale, rispondendo alle trasformazioni imposte dal costante cambiamento dei contesti sociali, dalle normative e dalle esigenze degli studenti. (Nigris, 2004)

L'insegnante assume dunque il compito di valorizzare diverse competenze sul piano formale e informale, promuovendo lo sviluppo sia delle competenze specifiche disciplinari, dette *hard skills*, sia delle competenze trasversali degli studenti, dette *soft skills*, offrendo loro opportunità di partecipazione attiva, collaborazione e riflessione sul proprio apprendimento. Secondo Messina e De Rossi, è possibile promuovere queste competenze attraverso l'adozione di metodi costruttivisti, che favoriscano non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche la costruzione di autentiche competenze.

A seguito di questa esigenza, tutti gli Stati membri dell'Unione Europea hanno inserito, in seguito alle normative adottate a livello europeo e nazionale, la competenza digitale tra le competenze chiave richieste agli insegnanti, sottolineando l'importanza di integrare le tecnologie all'interno della didattica. Affinché questo sia possibile, le autrici ritengono che sia fondamentale che gli insegnanti sviluppino nuovi approcci educativi, integrando le competenze tecnologiche con le conoscenze disciplinari.

Le normative e le politiche educative nazionali e internazionali forniscono quindi le "linee guida" che mirano a promuovere una visione integrata del sistema educativo, ponendo l'accento sul contributo che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) possono apportare. Messina e De Rossi sostengono dunque che sia necessario lavorare su

alcune caratteristiche personali dei docenti, tra cui valori, motivazione, senso di autoefficacia e, soprattutto, la conoscenza.

La conoscenza degli insegnanti si articola, infatti, in tre componenti principali: saperi disciplinari, saperi pedagogico-didattici e competenze tecnologiche. La prima componente si riferisce quindi ai saperi disciplinari, che non devono essere intesi semplicemente come la padronanza di una materia, ma come la capacità di declinarla e finalizzarla in funzione dell'insegnamento. Questo concetto si collega alla seconda componente, quella dei saperi pedagogico-didattici, che permettono agli insegnanti di trasformare quello che Shulman definisce il "sapere sapiente" in "sapere insegnato", secondo il principio della trasposizione didattica, come descritto da Messina, riprendendo Chevallard.

La trasposizione didattica, come riportato dalle autrici, è un processo complesso di adattamento del sapere scientifico per renderlo insegnabile nelle scuole, come discusso anche dall'autore E. Damiano, il quale, citando Develay, descrive la trasposizione didattica come una trasformazione che si realizza attraverso due processi: la didattizzazione, ovvero la mediazione didattica, e l'assiologizzazione, ovvero la scelta di contenuti che trasmettono determinati valori. (Damiano, 2007)

Entrambi evidenziano il ruolo attivo dell'insegnante nel processo, che secondo queste visioni dovrebbe selezionare e porre in sequenza i contenuti in modo creativo e strategico. L'insegnante, secondo Messina e De Rossi, svolge un delicato lavoro di trasformazione del sapere, considerando sia il suo valore epistemologico che il contesto sociale in cui opera.

Questa forma di conoscenza include metodologie, processi e pratiche, oltre a teorie dello sviluppo educativo legate alla gestione della classe, alla progettazione didattica e alla valutazione degli studenti. Essa integra l'aspetto teorico delle conoscenze pedagogiche con la loro applicazione e con la competenza tecnologica. (Messina & De Rossi, 2015)

A questo proposito si esprime Bonaiuti, spiegando quanto per lui sia cruciale che ogni educatore riconosca come la tecnologia sia ormai integrata nelle istituzioni scolastiche, non solo attraverso dispositivi materiali, ma anche in forme più sottili, che spesso hanno un impatto più profondo.

Le tecnologie, infatti, non svolgono unicamente la funzione per cui sono state create, ma si trasformano, influenzando il modo in cui si percepiscono aspetti della vita quotidiana. Aspetti

come la percezione del tempo, l'organizzazione delle attività, le distanze, le relazioni interpersonali e le comunicazioni, secondo l'autore possono assumere nuovi significati e subire dei ridimensionamenti alla luce delle innovazioni tecnologiche.

Allo stesso modo, all'interno dei contesti educativi, la comprensione del funzionamento e delle risorse degli strumenti tecnologici modificherebbe non solo l'uso pratico di questi, ma anche le modalità con cui i docenti possono pensare di organizzare la realtà, dunque gli ambienti didattici e le interazioni sociali. Per questo motivo, l'autore sostiene che è impossibile isolare la didattica rispetto alla tecnologia. (Bonaiuti et al., 2017)

All'interno del volume di Messina e De Rossi, le autrici dimostrano come sia possibile unire le varie competenze che vengono richieste agli insegnanti nello svolgimento della loro professione, approfondendo le teorie internazionali che hanno portato alla creazione del framework TPCK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*).

Inizialmente, Schulman, citato dalle autrici, aveva sviluppato il modello PCK (*Pedagogical Content Knowledge*), che si concentrava sull'interazione tra conoscenze pedagogiche e disciplinari. Secondo Schulman, l'insegnante non solo dovrebbe possedere una profonda conoscenza dei contenuti delle discipline, ma dovrebbe anche possedere una consapevolezza curricolare riguardante gli obiettivi e i traguardi di insegnamento e i materiali didattici, oltre a comprendere le diverse metodologie pedagogiche applicabili in situazioni specifiche.

Schulman ha inoltre sottolineato l'importanza della conoscenza tecnologica (*Technological Knowledge*, TK), comprendendo così anche i materiali didattici che implicano l'uso di tecnologie.

Successivamente, le autrici riportano la proposta di Koehler e Mishra rispetto ad una evoluzione del modello PCK, trasformandolo in TPCK, includendo ben sette tipi di conoscenza. Le conoscenze di base comprendono la conoscenza dei contenuti (*Content Knowledge*, CK), la conoscenza pedagogica (*Pedagogical Knowledge*, PK) e la conoscenza tecnologica (*Technological Knowledge*, TK).

L'integrazione di queste tre componenti genererebbe, secondo Koehler e Mishra, ulteriori forme di conoscenza, tra cui le *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), che uniscono le conoscenze pedagogiche a quelle disciplinari; le *Technological Content Knowledge* (TCK), che riguardano l'applicazione delle tecnologie nella trasformazione dei contenuti disciplinari; e le



*Technological Pedagogical Knowledge* (TPK), che si concentrano sull'applicazione pedagogica delle tecnologie. Infine, il modello culminerebbe nella *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK), un'integrazione completa delle precedenti forme di conoscenza, che consente un approccio integrato all'insegnamento.

Il ruolo dell'insegnante all'interno del processo di innovazione didattica, si lega dunque ad una integrazione delle diverse componenti che "entrano in gioco" come risorse, dalle quali gli insegnanti possono e devono attingere per facilitare un apprendimento significativo negli studenti.

Questo tipo di apprendimento, secondo Jonassen, e riportato da M. De Rossi (2023), permetterebbe di arricchire il concetto di conoscenza, legandolo al processo di integrazione di informazioni e competenze nuove rispetto a quelle possedute in precedenza, in ottica di una crescita personale, spendibile, poi, anche in altri contesti rispetto alla scuola. Il concetto si sviluppa all'interno della cornice teorica del costruttivismo, una corrente che vede la conoscenza come il risultato di un processo attivo e riflessivo, in cui viene data la possibilità all'individuo di costruire il proprio sapere attraverso l'interazione con l'ambiente circostante.

Secondo altri studiosi citati dall'autrice come Brown, Bruner, Lave e Wenger, è fondamentale che gli studenti diventino essi stessi consapevoli dei propri processi cognitivi, poiché in questo modo si favorirebbe non solo l'autonomia ma anche una maggiore partecipazione alle esperienze, le quali possono essere vissute con un maggiore senso critico.

D. Lucangeli (Lucangeli, 2019) incita gli insegnanti che desiderano praticare una didattica motivante a proporre ai propri studenti degli obiettivi che non siano finalizzati al mero raggiungimento della valutazione in termini di punteggio, ma che siano rivolti all'acquisizione di competenze e abilità nuove. Allo stesso tempo, Lucangeli tiene a sottolineare l'importanza del benessere dell'insegnante, che a sua volta aiuterebbe a generare nei suoi studenti impegno e persistenza. L'autrice sostiene, infatti, che gli studi sul piano neurologico, psicologico e sociale rivelerebbero il principio del contagio emotivo, secondo il quale il benessere o il malessere dei docenti influenzerebbe anche l'ambiente didattico, e dunque gli studenti.

spiega, infatti, il principio del "contagio emotivo", un processo studiato a livello neurologico, psicologico e sociale.

Quando un insegnante si serve degli strumenti a sua disposizione per promuovere negli studenti un apprendimento significativo, e non legato ad una semplice memorizzazione dei contenuti, allora i discenti avranno accesso ad una conoscenza flessibile, e dunque utile in diverse situazioni. In quest'ottica, l'insegnante ha il ruolo di creare ambienti di apprendimento stimolanti, che favoriscano il processo di integrazione delle competenze attraverso la collaborazione. (De Rossi, 2023)

### **1.3 Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica**

Come esposto nel paragrafo precedente, il ruolo degli insegnanti nell'innovazione didattica sarebbe quello di integrare conoscenze psico-pedagogiche, curricolari, disciplinari e tecnologiche, orientandosi secondo il principio costruttivista dell'apprendimento significativo.

Affinché sia possibile rendere praticabile il quadro teorico descritto, secondo De Rossi è fondamentale che i compiti proposti siano autentici, ovvero che siano contestualizzati all'interno di situazioni reali, anziché basati su concetti astratti e distanti dall'esperienza degli studenti, e che quindi si evitino eccessive semplificazioni della realtà, in quanto si rischierebbe di limitare la capacità degli studenti di comprendere fino in fondo le situazioni affrontate e le esperienze vissute.

Anche gli ambienti di apprendimento ideali dovrebbero dunque basarsi su situazioni e casi reali, magari offrendo rappresentazioni multiple della realtà, stimolando negli studenti un approccio critico e riflessivo al sapere. Infatti, la costruzione delle conoscenze non può prescindere dal contesto specifico in cui avviene l'apprendimento, ed è proprio attraverso tale interazione che si possono sviluppare competenze più solide e significative.

Un ulteriore elemento importante è la collaborazione tra pari, poiché, come ricorda anche Vygotskij, il confronto e lo scambio di idee all'interno del gruppo classe favoriscono una comprensione più profonda dei contenuti trattati attraverso l'interazione e la negoziazione di significati.

Inoltre, l'integrazione delle ICT, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, nella didattica può rappresentare un valido supporto per migliorare sia la comprensione che la motivazione degli studenti. In questa prospettiva, le tecnologie dovrebbero essere concepite

non solo come strumenti operativi, ma come veri e propri "strumenti per il pensiero", detti "mindtools", che abbiano la possibilità di facilitare l'elaborazione di idee, stimolare la creatività e promuovere il ragionamento critico. Grazie a questi strumenti, l'apprendimento diventerebbe un processo veramente dinamico e interattivo, in cui gli studenti potrebbero partecipare attivamente e in maniera significativa. (De Rossi, 2023)

Ponendo come priorità l'apprendimento significativo degli studenti, è dunque possibile procedere con la selezione degli approcci metodologici più affini agli obiettivi didattici.

La pratica didattica è caratterizzata, infatti, da una moltitudine di livelli che possono essere sintetizzati all'interno di quello che O. Trevisan (Trevisan, 2023) definisce "approccio a matrioska". All'interno di questa metafora, il livello più esterno rappresenterebbe i modelli didattici che, riprendendo Baldacci, si possono definire come schemi concettuali che orientano le modalità di insegnamento, rispetto ai quali si è assistito storicamente ad una successione di orientamenti pedagogici, riportati da Messina e De Rossi (Messina & De Rossi 2015).

Un primo modello, orientato al processo, si focalizzava sulle modalità di apprendimento, ed era ispirato in particolare dall'attivismo pedagogico di Dewey, con un'enfasi sulle dinamiche dell'apprendimento stesso. Negli anni '50 e '60, invece, si è affermato un modello orientato al prodotto, dove l'attenzione si è spostata sui risultati concreti dell'apprendimento, con minore attenzione al processo. Attualmente, il modello dominante è quello orientato al contesto, che considera le diverse componenti interrelate del sistema scolastico in un'ottica sistemica, secondo i principi del paradigma ecologico di Bronfenbrenner. Questo approccio, inoltre, è influenzato dalla teoria costruttivista, che valorizza l'ambiente di apprendimento, integrando i modelli precedenti e concentrandosi sul concetto di "competenza".

Al secondo livello della matrioska a partire dall'esterno, si identificano le architetture dell'istruzione, intese come strutture organizzative che, basandosi sui modelli didattici precedentemente descritti, orientano l'attività di insegnamento. Tali architetture considerano diversi fattori, tra cui la gestione della classe da parte del docente, la natura e la disponibilità del materiale didattico, e quindi le opportunità che esso offre per favorire l'apprendimento. Le architetture didattiche descritte da Bonaiuti (Bonaiuti, 2014), rappresentano macrostrutture che differiscono tra loro per quanto riguarda la gestione del processo formativo,

l'organizzazione del materiale didattico, il grado di autonomia concesso agli studenti e il tipo di interazione tra alunni e insegnanti. Tra queste si distinguono sei tipologie di architetture:

- l'architettura recettiva concepisce lo studente come un semplice ascoltatore, e nel rapporto con l'insegnante, è quest'ultimo che dirige la comunicazione, controllando sia il ritmo che le modalità dell'interazione, che è dunque minima. L'apprendimento che ne consegue avviene per assorbimento, come suggerisce la metafora del "vaso da riempire". Le principali strategie didattiche associate a questa architettura sono l'esposizione classica e quella multimodale.
- L'architettura comportamentale, invece, si basa sulla suddivisione dei contenuti in unità brevi e strutturate, con un'elevata interazione tra docente e studente. In questo caso, le strategie didattiche includono l'istruzione sequenziale interattiva e il supporto al comportamento positivo attraverso format come la lezione frontale, di approfondimento e laboratoriale.
- L'architettura simulativa si focalizza su attività che simulano situazioni reali, incoraggiando gli studenti a riflettere sulle conseguenze delle loro azioni nel contesto simulato. Qui il controllo è affidato principalmente all'allievo e l'interazione con il sistema assume un ruolo chiave. Le strategie didattiche più comuni comprendono lo studio di caso, le simulazioni e il *game-based learning*.
- L'architettura collaborativa, invece, vede l'apprendimento come un prodotto dell'interazione sociale, specialmente tra pari, e il controllo è principalmente in mano agli studenti. Le strategie didattiche collegate includono l'insegnamento reciproco e l'apprendimento cooperativo.
- L'architettura esplorativa, d'altra parte, privilegia il ruolo attivo dello studente nel processo di risoluzione dei problemi e dunque l'apprendimento per scoperta, con un controllo spostato verso lo studente e un'interazione minima con il docente. Le strategie didattiche correlate comprendono il *problem-based learning* e il *project-based learning*.

- L'architettura metacognitiva, infine, si concentra sullo sviluppo della capacità dello studente di ragionare sui suoi processi cognitivi, imparando ad autoregolare il proprio apprendimento. In questo modo, lo studente acquisirebbe progressivamente il controllo del proprio percorso formativo. Le principali strategie che si possono mettere in atto all'interno di questa architettura includono la metacognizione e l'autoregolazione, che possono essere favorite ad esempio con la realizzazione di mappe concettuali.

Nello strato successivo della matryoska descritto da Trevisan, si trova il metodo o, per meglio dire, gli approcci metodologici. Il metodo, infatti, come sostiene Guasti, citato dall'autrice, consiste in una direzione che viene scelta dall'insegnante per raggiungere un obiettivo esplicito o implicito che sia. Secondo Trevisan, la metodologia, invece, si riferirebbe al ragionamento rispetto al metodo, e riguarda gli studi rispetto ai metodi didattici. Trevisan sostiene che il termine più appropriato sia "approcci metodologici" proprio perché esso descrive in maniera più completa la complessità dell'integrazione dei vari metodi che gli insegnanti mettono in atto nella loro azione didattica.

Nel suo volume, G. Alessandrini (Alessandrini, 2016), descrive i principali approcci metodologici tratti dal modello elaborato da Goguelin, che suddivide i metodi didattici in quattro principali categorie: affermativi, interrogativi, attivi e permissivi.

I metodi affermativi, si basano su un apprendimento di tipo passivo, in cui gli studenti ricevono la conoscenza come qualcosa di già formato, da apprendere e applicare. I metodi interrogativi, ispirati alla maieutica socratica, si fondano invece sull'uso della domanda per far emergere la conoscenza implicita negli studenti, i quali percepiscono di essere i protagonisti del proprio apprendimento, pur seguendo in realtà una struttura fornita dall'insegnante.

D'altra parte, i metodi attivi promuovono un apprendimento autonomo e socializzante, in cui l'allievo prende parte al processo di apprendimento attraverso la propria azione, all'interno di una dinamica di "*learning by doing*". Infine, i metodi permissivi sono caratterizzati dalla presenza di strumenti, ambienti stimolanti e contenuti formativi, mentre il ruolo del docente passerebbe apparentemente in secondo piano, orientando la gestione autonoma degli studenti.

Avvicinandosi verso il centro della matrioska, al quarto strato a partire dall'esterno si possono individuare, secondo Trevisan, i cosiddetti format, che si possono intendere come dei contenitori all'interno dei quali gli insegnanti possono strutturare i loro interventi didattici. I docenti si possono riferire dunque, attraverso i format, alle strategie e alle tecniche che essi adottano nel loro complesso.

Sulla base di questa descrizione si può quindi intuire che un format goda di una natura particolarmente flessibile in base a variazioni specifiche che possono essere richieste a seconda delle esigenze. A questo proposito, alcuni esempi di format sono: la lezione, l'intervento di teorizzazione, il seminario, l'intervento didattico metacognitivo, il laboratorio, e il transfer in situazione reale.

Prendendo ad esempio la lezione, a sua volta può differire per numerose variabili, come è il caso della lezione frontale, caratterizzata dalla sua natura espositiva erogabile in forma anticipativa; oppure la lezione può essere attiva con scambio e dibattito, oppure integrativa, o di approfondimento. (De Rossi, 2023)

Al centro della matrioska si collocano le strategie e le tecniche. Le prime vengono definite da Messina e De Rossi (Messina & De Rossi, 2015) come una serie di azioni messe in pratica da parte dei docenti, permettendo loro una certa libertà di applicazione, mentre le tecniche si concretizzerebbero come una sequenza di strumenti, materiali e modalità di azione, che puntano al raggiungimento di uno scopo preciso.

Nel suo volume, Trevisan, definisce le strategie e le tecniche nel loro insieme come delle routine didattiche, che concretizzano l'attività didattica. L'autrice poi si sofferma ulteriormente sul concetto di routine, sottolineandone la sua importanza in termini di condivisione di pratiche all'interno del gruppo classe che favorirebbe l'insorgere di comportamenti e processi mentali.

All'interno del volume di De Rossi e Fedeli (De Rossi & Fedeli, 2022), O. Trevisan ribadisce l'importanza di tenere conto che i paradigmi ecologici e costruttivisti sostengono un approccio all'apprendimento che utilizza le tecnologie per favorire negli studenti lo sviluppo di competenze avanzate. Questi modelli didattici, come riportato poco sopra, si basano sulla creazione di ambienti di apprendimento strutturati, in cui metodi e strumenti didattici sono pensati per stimolare gli studenti a costruire attivamente le proprie conoscenze. Gli alunni

sono quindi incoraggiati a diventare consapevoli del proprio processo di apprendimento, utilizzando le risorse disponibili.

In questa circostanza, il docente mantiene un ruolo fondamentale nel guidare il processo di apprendimento, negoziando continuamente il percorso con gli studenti, senza perdere la propria autorità. Inoltre, poiché la natura stessa della conoscenza è in continua evoluzione, l'insegnante dovrebbe, secondo le autrici, adottare metodi che stimolino l'esplorazione della realtà con un atteggiamento critico. Questo avverrebbe attraverso l'uso di ipotesi, strumenti digitali e tecniche simulate, permettendo agli studenti di acquisire una comprensione più profonda.

L'utilizzo delle tecnologie nella didattica, tuttavia, necessitano di un approccio consapevole da parte degli insegnanti, poiché, come ricordano Bonaiuti et al. (Bonaiuti et al., 2017) l'impiego della tecnologia non è sinonimo di successo didattico. Anzi, secondo alcuni studi riportati da Vivonet nello stesso volume, gli studenti che non utilizzerebbero i computer nello svolgimento dei compiti, dimostrerebbero progressi maggiori rispetto ai propri pari che abitano in altri paesi in cui l'utilizzo dello stesso strumento sarebbe più frequente. Secondo una ricerca condotta dal gruppo di Higgins, citato dagli autori è emerso che l'uso delle tecnologie risulta più efficace se viene impiegato come integrazione piuttosto che come sostituzione delle metodologie tradizionali.

L'apprendimento collaborativo, inoltre, sembra essere mediamente più produttivo rispetto all'uso individuale della tecnologia, e si è osservato come sia più facile generare un impatto positivo del suo utilizzo nello studio di materie scientifiche e matematiche, mentre risulta meno stimolante per l'esercizio di competenze legate alla alfabetizzazione.

Un altro aspetto importante riguarda il supporto che le tecnologie possono fornire agli studenti con bisogni educativi speciali (BES), in cui un esempio efficace di tecnologia applicata all'apprendimento è il *video-modeling*, una strategia basata sulla registrazione video per mostrare comportamenti-modello da imitare. Questa tecnica si è dimostrata particolarmente utile nell'educazione speciale, soprattutto per i soggetti con disturbi dello sviluppo, migliorando competenze comunicative e funzioni cognitive.

Vivonet sottolinea l'esistenza di situazioni in cui l'utilizzo delle tecnologie si dimostra particolarmente importante anche in contesti che non riguardano condizioni di disabilità. Un

esempio è l'accesso a risorse informative che arricchiscono l'esperienza educativa. Dal punto di vista didattico, a condizione che l'insegnante mantenga il controllo sulla gestione delle informazioni e evitando che il carico di informazioni non diventi eccessivo, l'accesso alle risorse online può rappresentare un contributo significativo all'apprendimento.

Tra gli esempi principali che riporta l'autore sono presenti le enciclopedie online, che possono essere utili da una parte per reperire informazioni basilari a supporto di compiti e studi, e dall'altra per approfondimenti particolari per studi avanzati.

Altre risorse tecnologiche di grande valore sono quelle multimediali dedicate all'apprendimento linguistico, come i video di conversazioni simulate o esercizi interattivi per migliorare la pronuncia e la comprensione orale. Ad oggi, le piattaforme online offrono un ampliamento significativo delle opportunità, sia in termini quantitativi sia qualitativi, fornendo accesso a strumenti educativi senza vincoli di tempo o luogo.

Una terza risorsa innovativa è rappresentata dalle applicazioni di realtà aumentata, che permettono di arricchire la percezione della realtà fisica con informazioni digitali, accessibili attraverso dispositivi come gli smartphone.

Queste applicazioni offrono la possibilità di integrare i contenuti educativi direttamente nell'ambiente circostante, favorendo anche discussioni e attività collaborative tra gli studenti sul campo.

Tra le principali tecnologie di cui dispongono i docenti, Messina e De Rossi (Messina & De Rossi, 2015) nomina per primo il *Web*, noto come *World Wide Web*, definendolo come una piattaforma che consente l'accesso a una vasta gamma di contenuti multimediali. Attraverso motori di ricerca e siti specifici, gli utenti hanno la possibilità di reperire informazioni, rendere virali i propri documenti, e collaborare su progetti. Di conseguenza, vengono favoriti l'apprendimento e la formazione continua, permettendo a tutti di accedere facilmente a risorse educative e culturali.

La seconda categoria descritta si riferisce ai *Social Software*, che le stesse autrici definiscono come tecnologie proprie del *Web 2.0*, ovvero una evoluzione del *Web* sopradescritto, con l'aggiunta di un carattere fortemente comunitario.



Alcuni *Social Software* sono, ad esempio: *Wikipedia*, un'enciclopedia aperta e fruibile gratuitamente, o ancora *Google documents*, utile alla realizzazione, alla condivisione e alla co-costruzione di documenti; *You Tube*, per la consultazione e la condivisione di video; *Flickr* per condividere immagini, e *Prezi* per realizzare presentazioni.

La terza categoria a cui si fa riferimento nel volume delle due autrici, riguarda le applicazioni informatiche, dette "App", che possono essere installate sui dispositivi mobili, come cellulari e tablet, e tipicamente dispongono di un'interfaccia particolarmente intuitiva, proprio per essere aperte a tutti.

La quarta categoria si rivolge in particolare alle piattaforme per l'apprendimento in rete, che prendono il nome di "piattaforme *eLearning*". Alcuni esempi particolarmente adatti per la scuola sono: *Moodle*, principalmente indicato per pianificare e amministrare attività didattiche, e *Edmodo*, un software indicato nello specifico per l'utilizzo all'interno del sistema scolastico, che è possibile gestire attraverso dei gruppi-classe e la condivisione di materiali didattici, verifiche e feedback valutativi.

Una ulteriore categoria interessante si concretizza nelle risorse educative aperte, ovvero nelle *Open Educational Resources*, abbreviate con l'acronimo "OER". Queste si concretizzano in una serie di materiali fruibili liberamente, utili a facilitare un processo di apprendimento in autonomia. Tra i vari formati OER sono presenti i MOOC, ovvero "*Massively Open Online Courses*", i quali mettono a disposizione materiali educativi gratuiti e offrono certificazioni accessibili a prezzi contenuti. (Messina & De Rossi, 2015)

Come segue, si andranno ad osservare alcuni esempi su come le nuove tecnologie didattiche possono essere utilizzate in modo efficace all'interno dei contesti didattici. Per fare ciò, è fondamentale che gli insegnanti da una parte studino il loro ruolo di mentori e che dall'altra predispongano con attenzione l'ambiente di apprendimento, in modo da favorire la collaborazione tra gli studenti, garantire che tutti si sentano inclusi e in uno spazio dove ognuno possa sentirsi a proprio agio.

- *Flipped classroom*: come spiega Bonaiuti (Bonaiuti, 2017), la *flipped classroom* consiste in una modalità di insegnamento in cui si invertono le azioni che solitamente si svolgono a scuola e a casa. Dunque, gli studenti in quest'ottica svolgerebbero del lavoro

prima della lezione in classe, utilizzando le tecnologie per vedere video e fare uso dei media a livello individuale. De Rossi (De Rossi, 2023) sottolinea che i vantaggi pratici di questo approccio consisterebbero nella possibilità per ogni studente di accedere ai materiali senza limitazioni di luogo o di tempo, permettendo a ciascuno di seguire il proprio ritmo di apprendimento in libertà, rivedere un video più volte o passare da un argomento all'altro. Anche gli studenti assenti, in questo modo, potrebbero comunque essere inclusi e usufruire dei contenuti forniti dall'insegnante. Inoltre, i percorsi formativi possono essere personalizzati per ogni studente, che ha la possibilità di arricchire il proprio materiale di studio. La lezione tradizionale può essere riorganizzata in un formato diverso, combinando l'apprendimento in presenza e a distanza.

- Il *digital story telling*: nel loro volume, De Rossi e Petrucco (De Rossi & Petrucco, 2013), definiscono il *digital story telling* come una tecnica che offre l'opportunità di integrare la narrazione nella didattica attraverso l'uso delle tecnologie. L'elaborato che ne risulta consiste in un breve video, della durata di circa una decina di minuti, caratterizzato dalla presenza di contenuti interessanti, guidato da specifiche domande ed esposto da una voce narrante. Per la realizzazione di un video, gli studenti sono quindi tenuti a collaborare nella pianificazione, nella selezione e nell'utilizzo delle risorse digitali utili al raggiungimento dell'obiettivo comune, e poi alla realizzazione effettiva delle varie fasi di sviluppo necessarie. Gli autori sopracitati considerano lo storytelling un metodo sia attivo che riflessivo, poiché gli alunni sono chiamati a creare un elaborato partendo da un'esperienza, per poi elaborare su di essa un lavoro riflessivo basato sulle intuizioni da loro emerse.
- *L'inquiry based learning*: si tratta di un approccio di tipo investigativo e, come esposto da De Rossi (De Rossi, 2023), particolarmente volto a favorire il rafforzamento del pensiero critico, attraverso cinque fasi che lo caratterizzano. In un primo momento, infatti, viene presentato il problema agli studenti in classe, che quindi familiarizzano con esso e svolgono un'analisi iniziale. Solo dopo, in un secondo momento, gli alunni procedono con le loro domande e formulano le prime ipotesi, per passare poi ad una terza fase in cui gli studenti, divisi per gruppi di lavoro, possono analizzare i dati emersi nel corso dell'esperienza e parlarne tra di loro, approfondendo l'argomento anche a

casa se necessario. Successivamente, avviene la fase di elaborazione e approfondimento delle nuove scoperte, mentre in una fase finale viene data l'opportunità agli studenti di autovalutare il proprio processo di apprendimento.

- *Gamification*: si tratta di un approccio che rientra nella cornice delle metodologie ludiche che, in quanto tali, promuovono il gioco come uno strumento e uno spazio attraverso il quale è possibile accendere nell'alunno motivazione, immaginazione e desiderio di esplorazione. (Ferranti, 2018). La stessa autrice sottolinea, inoltre, che il discente, mentre gioca, ha l'occasione di controllare continuamente sia ciò che succede che ciò che conosce, poiché giocare insieme ad altri permetterebbe di esercitare l'autocontrollo e attivare meccanismi legati alla socializzazione. Bonaiuti et al, parlano di "*gamification*" come integrazione della didattica ludica, e della motivazione intrinseca che essa comporta, attraverso l'uso dei videogiochi. Le ricerche nel campo degli *educational games*<sup>1</sup> e dei *serious games*, riportate dagli autori, mettono in luce una serie di elementi fondamentali che vengono utilizzati per creare contenuti educativi sotto forma di videogiochi. Innanzitutto, emerge l'importanza di definire chiaramente gli obiettivi da raggiungere, e inoltre, le attività proposte devono essere caratterizzate dall'esplorazione e dalla risoluzione di problemi, il tutto all'interno di un ambiente stimolante che sfida il giocatore. In questo contesto, è importante che i risultati ottenuti siano visibili, così come è fondamentale che il giocatore possa avanzare gradualmente verso la piena padronanza del compito. Durante il percorso di gioco, infatti, il giocatore deve essere accompagnato da continui *feedback* e informazioni che lo guidino. Proprio perché le attività siano sfidanti, questi studi raccomandano che l'esperienza di gioco sia personalizzabile, consentendo così ai giocatori di scegliere percorsi differenti e più adatti a quelli personali.
- Il *project based learning*: il *project based learning* (PBL), descritto da De Rossi (De Rossi, 2023) citando Petter, consiste in un approccio metodologico volto alla creazione di opportunità e contesti educativi in cui gli studenti abbiano l'opportunità di apprendere attraverso la realizzazione autonoma di progetti. In questo contesto, il laboratorio

---

<sup>1</sup> Per "*educational games*" e i "*serious games*" si intendono giochi che hanno un chiaro intento sul piano educativo, e non solo dunque finalizzati al mero intrattenimento.

assumerebbe una certa importanza, poiché non risulterebbe più essere semplicemente un format adatto allo studio specifico di determinate materie, ma diventerebbe una strategia didattica innovativa, capace di coinvolgere tutte le discipline integrandole tra loro e favorendo così un approccio interdisciplinare.

Alla luce di questi esempi, è possibile affermare che *l'online education*, ovvero l'educazione che sfrutta le risorse digitali in rete, sia un valido supporto al processo di apprendimento, proprio perché esso promuoverebbe l'utilizzo di vari media, e dunque il coinvolgimento di una pluralità di canali sensoriali. Oltre a questo, è interessante osservare la messa in relazione dei vari attori che prendono parte al processo di insegnamento-apprendimento, e infine l'alta possibilità di interagire con i materiali che favoriscono l'apprendimento, producendo un impatto importante rispetto alla motivazione e all'acquisizione di competenze. (Colazzo, 2005)

## II. TECNOLOGIE DIGITALI PER CURARE UNA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

### 2.1 Dall'apprendimento sociale alle e-community

L'apprendimento è un processo che fa parte dell'esistenza umana nella sua quotidianità, e avviene tramite l'interazione degli individui con il contesto di vita reale in cui si sviluppano. Per questo motivo non è possibile scindere l'apprendimento dal contesto sociale in cui ogni essere umano si trova e prende parte attivamente, per cui chi apprende si inserisce tanto nei contesti educativi quanto nel mondo sociale in cui tali contesti si formano (Pignalberi, 2012). A questo proposito, Lev Vygotskij afferma che: "l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano", (Vygotskij, 1966, p.36) sottolineando la necessità, da parte di ogni studente, di adattarsi all'interno di un contesto collettivo per poter apprendere. Inoltre, lo stesso autore rafforza questo concetto con la sua teoria della zona di sviluppo prossimale<sup>2</sup>, descrivendo questa zona come "la distanza tra il livello di sviluppo attuale determinato dal problem-solving indipendente, e il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci" (Vygotskij, 1978, p.127), ovvero una zona di "gap" tra il livello di sviluppo attuale e potenziale del discente che è possibile colmare attraverso l'interazione sociale all'interno del contesto di apprendimento. Questa teoria sottolinea l'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento, indicando che non si tratta di un fenomeno isolato ma di un'esperienza profondamente interconnessa con la partecipazione collettiva.

Insieme a Vygotskij, sono numerose le fonti autorevoli in materia di apprendimento sociale. Citandone altre, John Dewey, (Dewey, 1970) ad esempio, promuoverebbe una filosofia che

---

<sup>2</sup> Con la scoperta di una "zona di sviluppo prossimale", Vygotskij determina che l'insegnamento efficace si concretizzi nel colmare questa distanza stimolando l'apprendimento per scoperta, cercando di porre situazioni che i bambini non sarebbero in grado di risolvere da soli. In questo modo, ricorrendo ad una persona esterna, il bambino avrebbe l'opportunità di fare propri gli strumenti cognitivi per imparare il procedimento di risoluzione. (Vygotskij, 1978)

sostiene una scuola in stretta connessione con la società, nell'ottica di permettere agli studenti di percepire chiaramente che ciò che studiano o apprendono sia effettivamente rilevante per la loro. Per il pensiero deweyano, il discente non dovrebbe essere semplicemente "riempito" di informazioni e fatti, ma preparato a vivere con gli altri in modo democratico e fuori dalle dinamiche di competizione. Secondo l'ideale democratico di Dewey, all'interno della società si dovrebbero sviluppare relazioni reciproche tra le persone e le abitudini e le istituzioni sociali dovrebbero essere costantemente rinnovate tramite stimoli provenienti dai vari partecipanti al contesto sociale.

Inoltre, Jerome Bruner ha sottolineato l'importanza della cultura nella formazione della mente, affermando che lo stesso approccio al mondo sia fortemente influenzato dall'interazione con gli altri. Secondo il suo pensiero, il funzionamento individuale risulterebbe essere parte di un più grande funzionamento collettivo che verrebbe "situato", e quindi calato in un contesto specifico, e "distribuito" non solo fra i presenti, ma anche attraverso una serie di "amplificatori culturali" quali strumenti di divulgazione del sapere nelle diverse culture (Bruner, 1990).

Queste teorie condividono l'idea che l'apprendimento sia un processo dinamico e interattivo, profondamente legato al contesto sociale e culturale in cui si sviluppa. Attraverso la partecipazione attiva e l'interazione con gli altri, gli individui non solo acquisiscono conoscenze e competenze, ma si integrano anche nel tessuto sociale e culturale della loro comunità.

All'interno della sua teoria dell'apprendimento sociale, Etienne Wenger introduce negli anni '90 il concetto di "Comunità di Pratica" (CdP), che nasce proprio dalla necessità di identificare quei gruppi di individui che collaborano regolarmente per aumentare e migliorare le proprie competenze a partire da interessi comuni. Le CdP sono caratterizzate da tre elementi principali (Wenger, 2006): dominio, comunità e pratica. Il dominio rappresenta l'area di interesse, la conoscenza o l'obiettivo comune che unisce i membri, fungendo da elemento di connessione. La comunità, invece, si riferisce ai legami sociali che si sviluppano tra i membri attraverso interazioni regolari. Questi rapporti sono essenziali perché favoriscono lo scambio di conoscenze e l'apprendimento reciproco. Infine, la pratica riguarda il focus della comunità sull'approfondimento e lo sviluppo delle competenze pratiche nell'area di interesse condivisa.

Ciò include la condivisione di esperienze, risorse, problemi e soluzioni, facilitando l'apprendimento attraverso l'azione e la riflessione.

Wenger ha osservato che queste comunità non solo condividono un interesse comune, ma sviluppano anche un repertorio condiviso di risorse, strumenti e metodi per affrontare sfide comuni. Le CdP possono emergere in qualsiasi contesto, sia esso professionale, educativo o informale, e sono cruciali per l'innovazione e la crescita continua. Attraverso queste modalità, Wenger ha rilevato che i membri riescono ad apprendere efficacemente in maniera reciproca, costruendo insieme nuove pratiche.

Risulta interessante a questo punto prendere in esame un contesto specifico in cui le comunità di pratica si sviluppano oggi, sulla base delle tecnologie innovative che permettono di rompere le barriere spaziali, promuovendo il principio di comunità all'interno di spazi virtuali in rete, e prendendo il nome di e-community. Il carattere sociale e la pratica sono elementi fondamentali delle e-community per comprendere il loro valore che si sviluppa nel tempo grazie alla partecipazione continua in attività comuni. (Wenger, 2006).

Il concetto di "pratica" dovrebbe, secondo quanto affermato, essere interpretato all'interno di una struttura sociale in cui avvenga effettivamente un apprendimento collettivo, dove sia possibile da una parte studiare e analizzare, e dall'altra fare effettivamente esperienza di quanto preso in analisi insieme ad un gruppo di persone. Gli individui creerebbero così nuove conoscenze non solo basandosi su ciò che già conoscono, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati con gli altri membri della comunità.

Pignalberi descrive Internet come uno spazio in continuo mutamento che si concretizza in una rete di informazioni di vario genere, interconnesse e facilmente reperibili dagli utenti, i quali si ritrovano ad utilizzare il web come ambiente di lavoro, di svago, di incontro, di studio e di ricerca. Grazie alle diverse sfaccettature dello spazio virtuale, queste tecnologie creano le condizioni affinché sia possibile inventare nuovi modi di interagire e comunicare, generando forme di Community innovative. (Pignalberi 2012)

Nel volume di Messina e De Rossi (Messina & De Rossi, 2015) emerge un'attenzione particolare al concetto di "ambiente di apprendimento", in cui si legge che la ricerca starebbe rilevando le condizioni più efficaci di apprendimento, aprendo i contesti a sempre nuove dimensioni di cui

ha iniziato a fare parte l'uso di internet e le tecnologie moderne, rendendo questi ambienti "efficaci" a favorire processi: attivi e costruttivi, personali, finalizzati allo sviluppo delle comunità di apprendimento, di comunità di pratica, di comunità di costruzione e di conoscenza e di comunità di ricerca. Come viene illustrato, la ricerca avrebbe sviluppato tre fasi: una prima fase detta "euristica" che, affermatasi nel corso degli anni Novanta, avrebbe visto uno "sviluppo applicativo" e una "definizione concettuale" degli "ambienti di apprendimento". La seconda fase, detta di "stabilizzazione", e propria dei primi anni del 2000, si concentra invece sui progetti di Open Source e sulle figure professionali addette all'e-Learning; mentre la terza, ovvero la fase in atto, sarebbe caratterizzata dal legame al Web 2.0, le cui protagoniste elencate da Rivoltella sono: le comunità di pratica, il peering, le logiche partecipative e la mobilità. (Rivoltella, 2013).

Nel 2004, T. O' Reilly Dougherty coniava il termine "Web 2.0" (Pignalberi, 2012), segnando una nuova visione del web che ha aperto numerosi dibattiti intorno all'aspetto "sociale" delle potenzialità e degli strumenti offerti da Internet. Le informazioni hanno smesso di essere gestite a livello esclusivo da determinati servizi, mentre al contempo iniziava a crescere la condivisione di informazioni intorno a qualunque argomento insieme alle opinioni degli utenti all'interno delle community. Il Web 2.0 è caratterizzato da due concetti fondamentali: condivisione e partecipazione. Si tratta delle due caratteristiche dei social network, ovvero gruppi di persone che condividono interessi comuni di vario genere dal lavoro, allo sport, alle passioni. (Pignalberi, 2012)

Tra le risorse che si possono trarre dai dati pubblici online, Pignalberi spiega come, secondo la teoria delle reti sociali, sarebbe possibile rilevare la qualità delle relazioni all'interno dei social network attraverso concetti matematici, come sono ad esempio i "grafi": insiemi di vertici connessi da archi, in cui si rappresentano le connessioni che avvengono tra i soggetti che fanno parte del social network rappresentato dal grafo. Il valore del numero di connessioni possibili per ciascun utente prende il nome di "numero di Dunbar" (Dunbar et al. 2010), dal suo teorizzatore, e indica il limite all'interno del quale sia possibile per un utente mantenere relazioni stabili e rimanere aggiornato sugli argomenti di suo interesse. Il forum consiste invece in uno spazio di confronto dialogico all'interno di un gruppo di apprendimento; si tratta di uno strumento asincrono che lascia spazio ad approfondimenti da parte degli utenti e negoziazione di significati. Un altro strumento del Web 2.0 è il "wiki", uno spazio di scrittura condivisa in cui



il contributo di ciascun utente è contrassegnato da un colore, in modo tale che il contributo di ciascuno non scompaia. Gli strumenti descritti rappresentano solo alcune delle risorse disponibili nel web che, come è possibile notare, sfruttano fenomeni tecnologici e sociali stimolando gli utenti alla ricerca di qualcosa di inaspettato, creando informazioni e contenuti.

Le risorse di rete sincrone e asincrone quali forum, *mailing list* e *chat*, contribuiscono alla costruzione della conoscenza attraverso l'interazione di comunità online in base agli obiettivi stabiliti al momento della progettazione della e-community. Per favorire il raggiungimento di tali obiettivi, E. Wenger delinea otto categorie (Pignalberi, 2012) di spazi su cui lavorare: la prima categoria riguarda i portali della conoscenza, rivolti ad integrare attività professionale e condivisione di conoscenze. La seconda categoria si riferisce agli spazi di progettazione on-line, mentre la terza categoria si riferisce ai siti web volti a gestire comunità generiche. La quarta categoria fa riferimento agli spazi per le discussioni per gruppi tematici, mentre la quinta si rivolge agli ambienti che promuovono un'interazione sincrone, permettendo la collaborazione da parte degli utenti attraverso uno schermo condiviso. La sesta categoria si concentra, invece, sugli spazi per e-learning pensati appositamente per i membri della comunità, e infine le ultime due categorie, la settima e l'ottava, sottolineano rispettivamente l'importanza di concentrare l'attenzione sullo sviluppo sia di aree per esperti, sia di ambienti per la gestione delle basi di conoscenza. (Wenger, 2006)

Affinché una e-community funzioni correttamente, Pignalberi delinea cinque ruoli chiave nella struttura della sua organizzazione, ognuno dei quali contribuisce a delineare una "rete dialogica a carattere sociale". Il primo ad essere presentato è il *soggetto promotore*, ed è l'ideatore e il garante della e-community, collabora strettamente con il *community manager* per assicurare che la visione e gli obiettivi della comunità siano perseguiti. Il *community manager* è il principale rappresentante e il responsabile diretto di tutte le attività della comunità, coordinando le interazioni tra i membri e gestendo le dinamiche per garantire un ambiente positivo e produttivo. Il *content manager* ha il compito di reperire, produrre, selezionare e diffondere i materiali utili alla comunità, assicurando che i contenuti siano pertinenti, accurati e di qualità, mantenendo l'interesse e il coinvolgimento dei membri attraverso contenuti significativi. Si pone successivamente l'attenzione sulla figura dell'*esperto* che, in base al proprio ambito specialistico, presiede l'area di collaborazione della e-community, da una parte animando le discussioni e intervenendo sui problemi di rilievo per i

membri, e dall'altra fornendo supporto tecnico e specialistico grazie alle sue conoscenze approfondite. Infine, il *system administrator* gestisce tecnicamente l'ambiente online, occupandosi della manutenzione tecnica, della sicurezza e dell'ottimizzazione della piattaforma utilizzata dalla comunità, assicurando che gli strumenti e le tecnologie siano efficienti e funzionali. Questi ruoli collaborano per creare un ambiente online dinamico e interattivo, facilitando la comunicazione, l'informazione e l'apprendimento tra i membri della comunità. (Pignalberi, 2012)

Applicando le tecnologie delle e-community al contesto scolastico, ecco che le classi possono concepire spazi nuovi e dinamici. Ogni membro avrebbe l'opportunità di apprendere, esplorare nuove conoscenze, mettere in discussione le proprie idee, accedere a informazioni, utilizzare strumenti di comunicazione innovativi e discutere con gli altri sia delle conoscenze già acquisite che dei dubbi, delle idee e dei progetti. Ogni studente avrebbe l'opportunità di porsi nei panni degli insegnanti, condividendo le proprie conoscenze, illustrando agli altri le proprie scoperte e dimostrando la validità delle proprie opinioni. Questa sperimentazione mostra l'immagine di una scuola in trasformazione, dove si integrano approcci didattici collaborativi con l'uso delle lezioni online. Secondo Pignalberi, essere aperti al cambiamento è fondamentale, ma la semplice apertura da sola non garantirebbe un impatto reale sui metodi di comunicazione scolastica. Da qui si apre la necessità di ridefinire non solo un dialogo tra pari in ottica di un ambito comunitario in rete, ma anche il dialogo intergenerazionale tra gli enti coinvolti. Il ruolo delle e-community, infatti, va oltre il semplice supporto didattico, diventando un "tessuto connettivo" che, modificando quantità, qualità e direzione della comunicazione, trasformerebbe i processi relazionali, organizzativi e di costruzione della conoscenza. I benefici sarebbero osservati anche sul piano individuale, permettendo di esporsi in prima persona attraverso un ruolo attivo nella creazione di contenuti e nella partecipazione ad ambienti di "apprendimento aperto", detti *open learning*, condividendo obiettivi e interessi. (Pignalberi, 2012).

Per identificare i fattori chiave per il successo di una open learning community, Wenger elenca tredici parole chiave, che dovrebbero poi essere integrate con le funzionalità delle tecnologie innovative: (Wenger, 2006)

- *Spazio e tempo*: significa che la comunità deve essere presente nella vita dei suoi membri.
- *Partecipazione*: con questo termine si intende lo stimolo a diversificare le forme e le modalità di interazione, in modo da facilitare lo scambio di idee, la circolazione delle informazioni e la definizione di nuove pratiche condivise.
- *Creazione di valori*: si tratta di un obiettivo che è possibile raggiungere attraverso l'interazione volta alla risoluzione di problemi, alla costruzione di un repertorio di buone pratiche e all'impegno di ciascun membro a contribuire alla crescita della comunità professionale.
- *Collegamenti*: tramite i collegamenti, le comunità possono aumentare il loro valore aggiunto stabilendo connessioni con contesti più ampi o altre comunità.
- *Identità*: un senso che si verrebbe a creare attraverso la negoziazione di significati, esplorando traiettorie possibili, riconsiderando le esperienze e la loro interpretazione sociale, sviluppando da una parte un senso di appartenenza, e dall'altra aumentando la consapevolezza della propria identità professionale.
- *Appartenenza alla comunità*: un fattore che è possibile sviluppare attraverso il coinvolgimento personale con i colleghi, che si manifesta attraverso amicizia, supporto, fiducia reciproca e partecipazione alla comunità a vari livelli.
- *Sviluppo della comunità*: sviluppo che avviene su due fronti: la coesione tra i membri e l'arricchimento della base di conoscenza condivisa, e i cambiamenti nel modo di relazionarsi con l'organizzazione di appartenenza.
- *Partecipazione attiva alla costruzione della comunità*: un aspetto che riguarda un nucleo ristretto di persone che solitamente assume la responsabilità di guidare il processo di sviluppo ed evoluzione della comunità.

Questi strumenti non solo permettono di mettersi in discussione a livello personale e di creare reti attraverso contatti formali e informali, ma offrono anche l'opportunità agli studenti di sviluppare un'identità digitale matura, partecipando attivamente e responsabilmente alla vita di una comunità online imparando ad attivare uno spirito critico, a partire da alcuni prerequisiti fondamentali a cui è bene che gli studenti siano stimolati: una forte motivazione all'apprendimento, un approccio ludico e la disponibilità a collaborare con gli altri. (Granelli, 2006). Ai fini della produzione di conoscenza, le comunità virtuali, così come le cdP,

dovrebbero mantenere due tensioni: la prima tra la pratica, intesa come il “saper fare” e l’identità, ovvero il “come divenire”; mentre la seconda tensione avverrebbe tra la comunità, e quindi l’appartenenza ad un gruppo, e il significato, il quale permetterebbe di dare un senso all’esperienza (Wenger, 2006). Considerati questi quattro poli della teoria sociale, diventa chiaro che l’apprendimento come fenomeno sociale avvenga quando si svolgono attività concrete, partecipando attivamente con i membri della comunità, attraverso le condivisioni rispetto alle attività e ai risultati ottenuti.

## **2.2 eTwinning: una comunità di pratica online di risonanza europea.**

Presentando eTwinning, la Commissione Europea (Commissione europea, n.d.) la descrive come una piattaforma online fruibile gratuitamente, che consiste in uno spazio dedicato al personale docente e scolastico ai fini di collaborare nella realizzazione di progetti didattici nazionali e internazionali. All’interno della piattaforma è pertanto possibile mettersi in contatto con altre scuole di tutta Europa organizzandosi con altre classi per svolgere attività, comunicare con altri docenti tramite gruppi online di pari, e rimanere aggiornati su temi di attualità che possano interessare i docenti.

Quelle appena citate sono le principali caratteristiche della piattaforma, la quale si presenta come una rete complessa di funzionalità che consente al docente di interfacciarsi ad una comunità virtuale che mira alla formazione permanente in un ambiente inclusivo e tecnologicamente avanzato.

La piattaforma nasce nel 2005 in seguito ad una iniziativa della Commissione Europea e si concretizza in uno spazio informatico in cui i docenti si incontrano, si conoscono e collaborano in modo semplice, veloce e sicuro. In Europa sono più di un milione gli insegnanti iscritti, di cui circa 116.000 in Italia. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Attraverso eTwinning, gli insegnanti hanno la possibilità di entrare a far parte di una vera e propria comunità di pratica, dove educatori, insegnanti ed esperti di didattica condividono esperienze vissute, metodologie applicate e percorsi di insegnamento da tutta Europa. Questa community offre l’opportunità di sperimentare nuove forme di insegnamento in un contesto internazionale e multiculturale, coinvolgendo i docenti in progetti interdisciplinari e stimolanti.

In eTwinning, è possibile realizzare progetti educativi a distanza, noti anche come "gemellaggi elettronici", dove le attività sono frutto di pianificazione mediante la collaborazione online tra insegnanti e studenti di almeno due scuole di Paesi diversi aderenti all'iniziativa, i quali prendono il nome di "progetti eTwinning europei", o provenienti dallo stesso Paese, detti in questo caso: "progetti nazionali". La collaborazione e l'interazione tra le classi partner avvengono all'interno di un'area virtuale chiamata "TwinSpace", uno spazio di lavoro online dedicato al progetto, il quale diventa frutto di un ragionamento condiviso su come incentivare la partecipazione attiva da parte degli studenti e permettere che il progetto didattico sia il più possibile personalizzato rispetto ai bisogni degli alunni.

I progetti eTwinning si possono integrare nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'istituto, dimostrando l'impegno dello stesso per l'innovazione promuovendo le politiche europee che sostengono l'apprendimento cooperativo. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Il sito [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net), è disponibile in trentuno lingue e offre un'area pubblica accessibile a chiunque, che fornisce informazioni su come partecipare a eTwinning, illustrando i vantaggi del programma e offrendo spunti di ispirazione per i progetti. Insegnanti e personale scolastico possono registrarsi per accedere a un'area riservata chiamata eTwinning Live, dove i singoli docenti avranno accesso ad uno spazio personale nella community, permettendo loro di connettersi attraverso strumenti per la ricerca di partner, condividere risorse, pratiche e idee tramite funzionalità di social networking, e interagire in modo collaborativo su progetti con gli studenti e i partner grazie a uno spazio chiamato TwinSpace. (Cassels et al., 2015)

### *2.2.1 Mission di eTwinning*

La piattaforma eTwinning si presenta come una risorsa didattica in continuo incremento di opportunità e aggiornamenti a cui i docenti possono prendere parte e co-costruire, mantenendo sempre l'attenzione rivolta verso quella che è la mission di eTwinning: *“Portare un miglioramento dell’offerta formativa dei sistemi scolastici europei attraverso l’internazionalizzazione e l’innovazione dei modelli didattici e di apprendimento, per favorire un’apertura alla dimensione comunitaria dell’istruzione e la creazione di un sentimento di cittadinanza europea condiviso nelle nuove generazioni”*. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Per essere compresa al meglio dai fruitori, ed essere quindi più facilmente assecondata, la mission sopra riportata si compone di cinque aree: (Licht et al., 2020)

1. **Leadership condivisa:** Nelle Scuole eTwinning, la leadership si concretizza a livello collettivo, per cui tutti gli enti hanno modo di partecipare sia alla responsabilità organizzativa, sia alla presa di decisioni. Riconoscendo le potenzialità di eTwinning in termini pedagogici e professionali, sia i dirigenti scolastici che i docenti con ruoli di leadership sostengono attivamente il coinvolgimento di tutti i docenti nelle fasi che riguardano l'utilizzo della piattaforma eTwinning. La leadership condivisa nelle Scuole eTwinning si fonda a sua volta su quattro principi fondamentali: lo sviluppo personale e professionale del personale scolastico, l'adozione di una direzione strategica chiara, la ridefinizione dell'organizzazione scolastica e la gestione dell'offerta formativa. Quest'ultima in particolare implica un'attenta pianificazione delle attività didattiche in linea con gli obiettivi educativi di eTwinning, favorendo un ambiente di apprendimento collaborativo e innovativo. Lo sviluppo personale e professionale del personale dei docenti si concentra sul miglioramento continuo delle loro competenze, attraverso opportunità di formazione e aggiornamento professionale, sia online che in presenza. L'adozione di una direzione strategica chiara permette di delineare obiettivi a lungo termine e di sviluppare piani d'azione efficaci per raggiungerli, integrando le attività di eTwinning nella visione complessiva della scuola. Infine, la ridefinizione dell'organizzazione scolastica implica un adattamento sia a livello strutturale che culturale, promuovendo la collaborazione, la condivisione di pratiche efficaci e buone prassi, e l'innovazione educativa, creando un ambiente inclusivo e stimolante sia per gli studenti che per i docenti. Nelle Scuole eTwinning, quindi, la leadership condivisa non solo faciliterebbe il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma promuoverebbe anche una cultura scolastica che porta benefici non solo all'interno della e-community, ma anche all'intera comunità educativa.
2. **Impegno verso la collaborazione, la condivisione e il lavoro in team:** Gli insegnanti hanno l'opportunità di collaborare non solo con i docenti delle classi "gemellate", ma anche in sinergia con i colleghi dello stesso istituto per promuovere l'interdisciplinarietà, formando team che uniscono le progettazioni eTwinning alle altre

iniziative didattiche, condividendo esperienze, metodologie e buone pratiche. Oltre alla pianificazione di progetti stimolanti, l'utilizzo della piattaforma consentirebbe la realizzazione di un piano d'azione eTwinning, ovvero il processo di integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento, che diventa uno strumento importante per promuovere l'innovazione e il cambiamento, non solo all'interno della propria scuola ma anche a livello più ampio. Attraverso workshop, seminari e sessioni di formazione, gli educatori hanno l'opportunità di aggiornarsi sulle più recenti pratiche didattiche e di sperimentare sempre nuove strategie pedagogiche, alimentando interazioni e scambi di idee che arricchiscono gli insegnanti a livello professionale, migliorando di riflesso anche la qualità dell'educazione offerta agli studenti. La condivisione delle pratiche didattiche e delle esperienze tra insegnanti crea dunque una rete di supporto che estende i benefici di eTwinning oltre i confini degli istituti presi singolarmente, contribuendo alla creazione di una comunità educativa più ampia, permettendo alle scuole di adattarsi sempre meglio alle nuove sfide in ambito educativo e di sviluppare progetti innovativi che rispondono alle esigenze di una società in continuo cambiamento.

- 3. Gli studenti delle scuole eTwinning come agenti di cambiamento:** Gli studenti contribuiscono a creare un ambiente educativo dinamico e aperto al cambiamento, diventando promotori attivi della risorsa didattica sia tra gli insegnanti, in particolare coloro che ancora non sono coinvolti nella piattaforma, sia tra i genitori, ricoprendo, quindi, un ruolo veramente interessante e importante nello sviluppo delle Scuole eTwinning. Gli studenti diffondono la conoscenza e l'entusiasmo per le innovazioni didattiche e tecnologiche che vengono introdotte nel corso dello sviluppo dei progetti, fungendo da risonanza delle opportunità offerte da eTwinning. La capacità degli studenti di stabilire poi degli obiettivi significativi, riflettere sulle proprie esperienze e agire in modo responsabile per apportare cambiamenti positivi nelle loro vite e nella comunità scolastica, prende il nome di "Student Agency". Questa agenzia degli studenti è fondamentale per il successo delle iniziative eTwinning, poiché gli alunni possono essere veramente i protagonisti del loro processo di apprendimento. Nelle Scuole eTwinning, infatti, gli studenti non si limitano a essere destinatari passivi delle attività educative, ma prendono parte attivamente alla progettazione e realizzazione dei

progetti. Questo coinvolgimento li aiuta a sviluppare competenze critiche come la leadership, la collaborazione, il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi. Gli studenti imparano a lavorare in team, a comunicare efficacemente e a utilizzare la tecnologia in modo creativo e produttivo. Inoltre, promuovendo eTwinning tra insegnanti e genitori, gli studenti contribuiscono a creare una cultura scolastica inclusiva e orientata alla collaborazione. Essi diventano portatori del cambiamento, dimostrando come le nuove tecnologie e metodologie didattiche possano da una parte rendere l'apprendimento un'esperienza sempre migliore e dall'altra rendere la scuola un luogo più stimolante e partecipativo. La "Student Agency" permette quindi agli studenti di assumere un ruolo attivo nel loro percorso educativo, influenzando positivamente non solo il proprio sviluppo personale ma anche l'intera comunità scolastica. Questo approccio favorisce la crescita di cittadini responsabili e consapevoli, pronti ad affrontare le sfide del futuro con competenze solide e una mentalità aperta e innovativa.

- 4. Le scuole eTwinning come ispirazione per le altre scuole:** La Scuola eTwinning si impegna a diffondere i propri risultati tra le scuole della propria area o regione attraverso vari mezzi come gli open day, briefing informativi e programmi di mentoring. Queste scuole sono particolarmente attive nel creare opportunità di sviluppo professionale aperte ad altre istituzioni scolastiche del territorio, facilitando così la crescita della comunità e l'adozione di nuove pratiche educative. La modalità principale attraverso la quale avviene il "contagio" di approcci pedagogici innovativi consiste nell'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche e conoscenze tra istituti scolastici, proprio grazie ai continui scambi e interazioni. Il mentoring scolastico di cui si parla si sviluppa principalmente in due forme. La prima coinvolge gli stakeholder<sup>3</sup> della comunità, come genitori, associazioni locali, ONG e professionisti, non solo arricchendo gli studenti e il personale della scuola, ma offrendo anche opportunità concrete per la comunità scolastica di contribuire attivamente al

---

<sup>3</sup> Si intendono per "Stakeholder" quei soggetti attivamente coinvolti in un'iniziativa, il cui interesse è negativamente o positivamente influenzato dal risultato dell'esecuzione, o dall'andamento dell'iniziativa, e la cui azione o reazione a sua volta influenza le fasi o il completamento di un progetto o il destino di un'organizzazione. (Enciclopedia Treccani)



benessere della società locale. La seconda forma di mentoring si realizza attraverso la collaborazione con altre scuole, scambiando conoscenze e pratiche sia online che in presenza. Questo scambio si realizza tramite attività di apprendimento tra pari, shadowing<sup>4</sup> e formazione reciproca tra scuole. In questo contesto, le Scuole eTwinning non si limitano a migliorare le proprie pratiche interne, ma si fanno anche promotrici di innovazione. Attraverso la loro azione di mentoring e la diffusione di buone pratiche, queste scuole contribuiscono a creare un ecosistema educativo più inclusivo, che sappia da una parte adattarsi alle esigenze del mondo moderno e dall'altra che abbia gli strumenti per preparare gli studenti a essere cittadini consapevoli e responsabili. L'interazione continua con la comunità e altre scuole favorisce un continuo miglioramento, orientando il sistema educativo verso il futuro.

5. **Organizzazione di apprendimento inclusiva e innovativa:** eTwinning promuove una didattica inclusiva a tutti i livelli e si impegna a ricercare sempre nuovi modi per creare un ambiente accogliente per studenti di ogni capacità e cultura, così come per i loro genitori e il resto della comunità. Gli insegnanti nelle Scuole eTwinning utilizzano la piattaforma per sostenere il loro curriculum attraverso l'adozione di modelli pedagogici innovativi che includono una varietà di approcci come l'educazione incentrata sullo studente, l'apprendimento collaborativo, e approcci flessibili alla gestione del tempo e degli spazi di apprendimento. In quanto organizzazioni di apprendimento, le scuole hanno la capacità di evolversi e adattarsi continuamente a nuovi ambienti e circostanze. Secondo Kools e Stoll, questo processo avverrebbe grazie alla crescita individuale e collettiva dei membri della comunità scolastica, che imparerebbero costantemente a realizzare la loro visione (Kools & Stoll, 2016). L'inclusività, dunque, deve essere considerata sia a livello di singola scuola sia di sistema scolastico nel suo complesso. Come sostiene la Commissione Europea, essere inclusivi come sistema non significa adottare un approccio uniforme per tutti gli studenti, ma piuttosto un approccio individualizzato che fornisca supporto mirato agli

---

<sup>4</sup> Per "shadowing" si intende una tipologia di formazione in cui chi apprende segue e osserva un esperto mentre svolge le sue mansioni. (Glossario Capterra).

studenti con bisogni aggiuntivi, inclusi coloro che sono particolarmente a rischio, (Commissione Europea, 2018). Questo supporto e le iniziative devono essere supportati da tutti gli insegnanti e il personale educativo all'interno della scuola. Le Scuole eTwinning non solo si impegnano a creare ambienti di apprendimento inclusivi, ma anche a promuovere un cambiamento culturale che valorizza le diversità. In questo contesto, l'approccio individualizzato consente di rispondere efficacemente alle esigenze specifiche di ogni studente, garantendo che tutti abbiano l'opportunità di raggiungere il proprio pieno potenziale.

L'insieme di queste aree della mission si riferisce non solo al livello locale, ma anche al livello internazionale di influenza della piattaforma, tanto che tra gli strumenti e le opportunità che eTwinning offre, ricorrono gli obiettivi di: rinnovare la didattica, favorendo una apertura dell'istruzione alla dimensione europea attraverso la collaborazione con scuole, con classi, e con docenti di altri paesi che partecipano. (Erasmusplus, n.d.)

Il secondo è l'obiettivo di formazione e sviluppo professionale che passa attraverso modalità formali, ma anche informali, come può avvenire all'interno dei gruppi di discussione o anche nel corso dello svolgimento dei progetti, perché alla fine anche questi possono essere l'occasione per sviluppare delle nuove competenze come docenti, proprio attraverso la collaborazione e lo scambio con colleghi di altri paesi.

### *2.2.2 Enti coinvolti in eTwinning*

La community consiste in uno spazio riservato (Sito nazionale eTwinning, n.d.), non solo al personale docente di ogni ordine e grado appartenenti a scuole pubbliche e paritarie, ma anche al personale che più in generale lavora con gli alunni, quindi anche ai tecnici di laboratorio e ai dirigenti scolastici, includendo anche i docenti che prestano servizio nei Centri di Formazione Professionale (CFP) in cui si siano previsti corsi di almeno tre anni di durata. La registrazione non è invece possibile per il personale amministrativo, il personale che presta servizio presso scuole non paritarie, università e società private. Anche le figure degli "educatori professionali" sono escluse dalla possibilità di iscriversi alla piattaforma. Per quanto riguarda gli alunni, invece, non è possibile la loro registrazione in piattaforma. Tuttavia, nel momento in cui un docente attiva un progetto e ottiene un'aula virtuale per realizzarlo, allora

in questo caso è possibile creare gli account per permettere agli alunni di partecipare alle attività.

Ai fini della registrazione è bene notare che non sono richieste specifiche competenze linguistiche e tecnologiche, poiché all'interno della community eTwinning, gli utenti registrati possono reperire gli strumenti necessari alla realizzazione dei progetti e alla presa di contatto tra gli utenti a livello nazionale e internazionale. È proprio attraverso l'uso di questi strumenti, la partecipazione ai progetti e alle opportunità di formazione che le competenze iniziali trovano l'occasione di rafforzarsi. Inoltre, all'interno della piattaforma, in qualsiasi attività si sia coinvolti, è sempre possibile chiedere aiuto, supporto e confronto, sia tra pari che all'unità Nazionale e sia agli ambasciatori, eTwinners esperti che usano eTwinning in classe e che possono dare consigli e supporto.

Come appena accennato, gli utenti registrati, che prendono il nome di *eTwinner*, costituiscono solo una delle figure chiave che "abitano" la piattaforma. Insieme a loro è fondamentale la presenza (Commissione Europea, n.d.) delle organizzazioni di supporto nazionali (NSO), il Servizio centrale di supporto (CSS), la Commissione europea (DG per l'istruzione, la gioventù, lo sport e la cultura) e l'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura. Su scala europea, il CSS coordina le NSO insieme alla Commissione europea e all'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Il servizio centrale di sostegno è incaricato della gestione dell'area eTwinning, un portale web multilingue che mette a disposizione strumenti e servizi utili per il personale scolastico, facilitando la registrazione, la ricerca di partner e la collaborazione. Il CSS fornisce anche assistenza tecnica e pedagogica, oltre a organizzare corsi di formazione specifici per gli insegnanti che utilizzano la piattaforma.

Gli ambasciatori (Commissione Europea, n.d.) di eTwinning sono le figure di riferimento per la community che è possibile contattare in caso di necessità e di supporto. Essendo i pilastri della piattaforma, permettendone la crescita e lo sviluppo, sono frutto di una selezione a livello nazionale, a cui ciascun docente può partecipare contattando le Organizzazioni di Supporto Nazionale (Commissione Europea, n.d.) una volta divenuto un eTwinner esperto, ovvero un fruitore che ha imparato a destreggiarsi tra le diverse opportunità offerte dalla piattaforma.

In ciascuna delle quarantasei nazioni partecipanti, un'Unità Nazionale eTwinning (NSS) o un'Agenzia di Supporto Partner (PSA) promuove l'azione, e quindi la messa in pratica, dei

docenti offrendo consulenza e orientamento agli utenti e organizzando una serie di attività e opportunità di sviluppo professionale a livello nazionale. (Licht et al., 2020)

Attraverso l'iscrizione a eTwinning, il personale scolastico può trarre vantaggio dall'appartenenza alla "Comunità per le scuole in Europa" (Commissione Europea, n.d.). Infatti, i membri registrati e verificati, gli eTwinners, ottengono l'accesso all'area riservata di eTwinning, potendo usufruire di funzionalità avanzate della piattaforma europea per l'istruzione, anche se per il personale impossibilitato alla registrazione resta comunque possibile esplorare altre sezioni di eTwinning.

L'organizzazione della piattaforma, infatti, si divide in diverse categorie, poiché oltre all'aspetto pratico della programmazione in connessione con classi partner, è possibile trovare diversi strumenti di cui i docenti possono servirsi. Tra gli strumenti che offre la piattaforma (Commissione Europea, n.d.), sono presenti, ad esempio, dei gruppi di discussione, che si pongono l'obiettivo di discutere rispetto a vari temi e ai quali è possibile partecipare in modo da realizzare un reale confronto con colleghi non soltanto italiani, ma anche provenienti da altri paesi. Altre opportunità sono, ad esempio, le occasioni di formazione professionale sul piano formale, e quindi con un format più strutturato, come è il caso dei webinar a cui è possibile prendere parte per approfondire le modalità di utilizzo e fruizione della piattaforma. Esiste infatti una sezione dedicata agli eventi proposti da eTwinning, che possono avere luogo online, e quindi a distanza, oppure in presenza, come ad esempio i seminari europei che vengono organizzati sulla base di tematiche diverse, coinvolgendo docenti di livelli scolastici diversi. Pensando a livello locale, esistono numerosi seminari di formazione che, grazie alla figura degli ambasciatori e ai referenti istituzionali e pedagogici, vengono organizzati sul territorio.

Oltre alle iniziative rivolte ai docenti, dal 2012 in eTwinning è possibile prendere parte ad un progetto dedicato ai docenti in formazione, denominato "progetto ITE". L'idea nasce dalla collaborazione tra Organizzazioni Nazionali di Supporto e il Servizio Centrale di Supporto, avviando una fase di sperimentazione rivolta agli istituti impegnati nella formazione degli insegnanti. In seguito ad alcuni anni di prova, la proposta è diventata ufficialmente parte di eTwinning, prendendo il nome di "Iniziativa per la formazione di insegnanti" (TTI). Nel 2018 l'iniziativa è stata introdotta in tutti i paesi, modificando il suo nome in "Initial Teachers Education" (ITE), conosciuta anche come "eTwinning for future teachers" (Tosi, 2023).

L'introduzione di eTwinning nella formazione degli studenti che si addentrano nel mondo dell'insegnamento rappresenta un grande vantaggio sia per il loro sviluppo personale e professionale, sia per gli istituti e le realtà locali in cui questi futuri docenti lavoreranno, proprio perché all'interno della piattaforma è possibile applicare le competenze tecnologiche del ventunesimo secolo, applicandole alla partecipazione a progetti internazionali e collaborativi.

Tra i vantaggi offerti dall'iniziativa rivolta ai futuri docenti, è degna di nota, ad esempio, la scoperta e l'attuazione di progetti didattici e multidisciplinari, lo sviluppo delle competenze tecnologiche e linguistiche, e le esperienze europee, internazionali e interculturali. A livello di competenze professionali, la proposta contribuisce allo sviluppo delle capacità di gestire progetti, definire obiettivi, pianificare e il lavorare in *team*, il tutto promuovendo una riflessione rispetto alle pratiche professionali attraverso scambi con insegnanti di altri sistemi educativi.

Le modalità descritte da Tosi, attraverso le quali è possibile introdurre eTwinning nella formazione dei futuri docenti, variano a seconda del paese e dell'istituzione di appartenenza, ma solitamente comprendono due attività principali. La prima consiste nell'inserimento di moduli eTwinning all'interno del proprio curriculum di formazione, attraverso formazioni tenute online da ambasciatori eTwinning divenuti ufficialmente tutor universitari o docenti universitari precedentemente formati su eTwinning, in cui la piattaforma eTwinning viene introdotta tramite un progetto di tirocinio indiretto legato ad una specifica materia scolastica, oppure nello svolgimento di laboratori di tecnologia, o di inglese. La seconda attività riguarda invece la partecipazione degli studenti ai progetti eTwinning ITE attraverso la realizzazione di progetti ITE tra studenti, in cui avvengono scambi e collaborazioni a distanza sulla base di interessi comuni, che possono concretizzarsi tra diverse università a livello nazionale e internazionale, talvolta includendo progetti di mobilità. Un'altra possibilità rispetto a questa seconda attività possibile su eTwinning da parte dei futuri docenti consiste nella realizzazione di progetti di tirocinio diretto, in cui è possibile realizzare veri e propri progetti eTwinning. (Tosi, 2023)

A fornire supporto tecnico e assistenza agli istituti di formazione iniziale degli insegnanti, sono presenti le NSO, le cosiddette organizzazioni nazionali di sostegno, che facilitano il collegamento con studenti di altri paesi. Oltre a questa forma di supporto, gli istituti di formazione iniziale degli insegnanti, inclusi educatori e insegnanti in formazione, hanno a

disposizione: gruppi di confronto eTwinning, esempi di attività, presentazioni e un forum per la ricerca di partner per avere informazioni sulle modalità di partecipazione.

Questo settore di eTwinning è tuttavia limitato ad un numero selezionato di istituzioni, che devono avere un accordo formale con l'NSO del loro paese (Commissione Europea, n.d.).

Dalla relazione di monitoraggio più recente, si evince che eTwinning verrebbe integrato nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti in diverse modalità, dimostrandosi flessibile alle esigenze e ai fattori contestuali delle università e dei formatori stessi, come i periodi di tirocinio previsti nelle scuole ad esempio. Questo approccio versatile dimostrerebbe l'inesistenza di un approccio univoco all'insegnamento, ma che le istituzioni e i formatori possano adattare i loro approcci alle specifiche circostanze di necessità.

Inoltre, l'approccio innovativo di eTwinning avrebbe un impatto positivo sulla pratica didattica dei formatori, superando i metodi tradizionali adottati nelle università e fornendo uno spazio e un'occasione per applicare le pratiche che gli studenti apprendono durante la loro formazione.

Attraverso eTwinning aumenterebbe anche la motivazione dei formatori e uno stimolo nuovo ad esercitare la professione di insegnanti, proponendo un approccio alternativo e innovativo all'insegnamento. La piattaforma, inoltre, contribuirebbe a creare rete con altri insegnanti in formazione, insegnanti di ruolo e ambasciatori eTwinning, permettendo di trarre beneficio dalla testimonianza delle rispettive esperienze pratiche e aumentando la fiducia nella propria preparazione. Inoltre, consentirebbe agli insegnanti in formazione, che non hanno la possibilità di viaggiare, di collaborare con altre scuole e altri docenti a livello europeo, e di partecipare alla costruzione di una cultura di sviluppo permanente. Infine, eTwinning promuoverebbe uno sguardo sulla dimensione europea, incoraggiando insegnanti in formazione e formatori a cogliere ulteriori opportunità a livello europeo legate al programma Erasmus+. Questa integrazione e il sostegno fornito da eTwinning sono fondamentali per preparare gli insegnanti ad un ambiente educativo globalizzato e in continua evoluzione. (Mouratoglou, 2023)

### 2.2.3 eTwinning: un progetto europeo

La piattaforma eTwinning nasce in stretta connessione con il programma Erasmus+, un'iniziativa dell'Unione Europea che promuove esperienze di mobilità per studenti, insegnanti, volontari e giovani, ai fini di offrire loro opportunità di formazione e crescita personale e professionale, accrescendo e rafforzando un'identità europea, grazie ai finanziamenti investiti in scambi culturali, tirocini e progetti di partenariato. Il programma Erasmus+ si struttura in tre "Azioni chiave": la prima "Key Action" (KA1) si riferisce alla mobilità individuale ai fini dell'apprendimento, la seconda, KA2, consiste nell'offrire diverse opportunità di innovazione e buone pratiche, puntando in particolare ai settori dell'istruzione, della formazione e della gioventù. L'Azione chiave 3 invece mira a promuovere la partecipazione dei giovani alla vita democratica. (Erasmus+, n.d.) La realizzazione della piattaforma eTwinning riguarda la necessità di concretizzare l'Azione Chiave 2 del programma Erasmus+: "Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche", la cui missione consiste nel migliorare la qualità e l'impatto delle esperienze di collaborazione e mobilità attraverso strumenti e metodologie innovative.

In riferimento al programma *Erasmus+*, la piattaforma eTwinning rappresenta una risorsa utile a trovare partner o istituti che possano ospitare all'estero, preparare lo staff in vista della partenza, collaborare tra classi in modo da potersi conoscere prima di un incontro di persona, e infine affiancare e proseguire il partenariato strategico, realizzando un gemellaggio tra istituti partner in cui si realizzano percorsi di didattica integrata al tempo scuola, oltre ad essere un prezioso strumento di supporto sia durante la fase preparatoria dei progetti sia nella fase successiva, garantendo continuità agli esiti delle attività svolte. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

La piattaforma eTwinning non solo promuove l'incontro e la collaborazione tra diverse scuole, ma offre la possibilità anche agli insegnanti di confrontare risorse, esperienze e buone pratiche, permettendo così la realizzazione di una comunità educativa dinamica e interconnessa. Grazie a questi scambi, le scuole possono sperimentare metodologie didattiche non ancora sperimentate e potenziare il proprio curriculum con esperienze internazionali che incentivano la creatività e l'apprendimento condiviso.

L'integrazione di eTwinning nei progetti Erasmus+ evidenzia un impegno tangibile verso l'innovazione didattica e la formazione di una rete scolastica europea, incentivando una cultura di cooperazione e condivisione che supera i limiti nazionali.

La piattaforma europea per l'istruzione scolastica e la comunità eTwinning esistono grazie ai fondi di Erasmus+, e queste iniziative sono sostenute dalla Direzione Generale per l'Istruzione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura della Commissione Europea. Ad occuparsi della loro gestione tra contenuti e servizi, è l'European Schoolnet e Tremend Software Consulting SRL. Quest'ultima si occupa nello specifico dell'infrastruttura tecnica, regolata da contratti di servizio stipulati con l'Agenzia Esecutiva Europea per l'Istruzione e la Cultura (EACEA).

Proprio l'ambito delle convenzioni con l'EACEA è dove ha luogo il sostegno delle organizzazioni nazionali di cui la comunità eTwinning può beneficiare. Queste organizzazioni nazionali di supporto rivestono un ruolo fondamentale nel permettere la partecipazione delle scuole e dei docenti nei vari progetti e attività.

A livello europeo, (Sito nazionale eTwinning, n.d.) eTwinning è coordinato dall'Unità Europea eTwinning (CSS), gestita da European Schoolnet per conto della Commissione Europea, il quale si mantiene in contatto con le Unità Nazionali eTwinning (NSS) e ha la responsabilità del miglioramento della piattaforma, oltre alla gestione delle opportunità di crescita professionale e le diverse altre iniziative, come l'organizzazione della conferenza europea annuale e il riconoscimento di premi rivolti agli insegnanti e agli studenti che prendono parte a progetti. (Licht, A. et al., 2020)

Il successo riscosso dalla piattaforma eTwinning è anche grazie ai partner di supporto che collaborano con risorse, competenze e supporto tecnico per aumentare la qualità dell'esperienza educativa proposta, facendo sì che la piattaforma sia sempre aggiornata e in grado di rispondere alle esigenze educative via via sempre nuove. Con il supporto finanziario e il coordinamento di Erasmus+, la piattaforma eTwinning dimostra quindi come la cooperazione internazionale possa elevare la qualità dell'istruzione, favorendo l'innovazione e la condivisione di buone pratiche tra le scuole europee.

Come si riporta di seguito, i paesi che attualmente aderiscono a eTwinning sono quarantasei: *Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria, Albania, Bosnia-Erzegovina, Kosovo, Macedonia del Nord, Montenegro, Liechtenstein, Islanda, Norvegia, Serbia e Turchia, Armenia, Azerbaijan, Georgia, Giordania, Libano, Moldavia, Palestina, Tunisia e Ucraina.* (Sito nazionale eTwinning, n.d.)



Di questi paesi, i primi ventisette sono gli Stati Membri dell'Unione Europea, seguiti da dieci Paesi extra-UE, e infine nove paesi della Politica Europea di Vicinato UE, in cui l'ultima ad essersi aggiunta, è appunto, la Palestina. L'ingresso delle scuole palestinesi è stato accompagnato dalla newsletter del mese di febbraio 2024 che intende precisare che "questa designazione non deve essere interpretata come riconoscimento di uno Stato di Palestina e lascia impregiudicate le posizioni individuali degli Stati membri su tale questione" (Commissione Europea, 2024). All'interno della stessa newsletter si mette in luce come la partecipazione delle scuole palestinesi alla comunità eTwinning evidenzia l'effetto positivo delle iniziative educative nel ridurre le differenze e nel promuovere la comprensione reciproca tra le persone.

Un ulteriore aspetto interessante di risonanza europea consiste nel tema annuale per il 2024: "Benessere a Scuola" (Commissione Europea, 2023). Una scelta di questo tipo rappresenta un avanzamento significativo rispetto ai temi precedenti<sup>5</sup>, con un focus particolare sull'importanza del benessere nell'ambito educativo. Dopo aver toccato nel 2023 l'argomento dell'innovazione e l'istruzione, eTwinning ha maturato un interesse verso gli aspetti relativi al benessere, riconoscendo l'impatto cruciale che questo ha sui risultati scolastici e sulla qualità della vita complessiva degli studenti, sia sul piano fisico che mentale. Il tema del 2024 si propone di offrire ai docenti l'opportunità di approfondire un approccio integrato per il benessere e la salute mentale in tutte le fasi dell'istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia alla secondaria, e alla formazione professionale iniziale.

L'idea nasce dalla concezione di un'istruzione a livello europeo che non si limita alla sola trasmissione di conoscenze e competenze, ma che si concretizza anche e soprattutto in ambienti sicuri e stimolanti dove gli studenti possano svilupparsi come individui. Le scuole, infatti, non sono concepite soltanto come luoghi di apprendimento, ma anche spazi educativi fondamentali per il loro sviluppo emotivo e sociale e, dal momento che bambini e adolescenti trascorrono gran parte del loro tempo a scuola, queste istituzioni giocano un ruolo fondamentale nel promuovere e proteggere il loro benessere. Secondo l'articolo riportato nel sito ufficiale di eTwinning (Commissione Europea, 2023), e confermato da numerosi studi come quello condotto da MacNeil et al., gli studenti che percepiscono il proprio ambiente

---

<sup>5</sup> A titolo di esempio, i temi degli ultimi cinque anni a partire dal 2023 al 2019 sono stati rispettivamente: "Innovazione e istruzione", "Sostenibilità, bellezza e inclusione", "Media literacy and disinformation", "Cambiamento climatico e le Sfide ambientali", "Costruire campagne sociali con i giovani".

scolastico come sicuro, supportivo e accogliente tenderebbero a eccellere sia sul piano accademico sia su quello personale, mostrando maggiore impegno nel corso del processo di apprendimento, costruendo relazioni positive e funzionali con coetanei e insegnanti, e affrontando con maggiore preparazione le sfide della vita al di fuori della scuola. Questo avverrebbe principalmente perché le scuole che condividono una cultura solida risulterebbero essere composte da insegnanti altamente motivati, che a loro volta ottengono maggiori successi in termini di prestazioni e risultati degli studenti. Pertanto, ai fini di ottimizzare il rendimento scolastico, ciò su cui ci si dovrebbe concentrare sarebbe proprio il potenziamento di una cultura della scuola fondata sul benessere (MacNeil et.al., 2009). Questo obiettivo può essere raggiunto instaurando relazioni corrette tra dirigenti, insegnanti, studenti e genitori. È cruciale misurare il clima scolastico e utilizzare tali valutazioni per orientare gli obiettivi della scuola verso l'apprendimento, in quanto ciò è fondamentale per il processo di miglioramento dei risultati scolastici.

Oltre al benessere degli studenti, è fondamentale considerare che il benessere degli insegnanti sia altrettanto cruciale affinché la realizzazione di ambienti di apprendimento salutarì e sicuri si realizzi con successo. Inoltre, ai fini di garantire che i sistemi educativi siano effettivamente equi e inclusivi, eTwinning sostiene che tutti devono avere l'opportunità di realizzare il proprio potenziale, indipendentemente dalle circostanze personali, culturali, familiari e socioeconomiche. Per questi motivi è veramente importante che ogni membro della comunità scolastica si senta protetto da ogni genere di pregiudizio, violenza, molestia e bullismo, e possa apprendere in un contesto di accoglienza e inclusività.

In un ambiente di questo tipo, le scuole devono essere spazi dove studenti, insegnanti e genitori si sentano valorizzati. Pertanto, il tema di eTwinning si è focalizzato anche sulla problematica del bullismo, un fenomeno che spesso colpisce individui a partire da discriminazioni di genere, religione, identità di genere, abilità o nazionalità, contribuendo alla realizzazione di ambienti che espongano i gruppi emarginati a condizioni di disagio. La priorità che questo tema ha sancito è stata dunque la formazione agli insegnanti su come affrontare il fenomeno del bullismo e come promuovere l'empatia tra gli studenti.

Nel corso del 2024, eTwinning ha offerto ai docenti dell'istruzione presso la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria risorse e strumenti per la creazione di ambienti educativi sicuri e inclusivi. L'integrazione del benessere nella pratica scolastica è correlata a un maggiore

coinvolgimento degli studenti, relazioni positive e una preparazione per la vita al di fuori della scuola. Per supportare gli educatori in questo percorso, eTwinning ha predisposto risorse come "Pathways to School Success", che si interessa in particolare delle problematiche relative allo scarso rendimento e alla dispersione scolastica (ADI, n.d.), e "LifeComp: Quadro europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento per le competenze chiave", conosciuto anche come "Competenze chiave europee", che si compone di nove competenze chiave che tutte le scuole dovrebbero promuovere nella didattica e integrare nel proprio curriculum: autoregolazione, flessibilità, benessere, empatia, comunicazione, collaborazione, mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento. (Commissione Europea, n.d.)

Inoltre, nel 2024, eTwinning ha attivato un gruppo dal nome "Well-being at School" per favorire la collaborazione e lo scambio di idee e buone pratiche. Le campagne di primavera eTwinning di marzo e l'eTwinning Day del 9 maggio si sono quindi focalizzate sul tema del benessere. Durante l'anno, fino a settembre 2024, sono state rese disponibili campagne, opportunità formative e webinar<sup>6</sup> per fornire strategie pratiche e approfondimenti su come integrare il benessere nella didattica. Inoltre, si svolgeranno numerose attività, facilitate dagli ambasciatori, nell'ambito dell'eTwinning e nei gruppi in evidenza. Il tema del benessere per il 2024 evidenzia l'impegno di eTwinning verso la realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi e di supporto.

#### ***2.2.4 Fondamenti pedagogici in eTwinning***

Nel capitolo successivo si approfondirà l'impatto che la piattaforma eTwinning sta avendo sulle scuole attraverso la realizzazione dei progetti a cui gli insegnanti prendono parte insieme ad altre scuole partner. Si esplorerà, dunque, lo "spazio di lavoro virtuale", detto *Twinspace*, e le modalità con cui è possibile realizzare i progetti e prendere ispirazione dai progetti particolarmente meritevoli o di altri eTwinners esperti, entrando dunque "nel vivo" della conoscenza di eTwinning. La piattaforma eTwinning rappresenta una metodologia, un approccio educativo, una comunità di pratica e una piattaforma che facilita l'innovazione, la comunicazione e la collaborazione. (Commissione Europea, n.d.) Essendo una piattaforma online la cui mission, come osservato, è volta al servizio della comunità didattica intera in ottica

---

<sup>6</sup> Sui social media esiste un hashtag ufficiale ed è: #eTw4well-being.

di miglioramento e formazione permanente, rappresenta per la scuola una risorsa digitale che tiene conto delle esigenze in ambito didattico in maniera completa e sempre aggiornata, facendosi forza su basi pedagogiche importanti che spaziano tra l'approccio di apprendimento costruttivista, l'ambito di apprendimento collaborativo e inclusivo, l'apprendimento basato sui progetti, e il carattere sistemico di coinvolgimento.

Sono diversi, quindi, i pedagogisti che sostengono l'azione della piattaforma nella sua interezza con le loro teorie. La prima ad essere elencata poco sopra è la teoria pedagogica del costruttivismo, con la quale J. Bruner (Bruner, 1982) sostiene l'importanza dell'apprendimento come processo attivo, sottolineando il ruolo chiave che ricoprirebbe l'esperienza partecipata, evidenziando come, in una società complessa e in continua evoluzione come quella odierna, la scuola non possa più limitarsi a seguire passivamente i diversi mutamenti. Questi cambiamenti, per Bruner, verrebbero accentuati dal fenomeno dell'informatizzazione, che starebbe via via trasformando il modo di produrre e diffondere la cultura. Bruner sostiene che, a causa di questo continuo cambiamento, la scuola non sia più in grado di fornire agli studenti tutte le conoscenze necessarie per la vita se essa dovesse continuare a erogare informazioni in maniera trasmissiva. Il pedagogista, invece di concentrarsi sulla trasmissione di conoscenze statiche, crede che l'educazione debba orientarsi verso lo sviluppo di competenze di apprendimento, le quali permetterebbero agli individui di diventare effettivamente competenti e capaci di adattarsi, consentendo loro di acquisire nuove conoscenze e abilità in risposta ai problemi che incontrano. In questo modo, gli studenti sarebbero meglio preparati a fronteggiare le sfide future e a risolvere i problemi in un contesto in costante cambiamento.

La teoria socio-costruttivista sviluppata da Lev Vygotskij, che abbiamo precedentemente esaminato, enfatizza allo stesso tempo l'importanza cruciale del contesto culturale e sociale nel processo di sviluppo cognitivo. Vygotskij, (Vygotskij, 1978) sostiene che l'apprendimento non avviene in isolamento, ma è fortemente influenzato dall'interazione con gli altri e con l'ambiente circostante. Secondo questa prospettiva, la sua teoria si integrerebbe con l'apprendimento attivo sostenuto da Bruner, dal momento che la costruzione del significato sarebbe dunque inteso come un processo condiviso che si realizza attraverso la collaborazione e l'interazione tra gli studenti e il loro contesto.

L'applicazione di questa teoria è particolarmente presente nell'utilizzo della piattaforma eTwinning per la realizzazione dei progetti educativi. eTwinning, con la sua natura collaborativa

e internazionale, riprende quindi principi del socio-costruttivismo. Attraverso eTwinning, gli studenti hanno l'opportunità di interagire con coetanei di diverse culture e realtà, ampliando di conseguenza il loro contesto sociale e culturale di apprendimento, promuovendo in particolare la partecipazione da parte di tutti e l'inclusione. La collaborazione su eTwinning, dunque, non solo faciliterebbe l'apprendimento cognitivo, ma promuoverebbe anche una visione inclusiva dell'istruzione in generale, contribuendo alla costruzione di quelli che V. Ongini (Ongini, 2019) definisce "ponti", ovvero figure architettoniche metaforiche che indicano l'incontro tra "elementi contrastanti", con particolare riferimento all'ambito culturale. Per costruire questi "ponti" a scuola, l'autore suggerisce di introdurli sotto forma di personaggi e storie comuni ai bambini che differiscano tra loro per cultura e provenienza, diventando dunque materiale interculturale e di unione.

Gli studenti sarebbero dunque incoraggiati a riconoscere e valorizzare le diverse prospettive culturali, sviluppando competenze interculturali e di cittadinanza globale. Questo approccio inclusivo è fondamentale per preparare gli studenti a vivere e lavorare in una società sempre più globalizzata e interconnessa.

D. Zoletto (Zoletto, 2016) si esprime a tal proposito, citando uno studio di S. Robertson in cui l'autrice si concentra sul concetto di "globale", ponendo in luce come questo sia facilmente concepito all'interno di un contesto relazionale, mentre il concetto di "locale" farebbe molta più fatica ad essere interpretata al di fuori di una dimensione fortemente legata al territorio. Per questo motivo, l'autore riprende il consiglio di Appandurai che incita l'esercizio di imparare a concepire anche il locale come un ambiente ricco di relazioni, a sua volta locali e globali. L'esempio più chiaro di questa dualità legata al concetto di "locale", secondo Zoletto si potrebbe osservare all'interno della scuola, in particolare modo in quei quartieri ad alta presenza migratoria, laddove le dinamiche educative difficilmente si rifanno esclusivamente agli aspetti locali, dovendo tenere conto anche dei flussi migratori. In questo senso, risulta interessante la ricaduta sul piano pedagogico di una risorsa che favorisce la normalizzazione dei contatti con varie culture nel quotidiano.

La piattaforma eTwinning offre, infatti, un ambiente di apprendimento che va oltre i confini delle mura della classe, permettendo agli studenti di partecipare attivamente a una comunità di apprendimento internazionale, favorendo una forma di interazione che risulta in linea con

la visione di Vygotskij di un apprendimento situato in contesti sociali e culturali diversificati. (Vygotskij, 1978)

L'approccio inclusivo promosso dalla piattaforma si lega, inoltre, alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, secondo la quale esisterebbero sette forme di intelligenza attraverso le quali gli studenti possono apprendere: spaziale, sociale, introspettiva, corporeo cinestetica, musicale, logico-matematica e linguistica (Gardner, 2005). La piattaforma eTwinning, infatti, fornendo diverse risorse per i progetti che i docenti realizzano, permette una multimodalità di approcci nella didattica, dando di conseguenza la possibilità agli insegnanti di proporre attività che richiedano agli studenti diversi tipi di intelligenze per mettere in luce le proprie competenze, valorizzando le predisposizioni di ciascuno e favorendo un clima sereno nel processo di apprendimento.

A questo proposito, C. A. Tomlinson (2006) sostiene che per rendere concreto un insegnamento differenziato, la chiave sia maturare una capacità di entrare in contatto con ogni studente, riconoscendo e rispondendo ai suoi bisogni specifici, i quali possono avere fondamenti comuni, ma il loro modo di essere espressi per l'autrice varierebbe in base a diversi fattori come il genere, il background culturale, le esperienze pregresse, le passioni, le curiosità, gli stili di apprendimento sopracitati e lo sviluppo psicofisico. Tomlinson suggerisce che l'atto di insegnare andrebbe a costruire delle esistenze, marcando il forte impegno che viene richiesto da parte dei docenti per la cura degli aspetti individuali e collettivi nelle classi che l'autrice definisce "differenziate".

Tra i bisogni di cui parla Tomlinson, vi è in primo luogo il bisogno di affermazione, ovvero la necessità dello studente di sentirsi confermato e stimato come persona. A questo si aggiungerebbe il bisogno di contributo, che è possibile spiegare come la necessità degli studenti di sentirsi capaci di realizzare cose significative, apportando il proprio contributo, costruendo al contempo un senso di auto efficacia. Un altro bisogno cruciale sarebbe quello di "potere", che riguarda la percezione dell'efficacia personale.

Secondo questo principio, l'ambiente di apprendimento e i contenuti proposti dovrebbero dunque far sentire lo studente capace e competente, stimolando così la sua motivazione e la sua volontà di migliorarsi. Accanto a questo, emerge anche il bisogno di scopo, senza il quale l'apprendimento rischierebbe di risultare "vuoto". L'ultimo tra i bisogni principali

consisterebbe nella sfida che, anche se all'inizio sembra richiedere competenza al di sopra delle capacità dello studente, possono essere superate, restituendo loro un senso di autodeterminazione.

Oltre alle differenze personali in termini di ciò che accende la motivazione in ciascun individuo, Calvani (Calvani, 2018) pone l'accento anche sui cambiamenti di interessi che gli individui maturano nel tempo, ed è anche alla luce di questo aspetto che secondo l'autore sarebbe importante promuovere un insegnamento caratterizzato da diverse modalità di scaturire la loro attenzione e motivazione.

Un ulteriore aspetto interessante che si può riscontrare nel corso dell'utilizzo della piattaforma eTwinning riguarda il suo tendere verso un approccio che coinvolga i vari sistemi, ovvero i livelli e contesti, in cui si svolgono le azioni didattiche. Alla luce di quanto appena affermato, infatti, gli studenti apprenderebbero all'interno di un contesto che si compone di vari elementi, a partire dall'individualità della persona, al contesto-classe e quindi le interazioni con i compagni e l'insegnante; all'interdisciplinarietà dei progetti, e dunque in contatto con gli insegnanti di altre materie; al coinvolgimento delle famiglie per la realizzazione di alcune attività; al raccordo con il territorio per valorizzare e approfondire alcuni elementi che possono essere alla base della condivisione con classi distanti dal contesto degli studenti; allo svolgimento di progetti con la collaborazione di altre classi provenienti dal territorio nazionale o internazionale. Dunque, il carattere descritto può essere definito "sistemico", sulla base della teoria ecologica di Bronfenbrenner, una delle più autorevoli teorie che si esprimono rispetto al ruolo dell'ambiente sociale nello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986). Secondo Bronfenbrenner, il contesto in cui gli individui crescono influirebbe profondamente su tutti gli aspetti della loro vita, e, allo stesso tempo, ciò che permetterebbe agli individui di svilupparsi al meglio sarebbe la comunicazione e l'interazione tra i vari sistemi. La teoria dell'autore identificherebbe cinque sistemi interconnessi che influenzano lo sviluppo, a partire dal microsistema, caratterizzato dalle relazioni in cui il bambino partecipa in maniera diretta, come le relazioni bambino-genitore, bambino-compagni, bambino-maestra. Il secondo sistema più vicino all'individuo è il mesosistema, caratterizzato dall'incontro tra i microsistemi, come il dialogo tra i genitori e i docenti, ad esempio. L'esosistema riguarda quei fattori che possono influenzare il bambino in maniera diretta o indiretta, come la qualità del lavoro dei genitori in termini di prestazioni genitoriali o di possibilità economiche che, secondo questo esempio, impatterebbero sulle

risorse di cui i bambini dispongono nel loro percorso di crescita. Il macrosistema, invece, si compone dall'insieme di norme e culture condivise all'interno di una società, e che dunque impatta il modo di concepire l'educazione e la scuola. Infine, lo psicologo statunitense parla di "cronosistema", indicando l'influenza ulteriore che l'epoca storico-sociale apporterebbe all'educazione dell'individuo, mentre un secondo aspetto del cronosistema riguarda la capacità dell'individuo di concepire il tempo in sé, fattore che varia in base all'età del bambino e alle sue capacità cognitive. (Bronfenbrenner, 2002). Osservando le opportunità offerte dalla piattaforma, si può riscontrare l'importanza che viene attribuita alla connessione sistemica, in particolare tra i sistemi a cui fanno riferimento i docenti, mettendoli in condizione di comunicare con realtà di livello locale e globale, realizzando progetti che valorizzano la conoscenza di culture e territori, offrendo la possibilità di entrare in connessione anche con i genitori degli alunni e coinvolgere anche loro in una rete di interazione di risonanza europea. Anche lo sguardo di Freire offre una prospettiva interessante, in particolare riguardo i progetti educativi, che egli intenderebbe come luoghi di fenomeni sociali che si compiono all'interno di un contesto concreto che, diventando contesto teorico, stimola il passaggio da curiosità spontanea a curiosità epistemologica, capace "di rigore". (Freire, 2004)

Secondo un'ottica deweyana, questa curiosità, che è possibile suscitare nei bambini attraverso progetti stimolanti e interessanti come quelli che si possono realizzare con eTwinning, si legherebbe anche alla "semplice" estetica, legata all'opportunità di fare e di osservare qualcosa di "bello". Secondo Dewey, infatti, l'apprezzamento estetico può trasformare un'esperienza di carattere ordinario in un'opportunità di comprensione profonda. Per cui, quando qualcosa che gli alunni fanno e osservano "piace", non solo lo percepirebbero con maggiore intensità, ma lo assimilerebbero anche a un livello più profondo, permettendogli di diventare parte di loro. (Dewey, 2020)



### III. IMPLICAZIONI E SVILUPPO DELL'USO DELLA PIATTAFORMA eTWINNING

#### 3.1 Vantaggi di eTwinning e impatto nella didattica

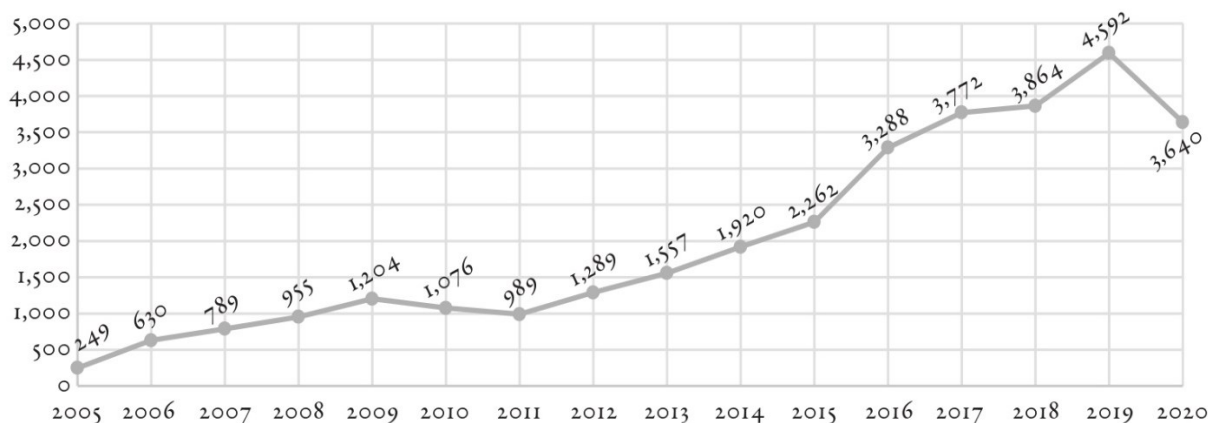
Dal report delle attività in eTwinning tra il 2014 e il 2020 (Indire, 2021), emerge uno studio che ha scandagliato gli aspetti della diffusione, dell'innovazione, della formazione e sviluppo professionale, della disseminazione e della sicurezza della community, dando voce all'impatto che la piattaforma eTwinning ha avuto nella didattica, in particolar modo in Italia, dal 2005, anno in cui la piattaforma ha preso ad essere funzionante. In termini di diffusione<sup>7</sup>, il report si esprime ponendo in luce la posizione dell'Italia, che a livello di partecipazione si posiziona come il secondo Paese con il maggior numero di insegnanti iscritti su eTwinning, seguendo la Turchia, presentando 91.658 docenti che hanno effettuato la registrazione, e dunque coprendo una percentuale che supera il 10% degli insegnanti registrati in eTwinning. Negli ultimi anni, si è potuta osservare una crescita del numero di docenti italiani partecipanti, con un aumento superiore al 400%: da 17.000 iscritti nel 2014 a più di 91.600 constatati nel 2020.

Un altro dato interessante riguarda l'utilizzo di eTwinning tra gli insegnanti di ruolo in Italia, che nel 2020 ha raggiunto il 4,99%. Questo dato rappresenta una quadruplicazione rispetto al 2014, quando il tasso di penetrazione era circa l'1,34%. Le statistiche italiane evidenziano, inoltre, una tendenza positiva per quanto riguarda l'attivazione di progetti, che in media superano le 3.300 unità all'anno, dimostrando un enorme incremento rispetto alle poche centinaia dei primi anni. La tabella di seguito riportata pone in evidenza, infatti, l'incremento del numero di progetti eTwinning che hanno visto il coinvolgimento di almeno un partner italiano negli anni.

---

<sup>7</sup> I dati esposti come segue sono riportati a p. 12 della pubblicazione sopracitata, e pertanto sono aggiornati al 2020.

eTwinning in Italy: number of new projects with at least one Italian partner per year (2005-20)



Source: Italian eTwinning NSO.

#### Tabella 1:

Numero di progetti per anno che abbiano coinvolto almeno un partner italiano tra il 2005 e il 2020. (Nucci et al. 2021)

Un interessante fenomeno si è manifestato, inoltre, nel corso del lockdown, in cui nel contesto della chiusura delle scuole dovuta all'emergenza sanitaria del 2020, sono stati 3.640 i nuovi progetti di collaborazione attivati con altre scuole sul piano nazionale e internazionale, alzando la quota dei progetti avviati dal 2005 al 2020 a oltre 32.000. Con questo risultato, l'Italia si posiziona come il terzo Paese per numero di progetti attivati, subito dopo Turchia e Polonia.

Gli insegnanti italiani si dimostrano tra i più attivi anche in termini di partecipazione alle iniziative di *networking* all'interno della piattaforma eTwinning, avendo creato più di 850 gruppi tematici su un totale di 8.600 e organizzato più di 7.500 eventi live dal 2015.

Per quanto riguarda la distribuzione delle scuole italiane registrate sulla piattaforma, il 51% è costituito da istituti di istruzione secondaria di secondo grado, il 29% da scuole primarie, il 13% da scuole secondarie di primo grado e il 7% da scuole dell'infanzia. Interessante è osservare che circa la metà dei progetti avviati dai docenti italiani sono stati realizzati in collaborazione con scuole francesi, turche, spagnole e polacche.

Oltre le statistiche e le evidenze che emergono rispetto all'impatto della piattaforma eTwinning in termini di diffusione, sono diversi gli aspetti che la risorsa didattica sta dimostrando di curare, dai quali ne deriva il quadro dell'impatto che eTwinning esercita sulla didattica. Come evidenziato nel capitolo precedente, eTwinning si pone una mission che si manifesta attraverso

cinque aree, le quali illustrano le sfumature della piattaforma attraverso cui essa porterebbe alle scuole un'opportunità concreta di vivere e sperimentare l'innovazione didattica supportata da uno spirito comunitario, favorendo così lo sviluppo e il proliferarsi di diversi vantaggi per la comunità scolastica intera, i quali pongono in luce l'impatto che la risorsa didattica sta avendo sulle scuole. Nella sua *homepage* (Sito nazionale eTwinning, n.d.), eTwinning espone quei punti di forza che sono emersi nel corso degli anni: collaborazione e confronto, innovazione didattica, internazionalizzazione, formazione professionale, riconoscimento e visibilità, flessibilità e sicurezza, e sostenibilità. Questi vantaggi emergono attraverso l'analisi dei risultati e l'osservazione dello svolgimento dei progetti, ma anche attraverso modalità di monitoraggio più formali, come ad esempio il "Sondaggio di monitoraggio di eTwinning", ovvero un sondaggio di tipo quantitativo volto a far emergere gli approcci e le metodologie didattiche insieme alla partecipazione alle proposte per lo sviluppo professionale; oppure, attraverso un'altra modalità formale di monitoraggio: il "Monitoring eTwinning Practice" (MeTP), che concentra la sua attenzione sulle competenze emergenti degli insegnanti nel corso della realizzazione dei propri progetti. (Kearney, 2016)

Come segue, si analizzano dunque i sette vantaggi di eTwinning, prendendone in esame le principali motivazioni per cui il loro impatto sia particolarmente importante per le comunità scolastiche di cui alunni, genitori, insegnanti e dirigenti scolastici fanno parte.

### *3.1.1 Collaborazione e confronto*

Il primo vantaggio ad essere riportato riguarda la collaborazione tra scuole e il coinvolgimento di insegnanti e studenti, entrambi soggetti che rappresentano le "colonne portanti" alla base delle attività che si possono realizzare e svolgere in eTwinning. In questo contesto, i progetti educativi che i docenti realizzano in collaborazione vengono gestiti in un ambiente virtuale che permette di organizzare le attività con strumenti fruibili in maniera intuitiva, e dunque progettati per il coinvolgimento diretto di docenti e studenti partner, senza che sia necessario possedere competenze tecniche particolarmente avanzate, dimostrando un'alta accessibilità. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Nel sito ufficiale si legge inoltre che, avendo accesso a una piattaforma online progettata per facilitare la condivisione e lo scambio di idee, metodi ed esperienze, gli utenti hanno creato, e continuano a creare, una vera e propria comunità di pratica arricchita dall'apprendimento reciproco.

A questo proposito si esprime Tibor Navracsics, il commissario per l'Istruzione, la Cultura, la Gioventù e lo Sport, sostenendo l'importanza di "costruire comunità coese e un senso di appartenenza condiviso" (Licht et al, 2019, p.5), ai fini di promuovere il valore della democrazia quale uno dei valori fondanti dell'Unione Europea. Per essere messo in pratica come valore, Navracsics suggerisce di fornire strumenti e strutture mentali che siano aperti ai cambiamenti della società, con le sfide e le opportunità che essi comportano, attraverso interventi volti a sviluppare una maggiore comprensione dei processi decisionali democratici tra gli studenti, a partire dalla scuola dell'infanzia, coinvolgendoli attivamente in processi di comprensione di strutture sociali, legali, economiche, e politiche, facendo in modo che l'insegnamento della cittadinanza non si limiti all'insegnamento teorico nelle aule, ma sia il frutto di un apprendimento attivo, attraverso il quale gli studenti possono osservare, riflettere, confrontare idee, svolgere ricerche e mettere in pratica le loro conoscenze sia individualmente che in gruppo. All'interno di questo processo, risulta fondamentale il ruolo degli insegnanti e l'ambiente scolastico, i quali possono dunque appoggiarsi alla risorsa digitale offerta dai progetti eTwinning, che rappresentano un'opportunità ideale per concretizzare queste idee, poiché permettono ai membri delle comunità scolastiche di collaborare e confrontarsi a livello internazionale.

Irene Pateraki, *Pedagogical and Monitoring Manager* dell'Unità europea eTwinning ricorda, all'interno della stessa pubblicazione, che la promozione della cittadinanza attiva sia proprio uno dei quattro obiettivi chiave della politica europea di cooperazione nell'ambito dell'Educazione e della Formazione, in cui si legge l'obiettivo di "identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza" (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006, p.4). Da questo documento emerge la visione di un quadro europeo che sottolinea come l'istruzione possa favorire non solo lo sviluppo delle competenze interculturali, ma anche l'adesione ai valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali, oltre che prevenire e contrastare ogni forma di discriminazione e razzismo, equipaggiando gli studenti con le competenze necessarie per interagire positivamente con i loro coetanei provenienti da differenti contesti culturali. Di seguito, Pateraki ribadisce come in eTwinning venga garantita a tutti la possibilità di partecipare attivamente ed equamente a ciascuna delle fasi rispetto alle attività proposte, ed evidenzia che questo è possibile proprio perché

insegnanti e studenti collaborano insieme nell'ideazione di progetti che rispondano alle esigenze specifiche del gruppo-classe, permettendo così una maggiore personalizzazione del percorso didattico.

In questo modo, anche il ruolo degli insegnanti diventa attivo, poiché essi non si limitano a guidare, ma incentivano i loro studenti a lasciarsi coinvolgere sia nella fase della pianificazione, sia in quella dell'esecuzione dei progetti, promuovendo una *forma mentis* fra le comunità scolastiche caratterizzata dalla partecipazione attiva e responsabile.

Un aspetto particolarmente significativo di questo approccio è l'attenzione rivolta ai punti di forza e ai talenti individuali, che vengono dunque riconosciuti e valorizzati, come viene riportato l'esempio di studenti con una predisposizione per il disegno, che non solo vedono concretizzarsi l'opportunità di mettere in pratica le loro abilità, ma possono anche assumere un ruolo importante nella creazione di artefatti utili per il progetto, come il logo ufficiale, i cartelloni, o i poster per le attività.

Questo coinvolgimento diretto non solo rende il processo più inclusivo, ma favorisce anche la consapevolezza e lo sviluppo di competenze specifiche che potrebbero rivelarsi preziose nel futuro degli studenti, in un'ottica di prospettiva favorita da questo approccio che non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma prepara gli studenti a lavorare in team, a rispettare le idee altrui e a contribuire in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi comuni, in un ambiente in cui tutte le opinioni sono ascoltate e considerate, indipendentemente dal ruolo o dalle capacità di ciascuno, creando un ambiente di lavoro collaborativo e rispettoso. (Licht et al, 2019)

### *3.1.2 Innovazione didattica*

Sul fronte dell'innovazione didattica, eTwinning rappresenta un potente strumento che promuove l'integrazione delle risorse digitali e la realizzazione di progetti all'interno delle ore di lezione, consentendo agli studenti di potenziare le proprie competenze in modo pratico e continuo, inserendo l'apprendimento in un contesto reale e dinamico. I progetti sviluppati possono concentrarsi su una singola materia, approfondendone degli aspetti in particolare, oppure possono assumere un carattere interdisciplinare, coinvolgendo più discipline e creando collegamenti tra vari aspetti in comune.

Questo approccio didattico ha il vantaggio di stimolare e rafforzare un'ampia gamma di abilità essenziali per la formazione completa degli studenti. Tra queste, emergono le competenze relazionali, che vengono sviluppate attraverso il lavoro di gruppo e la collaborazione con i compagni; le capacità di problem solving, che vengono affinate grazie alla risoluzione di problemi richiesti e alla ricerca di soluzioni innovative; e le competenze tecnologiche, che alunni e docenti possono sviluppare attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e risorse online.

Inoltre, l'uso della lingua straniera in contesti autentici e pratici permette agli studenti di migliorare significativamente le loro abilità comunicative, preparando loro a interagire efficacemente in un mondo sempre più globalizzato. Il lavoro di squadra è un altro pilastro fondamentale di questo approccio, poiché insegna agli studenti l'importanza della collaborazione e del contributo di ciascuno al raggiungimento di obiettivi comuni. Infine, l'accento posto sulla creatività offre agli studenti l'opportunità di esprimere le proprie idee in modo originale, sperimentando nuovi metodi e soluzioni, e sviluppando così una mentalità aperta e innovativa.

Dunque, eTwinning non solo arricchirebbe il processo di apprendimento attraverso l'utilizzo di progetti specifici, ma fornisce anche agli studenti gli strumenti necessari per affrontare le sfide del futuro, promuovendo un'educazione orientata allo sviluppo di competenze fondamentali per la vita. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Proprio su queste competenze si misura un importante impatto che l'utilizzo di eTwinning sta avendo sugli studenti, non solo ai fini dell'apprendimento in senso stretto, ma anche in ottica futura personale e professionale, richiamando le "life skills", ovvero le competenze di vita, che a livello internazionale fanno parte dei programmi di promozione del benessere psicofisico. (Zanetti, 2007) Carl Rogers, uno psicologo che ha rivoluzionato il campo dell'educazione e della psicoterapia, ha individuato tre atteggiamenti fondamentali per il benessere e la crescita psicologica: congruenza, comprensione empatica e considerazione positiva incondizionata.

Secondo Rogers, questi tre elementi costituirebbero la base per una relazione costruttiva tra docente e alunno, che non solo faciliterebbe il processo di apprendimento, ma promuoverebbe anche lo sviluppo delle Soft Skills. Queste competenze includono un insieme di strategie mentali e comportamentali che le persone utilizzano per interagire efficacemente

con i propri pari, con gli adulti e con l'ambiente circostante, e per gestire in modo proattivo le situazioni di stress.

L'approccio di Rogers prende il nome di “approccio centrato sulla persona” e ha avuto origine nel contesto sociale degli USA tra le due guerre mondiali, un periodo caratterizzato dalla crescente enfasi sui valori legati all'individuo, strettamente associati al pensiero democratico americano.

Il lavoro di Rogers ha influenzato profondamente il nuovo paradigma Biopsicosociale, un modello che considera la salute e la malattia come il risultato dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. Si tratta di un paradigma che ha messo in evidenza la necessità di sviluppare strategie efficaci per prevenire le malattie e promuovere la salute e il benessere complessivo dell'individuo. In risposta a queste esigenze, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha lanciato un progetto<sup>8</sup> destinato alle scuole, con l'obiettivo di promuovere le competenze offerte dalle *life skills*. Queste includono la creatività, il pensiero critico, la comunicazione efficace, la capacità decisionale (*decision making*), la risoluzione dei problemi (*problem solving*), l'autoconsapevolezza, l'empatia e la gestione delle emozioni e dello stress.

Rogers ha posto una particolare enfasi sullo sviluppo di queste competenze all'interno di ogni relazione interpersonale, sottolineando l'importanza di queste abilità soprattutto nel contesto educativo. Per trasmettere queste competenze agli studenti, Rogers sostiene che l'insegnante dovrebbe prima di tutto incarnare queste strategie nella propria pratica quotidiana, offrendo così agli alunni non solo una guida teorica, ma anche un modello concreto da seguire.

Poiché il benessere psicologico dei bambini è strettamente legato al grado di maturità e consapevolezza umana di coloro che stabiliscono una relazione educativa con loro, le competenze promosse da Rogers sono di fondamentale importanza. Lo sviluppo di queste abilità contribuisce a creare un ambiente di apprendimento che non solo trasmette conoscenze, ma favorisce anche la crescita personale e sociale degli studenti, preparandoli a diventare individui completi e resilienti nella società contemporanea.

---

<sup>8</sup> Si tratta del progetto *Life Skills Education* dell'OMS (1993), che promuove delle linee guida per interventi educativi destinati a bambini e adolescenti, basandosi sul concetto per cui la promozione della salute debba coinvolgere non solo il settore sanitario, ma anche le politiche sociali e le istituzioni educative, le quali esercitano un'importante influenza sulla salute delle persone. (Zanetti, 2007)

### *3.1.3 Internazionalizzazione*

Un ulteriore vantaggio significativo offerto dai progetti eTwinning è l'internazionalizzazione, un processo che si sviluppa naturalmente attraverso le opportunità di incontro e scambio con partner provenienti da altri Paesi. Questo fenomeno consente sia agli studenti che ai docenti di entrare in contatto con realtà scolastiche diverse, immergendosi in culture e contesti educativi differenti. In questo modo, viene promossa una didattica orientata alla multiculturalità, che arricchisce il percorso formativo e apre nuove prospettive educative.

I progetti eTwinning, in quest'ottica, possono iniziare in modo semplice, ad esempio attraverso corrispondenze e scambi di vario genere tra classi di Paesi diversi. Tuttavia, con il tempo e l'impegno delle parti coinvolte, questi scambi possono evolversi in partenariati pedagogici più strutturati. Tali partenariati possono essere ulteriormente arricchiti da esperienze di mobilità tra le scuole partecipanti, offrendo l'opportunità agli studenti e agli insegnanti di incontrarsi di persona, dunque di conoscersi e di condividere esperienze di apprendimento in un contesto internazionale.

Questo approccio rappresenta un importante passo avanti verso l'internazionalizzazione delle attività scolastiche, preparando gli studenti non solo a una maggiore apertura mentale e a una migliore comprensione delle diverse culture, ma anche a partecipare a programmi di mobilità più ampi, come il progetto Erasmus+. L'integrazione di esperienze internazionali nel percorso educativo non solo arricchisce gli studenti sul piano personale, ma li predispone a diventare cittadini del mondo, in grado di sfruttare le proprie risorse per affrontare un contesto globale sempre più interconnesso. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Dal report ufficiale rispetto all'uso della piattaforma eTwinning nel corso degli anni compresi tra il 2014 e il 2020 (Indire, 2021), emerge l'impegno profuso nel coinvolgere anche le realtà più piccole all'interno del fenomeno di internazionalizzazione. In particolare, l'Unità nazionale eTwinning ha instaurato una collaborazione sinergica con i ricercatori di INDIRE coinvolti nel progetto "Piccole Scuole" (Indire, n.d.), un progetto che si focalizza sugli istituti scolastici situati in aree remote e geograficamente svantaggiate, le quali sono spesso caratterizzate da diverse difficoltà nell'accesso alle risorse e da limitate opportunità di confronto e scambio con altre realtà educative.



Nel corso del 2019, sono stati attivati percorsi formativi progettati in particolare per i docenti che operano in queste piccole scuole e colmare questo *gap* in termini di opportunità di scambio. Questi percorsi non solo hanno affrontato il problema dell'isolamento geografico, ma hanno anche cercato di fare fronte alle difficoltà mentali e professionali che talvolta possono derivare dalla mancanza di interazione con altri educatori provenienti da realtà diverse. Questo tipo di isolamento, infatti, non è da intendersi limitatamente all'aspetto della distanza fisica da altre realtà, ma può dunque manifestarsi come una limitazione sia nello sviluppo professionale, sia nel confronto con altre pratiche pedagogiche.

L'esito più importante della formazione offerta, è stata l'opportunità per questi insegnanti di familiarizzare con nuove competenze digitali, determinanti per poter integrare le metodologie innovative nella didattica al giorno d'oggi. Inoltre, tale formazione ha promosso la scoperta e l'apprezzamento di diversi patrimoni culturali, traendone un'opportunità di arricchimento per gli alunni, e promuovendo una mentalità più aperta e inclusiva. Questo approccio ha dimostrato come eTwinning possa fungere da strumento efficace non solo per l'integrazione del digitale nelle scuole, ma anche per la crescita professionale degli insegnanti e per l'europeizzazione delle istituzioni scolastiche, creando reti di collaborazione tra scuole a livello internazionale.

Un esempio concreto di questa collaborazione è stato l'organizzazione di un seminario europeo sull'isola di Favignana, sempre riportato nel report 2014-2020, che ha visto la partecipazione di insegnanti italiani provenienti da piccole scuole rurali e di docenti stranieri di scuole situate in aree remote del Nord Europa, tra cui Finlandia, Norvegia, Danimarca e Svezia. Questo seminario ha rappresentato un'opportunità unica per il confronto diretto e lo scambio di buone pratiche educative tra differenti realtà scolastiche, accomunate dalle medesime difficoltà legate all'isolamento geografico.

Sia il lavoro svolto nell'ambito della formazione, che la realizzazione del seminario europeo hanno contribuito alla creazione di una pubblicazione da parte di INDIRE (Garzia et. al, 2016) che ha avuto l'obiettivo di diffondere le conoscenze acquisite e le strategie sviluppate per superare le difficoltà legate all'isolamento nelle scuole. Inoltre, sono stati organizzati webinar e altri eventi in cui è stato posto in evidenza il ruolo di eTwinning nel supportare le scuole che si trovano in zone remote, dimostrando come la piattaforma possa essere uno strumento potente per combattere l'isolamento e promuovere un'educazione inclusiva e di qualità.

Questa collaborazione ha dunque evidenziato l'importanza di creare reti di supporto tra scuole di diverse regioni e paesi, favorendo un approccio più integrato e collaborativo all'educazione, in cui l'innovazione tecnologica e l'interazione culturale diventano strumenti chiave per lo sviluppo di una didattica moderna e inclusiva.

### *3.1.4 Formazione professionale*

Nell'ambito della formazione professionale degli insegnanti, eTwinning rappresenta una risorsa importante per il continuo aggiornamento, poiché creando progetti in collaborazione con colleghi di altre nazioni, i docenti non solo sono incentivati, ma spesso si trovano nella necessità di condividere obiettivi, tecniche e idee con colleghi europei. Questa interazione continua promuove un arricchimento professionale che si basa sullo scambio di approcci pedagogici, metodologie didattiche ed esperienze formative.

L'aspetto collaborativo di eTwinning spinge gli insegnanti a rivedere e migliorare costantemente le proprie pratiche didattiche, confrontandosi con modelli educativi diversi e adattandosi alle esigenze specifiche di contesti culturali differenti, da cui ne deriva non solo un arricchimento professionale dei singoli docenti, ma risulta esserne anche l'elemento fondante della comunità di pratica, in cui le migliori metodologie didattiche vengono diffuse e adottate su scala più ampia.

Inoltre, i membri di eTwinning hanno l'opportunità di partecipare a un'ampia gamma di attività formative, sia online che in presenza. Questi corsi e seminari, spesso condotti da esperti di fama nazionale e internazionale, offrono delle opportunità per approfondire competenze specifiche e rimanere aggiornati sulle ultime tendenze educative. Tali occasioni di formazione permettono ai docenti di esplorare nuove tecnologie educative, sviluppare strategie di insegnamento innovative e migliorare le loro capacità nel coinvolgere gli studenti in un ambiente di apprendimento sempre più dinamico e interculturale.

Attraverso questa rete di scambi e opportunità formative, eTwinning non solo ha dimostrato di facilitare l'aggiornamento professionale, ma di contribuire anche alla crescita personale degli insegnanti, rafforzando il senso di appartenenza a una comunità educativa europea che valorizza la collaborazione, l'innovazione e l'apprendimento continuo. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Negli anni, la piattaforma ha riportato continui aggiornamenti nei termini del suo utilizzo, passando da una semplice piattaforma di scambi virtuali tra insegnanti e scuole a una vera e propria comunità di pratica online, come già accennato, focalizzandosi sulla formazione dei docenti e sull'apprendimento collaborativo tra pari.

L'offerta che eTwinning porta sul piano formativo, e riportata nel report delle attività tra il 2014 e il 2020 (Indire, 2021), si sviluppa in Italia su tre livelli, che hanno luogo in presenza e online. In primo luogo, vi è la formazione territoriale, realizzata in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali (USR) e la Rete degli Ambasciatori. A seguire, la formazione nazionale è gestita direttamente dall'Unità eTwinning italiana, e infine, vi è la formazione europea, organizzata in collaborazione con l'Unità Centrale eTwinning e le altre Unità nazionali.

Queste attività di formazione non si limitano ad essere fruibili esclusivamente dagli insegnanti già coinvolti in eTwinning, ma si estendono a due gruppi particolarmente rilevanti per l'impatto sul territorio e per il futuro della piattaforma: da una parte vi sono gli Ambasciatori, attraverso i quali l'Unità nazionale eTwinning di INDIRE ha la possibilità di entrare in contatto con migliaia di nuovi docenti in tutta Italia in maniera indiretta, e dall'altra gli studenti delle Università coinvolte nella formazione iniziale degli insegnanti, che rappresentano la futura generazione di insegnanti ed educatori.

Tra il 2014 e il 2020, sono stati più di 80.000 gli insegnanti ad aver fruito delle formazioni offerte dall'Unità nazionale eTwinning di INDIRE: circa 53.000 insegnanti sono stati formati a livello territoriale, 17.000 a livello nazionale, mentre 10.000 a livello europeo.

Oltre a queste opportunità di formazione sul piano formale, l'Unità nazionale eTwinning ribadisce all'interno della pubblicazione l'importanza della formazione che avviene a livello informale, in particolare attraverso i progetti, gruppi, ed eventi live.

Si registra inoltre che, a partire dal 2014, l'offerta formativa online gestita a livello centrale si sia espansa considerevolmente, specialmente nel 2020 durante il periodo di lockdown, non solo in termini di numero di incontri e temi trattati, ma anche per quanto riguarda il numero e la tipologia dei partecipanti. Questa formazione si è aperta a tutti i docenti e ai Dirigenti scolastici, comprendendo anche genitori e studenti.

Tra il 2016 e il 2019, si stima che più di 25.000 studenti abbiano partecipato ai webinar che l'Unità nazionale ha introdotto tramite eventi formativi destinati agli alunni in età scolare. Gli

stessi sono stati organizzati dai docenti eTwinning nelle scuole, riscuotendo dunque un grande apprezzamento sia tra gli insegnanti che tra gli studenti, i quali hanno lavorato su temi di grande importanza, come ad esempio la lotta al razzismo, la sicurezza online e la cittadinanza attiva. (Indire, 2021)

Uno studio condotto nel 2020 dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e psicologia dell'Università degli Studi di Firenze insieme a INDIRE e all'Unità italiana di eTwinning, e riportato nel volume di Nucci et al. (Nucci et al., 2021), ha ricercato le ricadute dell'utilizzo della risorsa didattica eTwinning sullo "sviluppo professionale innovativo" proponendosi di individuare i punti di forza e gli aspetti migliorabili su questo fronte. L'indagine è stata condotta in seguito alla necessità di valutare l'aspetto formativo e di sviluppo professionale promossi dalla piattaforma, in un momento in cui essa stava moltiplicando il numero delle sue proposte, esercitando quindi un monitoraggio, utilizzando una metodologia di tipo quanti-qualitativo orientata intorno alle due principali domande:

- *In che misura una prolungata e una intensa partecipazione degli insegnanti alle attività eTwinning influisce sulla loro percezione delle competenze relative alla didattica, alla professionalità docente e alla partecipazione scolastica?*
- *Quali significati attribuiscono gli insegnanti alla relazione tra la loro esperienza eTwinning e lo sviluppo delle competenze relative alla didattica, alla professionalità docente e alla partecipazione scolastica? (Nucci et al., 2021, p. 95)*

Rispondendo a queste domande, attraverso le interviste somministrate nel corso dell'indagine, è emersa da parte dei docenti una forte percezione di essere stati capaci di co-progettare gli interventi, e di utilizzare le tecnologie digitali nel processo di insegnamento, promuovendo il loro utilizzo anche tra gli studenti. Un altro sentore comune riguardava le efficacia del modello *Project Based Learning* (PBL), in cui gli stessi docenti hanno affermato di aver raggiunto una migliore competenza in termini di progettazione didattica proprio grazie alla collaborazione con gli altri insegnanti. In quest'ottica, la piattaforma eTwinning è risultata essere l'ambito in cui è stata possibile un'efficace mediazione didattica.

Molti docenti hanno dichiarato di aver scoperto l'esistenza di applicazioni e strumenti digitali che prima non conoscevano, mentre altri hanno affermato di aver imparato ad utilizzare degli strumenti che già conoscevano. Sul piano professionale, diversi insegnanti hanno riscontrato

l'occasione di sperimentare un'etica digitale in sicurezza, scoprendo in eTwinning un'occasione di formazione all'interno di questo ambito a loro poco conosciuto. Un ulteriore aspetto interessante si è concretizzato intorno all'attenzione rivolta alla valutazione, in particolare osservando come eTwinning abbia contribuito alla diversificazione dei metodi della stessa, comprendendo sia una valutazione in itinere, sia una valutazione sommativa al momento della conclusione del progetto.

Sul piano delle difficoltà riscontrate dai docenti, emerge in primo luogo la complessità dietro i processi di coinvolgimento di colleghi dello stesso istituto nel prendere parte ai progetti proposti da parte di alcuni insegnanti, mentre un secondo tema di interesse emerso riguardava la difficoltà che hanno incontrato alcuni docenti nell'integrazione della valutazione dei progetti all'interno della valutazione formale. (Nucci et al., 2021)

### *3.1.5 Riconoscimenti e visibilità*

Un ulteriore vantaggio significativo dell'insegnamento con eTwinning riguarda la soddisfazione professionale che deriva dalla possibilità di ottenere riconoscimenti e visibilità grazie ai progetti realizzati. Partecipare attivamente alla comunità eTwinning non solo consente ai docenti di arricchire il proprio bagaglio di esperienze e competenze, ma offre anche l'opportunità di essere premiati per il proprio lavoro a livello nazionale ed europeo. Questi riconoscimenti, che spaziano dai Certificati di qualità eTwinning ai Premi europei eTwinning, valorizzano l'impegno e la dedizione dei docenti, fungendo anche da stimolo per la comunità educativa nel suo complesso.

I premi e le certificazioni ricevuti dai docenti, tuttavia, non rappresentano solo una gratificazione personale, ma assumono un ruolo cruciale nel potenziare la visibilità e dunque l'impatto dei progetti realizzati all'interno della community, grazie alla loro documentazione, disseminazione e condivisione di buone pratiche. Tali riconoscimenti possono essere condivisi con gli studenti, rafforzando il loro senso di appartenenza e motivazione, e anche con i colleghi e il resto della comunità scolastica, portando vantaggi al contesto di apprendimento, che risulta essere un ambiente collaborativo e stimolante, dove le buone pratiche possono essere

diffuse e adottate da altri insegnanti, promuovendo un miglioramento continuo in termini di metodologie didattiche.

La valutazione dei progetti (Sito nazionale eTwinning, n.d.) avviene attraverso un processo di revisione condotto da esperti della rete eTwinning, i quali applicano criteri condivisi tra tutti i Paesi partecipanti, assicurando così un livello elevato di qualità e trasparenza nella selezione dei progetti premiati. I criteri di valutazione, chiaramente esposti nella sezione "Premi e Riconoscimenti" del sito ufficiale eTwinning, includono aspetti legati alla collaborazione tra partner, all'utilizzo delle competenze TIC, ovvero le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, agli approcci pedagogici messo in atto, e infine ai risultati e alle documentazioni relative allo svolgimento dei progetti.

I riconoscimenti che vengono attribuiti ai progetti didattici eTwinning non riguardano solamente premiazioni di livello nazionale ed europeo, ma si manifestano anche in termini di certificazioni, che solitamente vengono assegnati annualmente, oppure, in alcuni casi, ogni due anni. Le tipologie di certificazione sono diverse, e sono quelle che fanno riferimento ai criteri sopra elencati, detti "criteri di qualità", o "*quality label*". Possono essere dunque distinte in tre tipologie di certificati: certificati di qualità, o *quality label*; certificati di Scuola eTwinning, o *eTwinning School Label*; oppure *ITE award*.

I primi, ovvero i certificati di qualità, riguardano i singoli progetti e, a livello nazionale, sono frutto di candidature da parte dei singoli insegnanti che presentano i propri progetti entro una scadenza annuale, mentre a livello europeo la certificazione viene assegnata automaticamente nel momento in cui i progetti hanno visto il riconoscimento di almeno due certificati di qualità da almeno due diversi Paesi. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

I certificati di Scuola eTwinning sono, invece, dei riconoscimenti ufficiali a livello europeo e, per essere riconosciute tali, le scuole devono dimostrare di mettere in pratica atteggiamenti virtuosi negli ambiti di: "pratica digitale, pratica di *eSafety*, approcci innovativi e creativi della pedagogia, promozione dello sviluppo professionale continuo dello staff, i promozione delle pratiche di apprendimento collaborativo con staff e studenti" (Sito nazionale eTwinning, n.d.). La piattaforma esegue un check automatico, invitando così le scuole idonee a candidarsi e, nel caso in cui una scuola venga riconosciuta come Scuola eTwinning, resterebbe in carica per due anni.

Infine, gli *ITE award* puntano a valorizzare le università che si sono dimostrate capaci di accompagnare gli studenti nella promozione e nell'utilizzo di eTwinning, all'interno dei percorsi di formazione rivolti ai futuri docenti. I criteri per la selezione degli atenei riguardano l'integrazione di eTwinning nel curriculum, le modalità di sviluppo dei progetti eTwinning con le integrazioni in ambito formativo, e infine i risultati di ricerca in relazione a eTwinning. Gli *ITE Award* possono essere riconosciuti a livello nazionale ed europeo, e la modalità di candidatura può variare di anno in anno. Affinché le università vengano riconosciute sul piano europeo, la procedura prevede la loro identificazione da parte delle Unità Nazionali eTwinning dei Paesi coinvolti e l'osservazione da parte di una commissione internazionale, che avrà il compito di stilare una lista di dodici università, tra le quali individuerà quella che sarà l'"istituzione di formazione iniziale degli insegnanti dell'anno a livello europeo." (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

### *3.1.6 Flessibilità e sicurezza*

eTwinning si distingue inoltre per la sua capacità di offrire un ambiente di lavoro flessibile e sicuro per gli insegnanti che desiderano avviare progetti collaborativi. Questa piattaforma consente di strutturare la collaborazione tra scuole in maniera autonoma, adattandosi alle specifiche esigenze didattiche e agli obiettivi previsti dai vari curricula. Uno dei principali punti di forza di eTwinning è la sua accessibilità, che elimina la necessità di possedere competenze informatiche avanzate o di disporre di strumenti tecnici particolari. Grazie a un'interfaccia e strumenti intuitivi, gli insegnanti hanno l'opportunità di avviare e gestire progetti con facilità.

Il processo di avvio di un progetto su eTwinning è progettato per essere semplice e completamente sotto il controllo dei docenti partner. Non sono presenti particolari vincoli temporali né ostacoli burocratici da superare, il che consente agli insegnanti di avviare progetti in qualsiasi momento dell'anno scolastico, in base alle loro esigenze e disponibilità. Questa libertà di azione permette ai docenti di sviluppare percorsi didattici creativi e su misura, che rispondano in modo efficace alle esigenze degli studenti.

Un altro aspetto fondamentale di eTwinning è l'enfasi posta sulla sicurezza del sistema. La piattaforma è costruita con meccanismi avanzati di protezione dei dati, assicurando che la privacy degli utenti sia sempre salvaguardata. Questo livello di sicurezza è essenziale per creare

un ambiente di apprendimento online in cui insegnanti e studenti possano collaborare con fiducia, sapendo che le proprie informazioni personali sono protette. La riservatezza dei dati è dunque garantita, permettendo agli utenti di concentrarsi sugli aspetti educativi e collaborativi dei loro progetti, senza preoccuparsi di potenziali rischi per la sicurezza. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

La piattaforma eTwinning ha dimostrato una grande flessibilità in particolare modo nel corso dell'emergenza sanitaria del 2020, anno in cui è stato indetto il lockdown, a seguito del quale l'Unità nazionale eTwinning ha fornito il suo sostegno rispondendo alla necessità di informazioni e strumenti di supporto da parte delle scuole in seguito alla loro chiusura, lanciando la proposta dal titolo "SOS Didattica a Distanza" con il supporto di ambasciatori e docenti. Si è trattato di un contesto virtuale all'interno del quale si sono riuniti circa duemila insegnanti etwinner, i quali hanno condiviso con la community conoscenze e pratiche didattiche, sfruttando le modalità proposte dal gruppo di coordinamento all'interno di una sezione denominata: "Proposte di attività per la DaD", all'interno della quale si potevano trovare dei kit comprensivi di semplici attività didattiche facilmente proponibili. Un'altra possibilità che era stata resa disponibile consisteva in una rete di eventi online, all'interno della quale erano previsti circa trenta appuntamenti in cui i docenti descrivevano le proprie esperienze e condividevano gli strumenti ritenuti utili, e alla quale si lega la proposta dal titolo "Sportello amico eTwinning" che consisteva in una serie di incontri in cui avvenivano consulenze mirate.

Nello stesso contesto, l'offerta di webinar di eTwinning è stata notevolmente ampliata proprio per fornire una formazione circa i vari aspetti legati alla didattica a distanza (DaD), in particolare rivolgendosi ai docenti con più difficoltà sul fronte delle competenze TIC. Tra marzo e aprile, sono stati quindi organizzati ben undici webinar che hanno coinvolto oltre 3.000 insegnanti.

L'Unità nazionale ha lavorato fin dall'inizio ai fini di identificare e valorizzare alcune delle migliori pratiche emerse nell'ambito di eTwinning durante il lockdown, con l'obiettivo di condividerle non solo all'interno della comunità eTwinning, ma anche oltre, per aiutare altri insegnanti a comprendere appieno le potenzialità della piattaforma. Grazie a un impegno volto a rendere accessibili a tutti i docenti i contenuti all'interno della Community, l'Unità nazionale è riuscita a confermare ulteriormente la propria immagine in termini di affidabilità e autorevolezza, dimostrando un successo testimoniato dall'impennata delle registrazioni tra i



mesi di marzo e aprile 2020, che sono quasi triplicate rispetto alle iscrizioni registrate nel corso degli stessi mesi dell'anno precedente, dall'incremento degli accessi effettuati al sito nazionale, e dalle oltre duecento notizie pubblicate nei media che parlavano di eTwinning. (Indire, 2021)

Affrontando il tema della sicurezza, è interessante soffermarsi sul suo essere associato all'utilizzo delle tecnologie digitali in rete, a proposito del quale, l'esito del questionario di monitoraggio pubblicato nel 2019 si esprime affermando che eTwinning avrebbe dimostrato di sostenere gli studenti nella comprensione della tecnologia e della modalità attraverso la quale si possa usare nella ricerca di diverse informazioni, spesso permettendo anche di insegnare agli studenti a distinguere e discernere le notizie reali da quelle fittizie. (Gillieran, 2019)

### *3.1.7 Sostenibilità*

Infine, i progetti eTwinning non solo favoriscono l'innovazione educativa e la collaborazione internazionale, ma pongono anche un forte accento sulla sostenibilità, in sintonia con le linee guida delineate nel "Green Deal" dell'Unione Europea, la strategia intrapresa da parte della Commissione Europea ai fini di rendere l'Europa un continente a impatto climatico zero entro il 2050 (Commissione Europea, 2019). Questi progetti, grazie al loro approccio digitale, adottano una modalità di svolgimento che minimizza l'impatto ambientale, riducendo significativamente la necessità di spostamenti fisici di docenti e studenti. La natura virtuale delle attività consente di realizzare obiettivi educativi ambiziosi senza l'utilizzo eccessivo di risorse naturali, promuovendo così un modello educativo responsabile dal punto di vista ecologico. In questo modo, i progetti eTwinning non solo arricchiscono l'esperienza formativa, ma rappresentano anche un esempio concreto di come l'educazione possa integrarsi con pratiche sostenibili, preparando le nuove generazioni a diventare cittadini consapevoli e responsabili in un mondo sempre più orientato verso la sostenibilità ambientale, così come promosso dal *GreenComp* (Commissione Europea, 2022), ovvero il quadro di competenze finalizzato a promuovere l'apprendimento della sostenibilità ambientale a livello europeo. Il quadro, dunque, fa riferimento alle dodici competenze chiave necessarie per affrontare le sfide ambientali: attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità, promuovere la natura, pensiero sistemico, pensiero critico, definizione del problema,

senso del futuro, adattabilità, pensiero esplorativo, agentività politica, azione collettiva e iniziativa individuale. (Bianchi et al, 2022)

A proposito di questo si esprime Alexandra Hannah Licht, *Pedagogical and Monitoring Officer* dell'Unità europea eTwinning, sostenendo che tra le numerose difficoltà che ci attendono sul fronte della sostenibilità, una sfida a cui l'educazione possa fare fronte attivamente sia la riduzione del “divario tra scienza e società nella comprensione del cambiamento climatico” (Pateraki, Licht, 2020, p.56). Pertanto, secondo Licht, la scuola rappresenterebbe un contesto in cui sia possibile abbattere l'ignoranza intorno alla crisi climatica, colmando le lacune presenti rispetto all'argomento. In questo contesto, i progetti eTwinning giocherebbero un ruolo interessante come strumenti attraverso i quali gli studenti si possono confrontare, impegnandosi a risolvere problemi di realtà rispetto a questo tema così importante. All'interno di alcuni progetti attivati a livello internazionale, gli studenti svolgono concrete azioni che spaziano tra l'organizzazione di campagne di sensibilizzazione rispetto alla piantagione di alberi, alla pratica del giardinaggio, all'apprendimento del processo di produzione degli alimenti e dei rifiuti. Oltre alle attività mirate, i progetti offrono l'opportunità di integrare l'attenzione al cambiamento climatico all'interno di tutte le materie, trattando l'argomento nei suoi aspetti sociali, economici e scientifici a partire dalla scuola dell'infanzia.

D'altro canto, eTwinning fornisce preziose opportunità non solo agli studenti, ma anche agli insegnanti, in termini di strumenti e ispirazioni in modo da supportare i propri studenti affinché diventino veri e propri “agenti di cambiamento”. (Pateraki, Licht, 2020)

### **3.2. Uno sguardo sul panorama nazionale**

In Italia, la gestione dell'Azione di eTwinning è stata appannaggio dell'Unità Nazionale eTwinning Italia fin dalle origini della piattaforma nel 2005, indetta al tempo dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. L'Unità Nazionale ha dunque lavorato in stretta collaborazione con il Ministero dell'Istruzione. (Nucci et al., 2021)

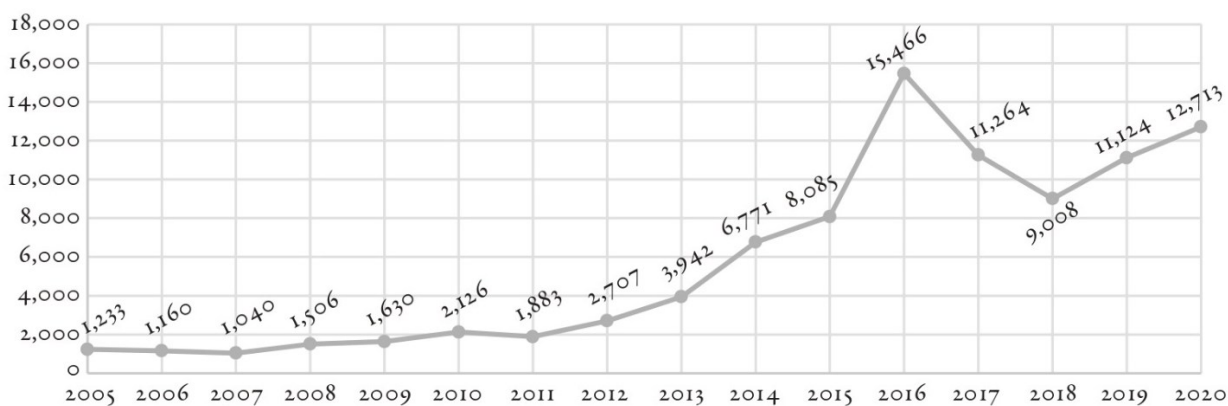
Dal 2009, l'Unità Nazionale può contare sulla fitta rete di ambasciatori eTwinning di cui è disposta, i quali fanno loro volta riferimento ai referenti istituzionali a livello regionale, e collaborano con esperti pedagogici che nello specifico orientano, formano e promuovono l'Azione eTwinning tra gli insegnanti in qualità di moderatori, in attività svolte sia online che in

presenza, intervenendo all'interno di seminari, di incontri, di laboratori, di sportelli di consulenza, e di corsi.

Attraverso il coinvolgimento delle realtà a livello locale, è stato possibile diffondere eTwinning in maniera capillare tra le scuole, favorendo l'aumento del numero di docenti iscritti in piattaforma ed effettivamente attivi. Per cui, la crescita costante della partecipazione a eTwinning in Italia, che si registra ormai da anni, conferma non solo la validità dell'iniziativa nel suo complesso, ma anche l'efficacia della strategia perseguita dall'Unità Nazionale eTwinning Italia.

Nella tabella riportata come segue, è possibile osservare l'aumento esponenziale del numero di docenti registrati in eTwinning ogni anno in Italia tra il 2005 e il 2020, evidenziando come la piattaforma abbia riscosso nel tempo particolare successo, passando dai circa milleduecento iscritti del 2005 ai circa quindicimila nell'anno 2016, per poi riabbassarsi leggermente a circa tredicimila nel 2020.

eTwinning in Italy: number of new teachers registered per year (2005-20)



Source: Italian eTwinning NSO.

**Tabella 2:**

*eTwinning Italia. Numero dei docenti registrati per anno tra il 2005 e il 2020. (Nucci et al., 2021)*

L'Unità nazionale ha dimostrato un largo impegno nel fornire orientamento e supporto tecnico agli utenti, oltre a potenziare l'offerta formativa di base sull'uso degli strumenti e sulla progettazione in eTwinning, per cui, negli anni, ha progressivamente aggiornato e potenziato

i percorsi formativi, disponibili sia online che in presenza, in linea con le direttive dell'Unità Europea eTwinning e con le tematiche di maggiore rilevanza a livello nazionale, portando avanti l'obiettivo primario di allineare le proprie attività alle politiche educative stabilite dalla Commissione Europea e dal Ministero dell'Istruzione. Talvolta, l'Unità Nazionale ha perfino anticipato e concretizzato principi successivamente sanciti dagli orientamenti ministeriali. Ad esempio, le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 sottolineavano la grande opportunità rappresentata dalla diffusione delle tecnologie, mentre in Italia già da tempo era attiva la piattaforma eTwinning come realtà all'avanguardia nell'apprendimento tramite le nuove tecnologie (MIUR, 2012). Con il lancio del Piano Nazionale Scuola Digitale nel 2015 poi, i progetti eTwinning sono stati riconosciuti come esempi di innovazione nei temi più avanzati del digitale a scuola. (MIUR, 2015)

Questa strategia si basa su due pilastri fondamentali: da un lato, la realizzazione di gemellaggi elettronici, e dall'altro, le proposte formative destinate ai docenti. (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2003). L'impegno continuo dell'Unità Nazionale nel promuovere un'offerta formativa sempre più attuale e coerente con le esigenze del sistema educativo, dimostra come l'azione eTwinning sia diventata un elemento di grande importanza per l'innovazione didattica e la crescita professionale degli insegnanti. (Nucci et al, 2021)

## IV. PROGETTARE CON eTWINNING

Realizzare un progetto eTwinning per la prima volta richiede un processo che può essere suddiviso in tre azioni possibili da svolgere in ordine interscambiabile. La prima fase riguarda la registrazione sulla piattaforma *European School Education Platform (ESEP)*, seguita dalla registrazione su eTwinning. Questa fase iniziale è cruciale perché consente di accedere a tutte le funzionalità e le risorse offerte dalla piattaforma.

La seconda fase consiste nell'acquisire familiarità con le modalità per realizzare un progetto di qualità. Questo implica comprendere come concretizzare un progetto dopo aver aderito ad una proposta progettuale esistente oppure dopo aver trovato un partner disposto a realizzare una propria idea di progetto. Durante questa fase, è importante conoscere le fasi di realizzazione e i criteri di qualità a cui fare riferimento nel corso della progettazione, il tutto coinvolgendo i partner con cui si intende collaborare. La capacità di pianificare e coordinare le attività in modo efficace è fondamentale per garantire che il progetto raggiunga gli obiettivi prefissati e offra un valore educativo significativo agli studenti coinvolti.

Infine, la terza fase prevede l'osservazione e l'analisi dei progetti già realizzati su eTwinning. Questo passaggio non è obbligatorio, ma è particolarmente utile per chi si avvicina per la prima volta alla piattaforma, poiché consente di trarre ispirazione e spunti pratici da altre esperienze. Esaminare progetti precedenti, studiare le loro strutture, attività e risultati può fornire interessanti indicazioni su come impostare il proprio progetto.

Come segue, si andranno ad osservare queste tre azioni, come accompagnamento alla realizzazione del primo progetto su eTwinning, avvicinandosi a conoscere sempre di più la piattaforma e il suo aspetto pratico.

## 4.1 Registrarsi

Il primo passaggio per iscriversi alla piattaforma eTwinning è la registrazione alla piattaforma *European School Education Platform*, il cui account permette l'accesso a servizi diversi, tra cui la piattaforma eTwinning. Per procedere con l'iscrizione (Sito nazionale eTwinning, n.d.), è necessario innanzitutto creare un account *EU Login*. In tal senso, è possibile visitare il sito della piattaforma ESEP (ESEP, n.d.), e cliccare su *"Create Account"*, e successivamente su *"Create EU Login account"* così da essere reindirizzati a una schermata dove sarà necessario inserire i propri dati personali, quali nome, cognome, indirizzo e-mail e lingua preferita, accettando infine l'informativa sulla privacy.

È importante notare, inoltre, che nel caso in cui l'utente abbia già posseduto un account eTwinning, risulta fondamentale utilizzare lo stesso indirizzo e-mail impiegato per la registrazione precedente, al fine di recuperare tutti i dati associati all'account precedente. Una volta completati tutti i campi richiesti, sarà sufficiente cliccare su *"Create an Account"* per ricevere una e-mail di conferma contenente le istruzioni necessarie per finalizzare la creazione dell'*EU Login*, potendo dunque procedere con la registrazione nella piattaforma ESEP.

La prima volta che si apre il sito della piattaforma ESEP ottenuto l'*EU Login*, basterà eseguire il *login* nella *homepage* e seguire le indicazioni, dove si verrà reindirizzati in una sezione denominata *"About you"* in cui sarà fondamentale contrassegnare in particolare il proprio *"Member type"* insieme ad altri indicatori richiesti. Al termine della procedura sarà possibile osservare i dettagli del proprio account cliccando su *"My profile"* reperibile nel menù a tendina situato sul proprio nome. In questo spazio sarà possibile cliccare su *"Edit profile"* per aggiungere dettagli rispetto al proprio profilo per essere più visibili dagli altri utenti nella piattaforma. (ESEP, 2022)

Una volta effettuata la registrazione in ESEP è poi possibile richiedere di partecipare alla community di eTwinning, rappresentante una sorta di "secondo livello" rispetto alla piattaforma ESEP. (ESEP, 2022)

Il primo livello della piattaforma è per coloro che sono interessati al settore dell'istruzione scolastica in Europa, e in questo ambiente si ha la possibilità di realizzare un profilo e di personalizzarlo. Sempre in quest'area, si trova materiale e approfondimenti che sono accessibili non soltanto agli eTwinners, ma anche a tutti gli utenti registrati in ESEP, mentre in

eTwinning sono presenti strumenti ulteriori che sono riservati a chi è membro della community, e sono dunque rivolti alla realizzazione dei progetti.

Nel momento in cui si registra un profilo, è possibile decidere dalle opzioni del profilo stesso il livello di visibilità, e dunque si può scegliere se rendere il profilo visibile a tutti gli utenti registrati in ESEP o se restringere la visibilità soltanto agli eTwinners. Allo stesso modo è possibile scegliere se essere contattati da qualunque utente iscritto a ESEP o solamente dagli eTwinners. Queste distinzioni servono a permettere di essere visibili e contattabili solo da docenti, o anche a personale non docente.

Costituisce un terzo livello della piattaforma lo spazio riservato alla gestione dei singoli progetti. Per l'iscrizione in piattaforma non è necessaria l'autorizzazione del Dirigente Scolastico, ma nel momento in cui si desiderasse intraprendere un progetto in cui coinvolgere gli alunni allora la condivisione in consiglio di istituto e con la dirigenza diventa un passaggio obbligatorio, proprio perché i progetti eTwinning rientrano nel curriculum.

Iscrivendosi ad eTwinning, non si è vincolati a svolgere progetti nel breve termine, ma si può scegliere di partecipare ad opportunità di formazione, oppure attivare dei progetti, scegliendo dunque come, quando e cosa fare. (eTwinning, 2024)

## **4.2 Realizzare un progetto con eTwinning**

I progetti eTwinning, come accennato in più occasioni, sono caratterizzati da una collaborazione a distanza mediata dall'uso delle nuove tecnologie, la quale si concretizza principalmente attraverso la piattaforma dedicata, che offre uno spazio virtuale chiamato *TwinSpace*. Ogni progetto dispone di un proprio *TwinSpace*, che funge da aula virtuale, e può essere attivato sia tra classi italiane, permettendo così di portare avanti un progetto nazionale, sia tra classi di diversi Paesi europei, e dunque realizzando un progetto europeo. (eTwinning, 2024)

Nel concreto, per avviare un progetto in base alle indicazioni dei tutorial offerti da eTwinning (eTwinning, 2023), viene richiesto lo svolgimento di alcuni passaggi, dopo aver effettuato

l'accesso sulla piattaforma ESEP, e cliccato su "*Create Project*" oppure su "*My Projects*" dalla barra degli strumenti, si è pronti per il primo passo che consiste nello scegliere la scuola con cui si intende realizzare il progetto. Qualora si lavori in più istituti, viene indicato che sarà necessario selezionarne uno nello specifico, poiché la scelta effettuata sarà definitiva. Una volta selezionata la scuola, si può poi procedere cliccando su "*Next*".

Il secondo passaggio prevede la selezione del partner co-fondatore con cui si desidera avviare il progetto, che deve necessariamente essere già presente nella propria lista dei contatti e risultare disponibile nel suo profilo per progetti eTwinning. Per la ricerca di partner si deve prima cliccare su "*networking*", reperibile nella piattaforma ESEP dopo aver effettuato il *login*, e successivamente fare riferimento alla sezione "*partner finding*". Qui è possibile esplorare i profili degli insegnanti registrati, cercare eTwinners disponibili per collaborazioni o utilizzare i forum per la ricerca di partner, dove è possibile pubblicare o rispondere a proposte di progetto.

Una volta individuato un partner, è fondamentale stabilire un rapporto di collaborazione, che include incontri virtuali, scambi di documenti e la definizione degli obiettivi comuni. È in questa fase, infatti, che si coordinano le agende scolastiche, si valutano le disponibilità di tempo di ciascun partner, si suddividono i compiti e si definiscono chiaramente i ruoli. Solo successivamente, si può procedere con la registrazione del progetto sulla piattaforma.

Se si sceglie come partner co-fondatore un collega straniero sarà possibile invitare successivamente altri insegnanti di diversi paesi a partecipare. Al contrario, se si seleziona un collega italiano come partner co-fondatore, il progetto sarà di carattere nazionale, e potranno essere accolti solo altri docenti italiani. Una volta individuato e selezionato il partner tra i contatti, si procede cliccando su "*Next*".

Nel terzo passaggio, sarà necessario compilare il *form* del progetto con le informazioni richieste, che dovrebbero essere state precedentemente concordate con il partner. Per prima cosa, si inserisce il titolo e una breve descrizione del progetto, si indica la lingua, o le lingue, che verranno utilizzate, il numero totale di studenti coinvolti e la loro fascia d'età. Successivamente, si devono selezionare le discipline che saranno trattate, indicare le competenze chiave che si intende sviluppare, e specificare gli obiettivi relativi alle competenze e abilità degli alunni. Nella sezione successiva, si descrivono le varie fasi del progetto, in termini di suddivisione dei compiti, organizzazione del calendario delle attività e modalità di lavoro. Al



passaggio successivo, sarà possibile esporre i risultati che si desidera raggiungere, soprattutto alla luce dei prodotti finali che si desidera realizzare in collaborazione. Una volta completata la compilazione, si clicca su "Next".

Nell'ultimo passaggio, si ha l'opportunità di rivedere i dati inseriti e, se necessario, apportare eventuali modifiche. Se tutto risulta corretto, si clicca su "Create" in fondo alla pagina. A questo punto, il partner riceverà un invito a co-fondare il progetto nella sezione "Notifications" del proprio profilo. Quando il partner accetterà l'invito, il progetto sarà inviato alle Unità Nazionali, che decideranno se approvarlo o meno. Questo processo, solitamente rapido, richiede dai due ai cinque giorni e, una volta che questo è stato approvato, viene generato automaticamente il *TwinSpace*, che rappresenta l'aula virtuale privata, accessibile solo ai partner del progetto. Infine, se il progetto coinvolge più di due partner, questi possono essere aggiunti successivamente alla piattaforma, consentendo a tutti i membri di organizzare il lavoro e strutturare il *TwinSpace*, che inizialmente sarà vuoto e dovrà essere popolato in base agli obiettivi del progetto.

Il *TwinSpace* descritto da Nucci, Tosi e Pettenati rappresenta la classe virtuale, ovvero lo spazio digitale riservato ai partner di un progetto eTwinning, dove a ciascun progetto corrisponde un solo *TwinSpace*, che offre un ambiente sicuro e dedicato alla collaborazione. Si tratta di uno spazio all'interno del quale i partner possono comunicare in tempo reale tramite chat, videoconferenze e messaggistica istantanea, oppure interagire in modo asincrono attraverso forum e posta interna, detta "*TwinMail*". Inoltre, il *TwinSpace* consente la condivisione di materiali come file, immagini e video, permettendo la collaborazione nella realizzazione collettiva di pagine web.

Quando un progetto viene attivato, inizialmente il *TwinSpace* appare vuoto, e sarà successivamente riempito dai partner stessi che ne definiranno la struttura, creando un quantitativo di pagine in linea con le esigenze del progetto. I docenti coinvolti, inoltre, hanno la possibilità di invitare altri partecipanti, come studenti e visitatori, generando per loro account con credenziali apposite.

Si apre dunque un aspetto interessante, poiché il *TwinSpace* diventa l'unica parte della piattaforma accessibile agli studenti, i quali possono comunicare attraverso forum e chat, condividere materiali e contribuire alla creazione di contenuti, sempre sotto la supervisione

costante degli insegnanti. Insieme a questo spazio, gli studenti possono visualizzare anche il "Diario di progetto" nella pagina principale del *TwinSpace*, che è pubblico per impostazione predefinita. In ogni caso, i docenti amministratori sono coloro che hanno la possibilità di decidere quali pagine rendere accessibili anche a chi non risulta essere un membro effettivo del progetto. Infine, se il *TwinSpace* viene ben strutturato e arricchito con una documentazione accurata delle attività collaborative, al termine del progetto esso si trasforma in una "vetrina" naturale, utile per la diffusione e la valorizzazione dei risultati ottenuti. (Nucci et al., 2021)

Un ulteriore aspetto che conferma il carattere di flessibilità di eTwinning, specificato nel corso degli approfondimenti offerti da eTwinning nel contesto dei corsi online (eTwinning, 2024), è la possibilità di adattare e modificare temi, durata e attività del progetto durante il suo corso. Questo approccio flessibile rappresenta l'elemento che consente agli eTwinners di integrare i progetti eTwinning nei curricula scolastici, coinvolgendo più discipline, e utilizzando le lingue straniere nei progetti a livello europeo in modo concreto.

Per garantire la realizzazione di un progetto di qualità, a tal proposito, eTwinning rende disponibili dei criteri consultabili nel sito ufficiale all'interno della sezione "premi e riconoscimenti" alla voce "certificazioni" (Sito nazionale eTwinning, n.d.), in cui è possibile consultare il documento informativo<sup>9</sup> e la *checklist* (Sito nazionale eTwinning, n.d.) che possono orientare al meglio nella pianificazione e nella verifica dei propri progetti. In base a quanto suggerito da questi documenti, la chiave di una buona progettazione consisterebbe nel soddisfare cinque criteri:

- **Innovazione pedagogica:** gli insegnanti dovrebbero stilare obiettivi didattici chiari e semplici, e dunque specifici; misurabili, realistici e raggiungibili, coerenti rispetto alla scuola e agli studenti all'interno del loro percorso educativo e didattico, e contestualizzati all'interno di un calendario avente scadenze chiare e raggiungibili. Sul piano degli approcci pedagogici e delle proposte didattiche, gli insegnanti dovrebbero abbracciare un ampio raggio di metodi pedagogici, promuovendo l'autonomia degli studenti, i quali devono essere considerati i principali attori del proprio processo di apprendimento. Si incoraggia dunque l'utilizzo di metodologie sempre nuove.

---

<sup>9</sup> Si tratta di un documento scaricabile nel sito citato nella nota precedente, e reperibile al seguente link: <https://etwinning.indire.it/wp-content/uploads/2023/04/infografiche-quality-label-etwinning-IT.pdf>

- **Integrazione curricolare:** si suggerisce di pianificare le attività sulla base di obiettivi curricolari riguardanti diverse materie, utilizzando quindi un approccio multidisciplinare che consente la collaborazione tra gli insegnanti di diverse materie. Lo stesso vale per l'integrazione delle competenze chiave descritte nel quadro europeo. (Commissione Europea, 2018)
  
- **Collaborazione:** una buona pratica che viene fortemente promossa consiste nella realizzazione di attività organizzate in modo che sia posta al centro l'interazione tra gli studenti delle diverse scuole, realizzando *team* internazionali in cui venga favorita la comunicazione e la collaborazione nello svolgimento di compiti dagli obiettivi comuni.
  
- **Uso delle competenze TIC:** si sollecita un utilizzo creativo di una varietà di strumenti tecnologici, accuratamente selezionati sulla base degli obiettivi stilati per il proprio progetto, ai quali gli studenti avranno accesso nel corso dello svolgimento delle attività, avendo la possibilità di proporre anche degli strumenti alternativi. In ogni caso, è consigliato fornire guide e tutorial all'utilizzo delle singole tecnologie agli studenti, al fine di permettere l'autonomia degli stessi, anche se questo non preclude la necessità di rivolgere una particolare attenzione nel proporre agli studenti degli strumenti adatti alla loro età. Sempre sul piano delle competenze digitali, si richiede di stabilire e rispettare un codice di comportamento da adottare nel corso delle interazioni online, al quale i partner si devono necessariamente attenere.
  
- **Risultati, impatto e documentazione:** nel corso del progetto è bene che si tenga traccia, passo passo, del lavoro svolto in un processo di documentazione, che renderà più semplice la valutazione in itinere e finale dell'intero progetto, portando in luce le evidenze rispetto alle competenze acquisite. Risulta interessante osservare che, all'interno dei documenti citati, si rivolge un'attenzione anche nei confronti della diffusione, e quindi della condivisione del progetto al di fuori della classe.

Proprio in stretta correlazione con questo ultimo si esprime Elena Bettini, membro dell'Unità eTwinning Italia, sottolineando, in riferimento alla documentazione, come i progetti eTwinning

rappresentino un efficace strumento in termini di stimolo per i docenti, supportandoli in un processo di miglioramento delle loro competenze, fino a far sì che la documentazione diventi una componente fondamentale della loro pratica professionale. In virtù del fatto che un progetto eTwinning si sviluppa a distanza all'interno di una classe virtuale, è infatti essenziale una documentazione continua, senza la quale il progetto non potrebbe evolvere, poiché mancherebbero scambi, comunicazioni e, soprattutto, collaborazione.

Nella maggior parte dei casi, sostiene Bettini, un progetto eTwinning implica l'interazione con almeno un altro insegnante europeo, ma spesso i partenariati sono più estesi, coinvolgendo cinque o sei docenti provenienti da diversi Paesi, insieme alle loro rispettive classi. Di conseguenza, l'insegnante deve documentare attentamente ciò che realizza con i propri studenti, in modo tale da portare il proprio contributo al progetto europeo.

Proprio questa internazionalità del progetto, unita all'utilizzo di uno spazio virtuale e di strumenti digitali, fanno sì che il *TwinSpace* non rappresenti solamente l'ambiente operativo in cui si svolge l'insegnamento, ma anche il contesto in cui viene documentato ogni passo dell'attività educativa. Questa documentazione è essenziale per garantire la continuità della collaborazione tra insegnanti e studenti, ma allo stesso tempo induce il docente a una riflessione profonda sulla struttura del proprio insegnamento e sui processi educativi che sta utilizzando.

Infatti, l'integrazione della documentazione con l'attività didattica non solo permette di mantenere un flusso costante di scambi e interazioni tra i partecipanti al progetto, ma consente anche una valutazione critica da parte dell'insegnante nei confronti della propria pratica professionale. Questo processo di riflessione continua, afferma Bettini, non solo migliorerebbe la qualità dell'insegnamento, ma arricchirebbe dunque anche la competenza professionale del docente, rendendo la documentazione una parte integrante fondamentale del suo lavoro quotidiano.

In questo modo, il docente non solo diventerebbe un facilitatore di conoscenze, ma anche un mediatore di esperienze e di pratiche educative, che si sviluppano e si evolvono in un contesto internazionale e digitale, contribuendo a rendere significativo il percorso svolto nel corso della realizzazione del progetto. (Nucci et al., 2021)

### 4.3 Trarre ispirazione per i propri progetti

Un tipico progetto eTwinning segue una struttura articolata in diverse fasi, che si sviluppano attraverso un processo di co-progettazione tra i docenti partner e la successiva preparazione del TwinSpace, l'ambiente virtuale in cui si svolgeranno le attività. Inizialmente, è prevista una fase di presentazione reciproca, durante la quale le scuole, le città, le regioni e i Paesi coinvolti, così come i singoli utenti, vengono introdotti attraverso attività rompighiaccio. Queste attività, mirate a coinvolgere il più possibile gli alunni, costituiscono il primo passo di un progetto che può prevedere diverse attività successive, in base alla complessità e alla dimensione del progetto stesso.

È fondamentale, inoltre, che tali attività siano integrate nel curriculum scolastico e che includano delle collaborazioni a distanza, facendo emergere il ruolo attivo degli studenti. Questi ultimi dovrebbero essere coinvolti non solo nella fase di progettazione e nella scelta degli strumenti e degli artefatti da utilizzare, ma anche nell'assegnazione di ruoli e responsabilità, in base alle competenze di ciascuno. Inoltre, è auspicabile che gli studenti partecipino anche al processo di valutazione e disseminazione dei risultati.

La fase iniziale di progettazione è, dunque, di cruciale importanza e non deve essere trascurata. È essenziale pianificare attività realmente collaborative, evitando di lavorare in parallelo senza una vera interazione, poiché la qualità di un progetto eTwinning si misura proprio attraverso il livello di collaborazione che riesce a instaurare tra i partecipanti.

Infine, è importante pianificare e organizzare accuratamente la documentazione del progetto, insieme alle fasi di disseminazione e valutazione. Queste ultime, sebbene conclusive, non devono essere lasciate alla fine, ma dovrebbero essere considerate sin dall'inizio del processo di pianificazione. La documentazione dovrebbe essere prodotta durante l'intero percorso del progetto, e non solo alla sua conclusione, al fine di garantire un resoconto completo e accurato delle attività svolte. (eTwinning, 2024)

Per facilitare l'ideazione e la realizzazione dei progetti, la piattaforma eTwinning offre diverse risorse. Ad esempio, la piattaforma ESEP fornisce materiali didattici e *kit* progettuali, offrendo una panoramica delle buone pratiche in tutta Europa rivolgendo una particolare attenzione al tema dell'anno, come il "benessere a scuola" per l'anno in corso, che può servire come fonte di ispirazione per nuovi progetti.

Il sito nazionale italiano, inoltre, include una sezione dedicata alle "buone pratiche" (Sito nazionale eTwinning, n.d.), che raccoglie esempi di progetti suddivisi per livello scolastico e competenze chiave. Come segue, si riportano alcuni esempi reperibili nelle "Storie" di eTwinning, che nello specifico fanno riferimento agli ultimi progetti premiati, dunque risultanti vincitori per l'anno 2022-2023.

#### *4.3.1 "Among the stars" un progetto di qualità alla scuola dell'infanzia.*

Per la categoria "scuola dell'infanzia", "Among the stars", in italiano "Tra le stelle", è stato il progetto che ha riscontrato maggiore successo a livello nazionale. Si tratta di un progetto realizzato da una scuola in provincia di Ancona, presso l'I.C. G. Solari di Loreto, in collaborazione con altre due scuole greche. I bambini coinvolti avevano tra i tre e i cinque anni.

Il progetto (Sito nazionale eTwinning, n.d.), che ha avuto come obiettivo l'accompagnamento dei bambini alla conoscenza del Sistema Solare, ha puntato ad ampliare il bagaglio di conoscenze e competenze dei bambini coinvolti, promuovendo allo stesso tempo l'uso delle tecnologie digitali come strumento di apprendimento. Un ulteriore scopo è stato quello di stimolare l'immaginazione e la creatività dei piccoli partecipanti, fornendo loro opportunità per esprimere idee innovative. Infine, il progetto ha cercato di introdurre gli studenti alla lingua inglese, facilitando il loro avvicinamento a una nuova lingua in modo naturale e coinvolgente.

Per coinvolgere in modo efficace alunni così piccoli, sono state impiegate varie strategie didattiche. In particolare, si è dato ampio spazio a un approccio laboratoriale, che ha visto i bambini impegnati nella creazione di manufatti utilizzando attività di tipo grafico-pittorico e materiali di recupero. Inoltre, sono state organizzate attività in piccoli gruppi, promuovendo così l'apprendimento collaborativo e lo scambio di conoscenze tra pari.

Le attività del progetto sono state pianificate per essere svolte mensilmente, garantendo una stretta collaborazione tra gli insegnanti italiani e greci. Ogni mese, infatti, è stato dedicato a un pianeta specifico, con la creazione di risorse didattiche, digitali, giochi online, esperimenti scientifici e attività legate alla robotica e al *coding*, oltre ad essere stato sviluppato un gioco online collaborativo, comprendente tris, puzzle, giochi da tavolo e disegni digitali, che ha incoraggiato la partecipazione attiva degli alunni e degli insegnanti che, lavorando in *team* internazionali, hanno creato una varietà di materiali relativi ai pianeti del Sistema Solare.

Nel mese dedicato alla Terra, sono state realizzate diverse iniziative collaborative che includono la creazione di un libro digitale intitolato "Il viaggio di Paxi sulla Terra", dove "Paxi" era la mascotte dell'Agenzia Spaziale Europea; la produzione di un video chiamato "Il suono della Terra", l'organizzazione di una mostra virtuale denominata "La Terra nel museo" e infine la partecipazione a un incontro online con il titolo "*I love my planet*".

Il progetto ha raggiunto il suo culmine con una videoconferenza durante la quale i bambini di ogni scuola hanno costruito insieme una rappresentazione del Sistema Solare. Questa attività si è conclusa con una danza collettiva, eseguita al ritmo della canzone "*The song of Solar System*".

Le risorse digitali utilizzate nello svolgimento del progetto sono state principalmente due: Genially, utilizzato per realizzare le descrizioni dei pianeti, e Jigsawplanet, che è stato utile a costruire puzzle in rete.

Il progetto è stato valutato in due fasi, all'inizio e alla fine, tramite questionari rivolti a insegnanti e studenti. I risultati hanno mostrato un miglioramento significativo nelle conoscenze dei bambini sul Sistema Solare, e sia il progetto che la mascotte Paxi sono stati molto apprezzati. I *meeting* internazionali hanno avuto un impatto positivo sulle competenze linguistiche e relazionali degli alunni, favorendo la comprensione della cittadinanza europea.

Alcune testimonianze: (eTwinning Italia, 2023)

*"eTwinning consente agli studenti di acquisire nuove competenze che possono andare dal lavorare in gruppo al ricercare delle semplici informazioni e anche magari imparando ad aspettare il proprio turno per prendere la parola."*

Luigia R., Dirigente Scolastico

*"L'utilizzo di Paxi è stato sicuramente un valore aggiunto per il nostro progetto perché ha permesso di mantenere vivo l'interesse dei bambini per tutta la durata del percorso"*

Coccia A., docente

*“Abbiamo ricevuto i complimenti dell'Agenzia spaziale italiana attraverso la manager dell'ESERO, la dottoressa Camilla Rossi Linnemann, la quale ci ha messo in contatto con il Museo del Balì, i cui collaboratori sono giunti qui presso la nostra scuola e hanno risposto a tutte le domande poste da bambini riguardo al mondo celeste. [...] Il nostro progetto e twinning è stato accolto positivamente da tutte le colleghe del plesso che hanno collaborato attivamente svolgendo le attività costantemente.”*

Natale A., docente

*“Quando è atterrata Paxi sul pianeta Terra, l'abbiamo portata dentro e ci ha fatto vedere dei pianeti.”*

M., alunno

*“I miei pianeti preferiti sono Saturno e la Terra”*

A., alunna

#### **4.3.2 “To read or not to read” un progetto di qualità alla scuola primaria.**

Per la categoria “scuola primaria”, invece, uno tra i progetti che hanno riscontrato maggiore successo a livello nazionale si presenta con il titolo: “*To read or not to read*”, in italiano “Leggere o non leggere”. Si tratta di un progetto realizzato da una scuola in provincia di Biella, presso l'I.C. di Andorno Micca, in collaborazione con una scuola greca. I bambini coinvolti avevano tra i dieci e gli undici anni. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

Il progetto è stato ideato con l'obiettivo di stimolare l'interesse degli studenti per la lettura, e dunque l'iniziativa mirava a favorire la massima interazione tra gli studenti, stimolandoli a riflettere e a migliorare le loro competenze in particolare in lingua inglese.

Il progetto ha adottato diverse metodologie educative, tra cui apprendimento cooperativo, *learning by doing*, apprendimento attivo, *gamification* e *team building*, con gli insegnanti che hanno agito da facilitatori per promuovere l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti. L'uso di strumenti collaborativi ha migliorato le competenze digitali, mentre percorsi CLIL hanno integrato la lingua inglese nel processo di apprendimento. Gli studenti, suddivisi in gruppi internazionali, hanno utilizzato la tecnica dei "Sei Cappelli per Pensare" di Edward De



Bono per analizzare i libri selezionati nel progetto da diverse prospettive, focalizzandosi su temi legati ai *Global Goals* dell'Agenda 2030. Inoltre, hanno creato e illustrato una storia, culminata nella realizzazione di un *e-book* collaborativo. Le frequenti videoconferenze, arricchite da giochi, *escape room* e il conseguimento di *badge*<sup>10</sup>, hanno permesso di monitorare l'apprendimento e rafforzare la collaborazione tra gli studenti.

Per facilitare una collaborazione efficace, sono stati utilizzati strumenti digitali come Canva, *Jamboard* e *Google Documents*, mentre altre risorse digitali impiegate sono state: *Avatarmaker*, utile a creare personaggi virtuali che rappresentassero gli studenti nel corso del progetto, *Genial.ly*, per realizzare *escape room* virtuali, *Calameo*, per rendere pubblico l'*e-book*, *Mentimeter*, per potersi esprimere e comunicare nel corso degli incontri virtuali, e infine una serie di siti internet utili a creare giochi online, come *Learnings.App*, *Wordwall*, *Uzzel.org* e *Mal-den-code.de*.

Nel corso del progetto, il processo di valutazione è stato condotto in modo continuo. In una fase iniziale, è stato somministrato un sondaggio alle classi per comprendere il loro rapporto con la lettura e per individuare i loro interessi letterari, mentre poi, al termine del percorso, gli studenti hanno avuto l'opportunità di esprimere una valutazione complessiva dell'intero progetto, riflettendo individualmente sull'esperienza di apprendimento vissuta e sulle competenze acquisite nel corso delle attività svolte.

Alcune testimonianze: (eTwinning Italia, 2023)

*“eTwinning è importantissimo [per la nostra scuola] perché cambia il modo di vedere la didattica: da una didattica più stazionaria, più vecchia, e più arcaica si passa a una didattica che è veramente europea e che quindi va oltre i confini del piccolo paese e va oltre i confini dei programmi istituzionali che non hanno più senso di esistere quando ci sono opportunità di questo genere”*

Nuccio S., Dirigente Scolastico

---

<sup>10</sup> Nel contesto di *e-learning*, il *badge* rappresenta un'icona che compare nel corso delle attività per segnalare un feedback immediato ai fruitori. Per guadagnarlo, essi devono dimostrare di saper padroneggiare determinate competenze.

*“[Attraverso questo progetto] I miei alunni sono diventati responsabili, hanno imparato a relazionarsi attraverso l'uso di una lingua straniera anche con partner di altre nazioni, hanno conosciuto usi e costumi di altre nazioni e hanno aperto la loro mente”*

Boffa E., docente

*“Mi è piaciuto creare degli avatar e inoltre mi sono sentita grande perché noi alunni siamo potuti entrare nella piattaforma e twinning nel nostro account personale”*

M., alunna

*“Sono stata contenta di aver ottenuto tutti i badge il primo da sola e altri quattro insieme al mio gruppo”*

N., alunna

#### ***4.3.3 “Mi ciudad en 5 sentidos” un progetto di qualità alla scuola secondaria di primo grado.***

Per la categoria “scuola secondaria di primo grado”, tra i progetti degni di nota a livello nazionale, spicca il progetto “*Mi ciudad en 5 sentidos*”, in italiano “La mia città in cinque sensi”. Si tratta di un progetto (Sito nazionale eTwinning, n.d.) realizzato da una scuola in provincia di Fermo, presso l’I.C. di Montegranaro in collaborazione con due scuole spagnole, una scuola portoghese e una scuola turca. I ragazzi coinvolti avevano tra gli undici e i tredici anni.

Gli obiettivi del progetto erano molteplici: migliorare le competenze comunicative in spagnolo e le abilità digitali degli studenti; riscoprire e valorizzare il patrimonio culturale locale; conoscere e rispettare le tradizioni culturali degli altri paesi coinvolti; e infine, stimolare la creatività e l'espressione artistica dei partecipanti.

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, il progetto di è trasformato in una sorta di “viaggio multisensoriale” articolato nel corso di un intero anno scolastico.

Il progetto ha promosso un apprendimento attivo e autonomo attraverso l'utilizzo di diverse metodologie pedagogiche tra loro integrate. Prima fra tutte, la metodologia del *cooperative learning* ha favorito il lavoro in piccoli gruppi, sia in presenza che online, e insieme al *peer*

*learning* e al *learning by doing*, è stata la metodologia che ha favorito l'apprendimento pratico e cooperativo, mentre il *project-based learning* ha permesso agli studenti di acquisire conoscenze da esperienze interdisciplinari complesse, orientate alla realizzazione di obiettivi specifici, come la creazione di manufatti e prodotti digitali sviluppati in modo collaborativo. Inoltre, con l'approccio della *flipped classroom*, gli studenti hanno svolto autonomamente a casa le attività legate al progetto.

Nel corso dello svolgimento del progetto, gli alunni hanno presentato il loro paese ai partner spagnoli, portoghesi e turchi attraverso una serie di attività che hanno coinvolto i cinque sensi. Per la vista, sono state create cartoline natalizie digitali raffiguranti i principali monumenti e panorami locali. Il gusto è stato esplorato tramite la presentazione di ricette tradizionali e la realizzazione di un ricettario internazionale. Il tatto è stato coinvolto nella produzione di portachiavi in cuoio, mentre l'udito è stato sollecitato con la registrazione di canzoni popolari, condivise con gli studenti europei. Infine, per l'olfatto, gli alunni hanno presentato e scambiato prodotti rappresentativi delle loro città.

Le risorse digitali utilizzate sono state: Canva, al fine di realizzare poster e cartoline utili al progetto, *Maphub*, come mappa geografica in cui è stato possibile interagire e collaborare, *Padlet*, come spazio virtuale in cui inserire e condividere materiali, *Genially* e *Bookcreator* per realizzare *e-book*, e infine, per realizzare sondaggi, i docenti si sono serviti di *World cloud* e *Mentimeter*.

In un'ottica valutativa, gli studenti hanno partecipato attivamente a ogni fase del progetto, mostrando un forte impegno e divertendosi allo stesso tempo. Questa alta motivazione, mantenuta costante per tutta la durata dell'iniziativa, ha permesso di raggiungere gli obiettivi stabiliti. Inoltre, il progetto si è rivelato particolarmente inclusivo, poiché ha offerto a tutti gli studenti l'opportunità di creare un manufatto o un prodotto digitale, oltre a sperimentare e apprezzare le realizzazioni dei partner, utilizzando i cinque sensi come mezzo di esplorazione e condivisione.

Alcune testimonianze: (eTwinning Italia, 2023)

*"I ragazzi hanno individuato delle particolari situazioni significative da condividere con altri coetanei di altre scuole attenti alla rete"*

Cudini C., Dirigente Scolastico

*“[Il progetto] ha inserito elementi e tecniche del gioco nell'attività didattica, e quindi delle caratteristiche in un contesto che non è ludico, come per esempio la competizione per il logo, oppure la creazione dell'avatar. Questo ha reso non solo le lezioni più accattivanti e più interessanti, ma è stata proprio una strategia pedagogica che ha funzionato nel rendimento scolastico.”*

Calisti I., docente

*“Attraverso questo senso da questo progetto eTwinning abbiamo scoperto nuove tradizioni, e nuove culture di tutti questi paesi, ma abbiamo anche imparato a lavorare in gruppo come una vera squadra, proprio perché il risultato di un progetto svolto singolarmente non avrebbe avuto lo stesso risultato di un progetto svolto tutti insieme.”*

C., alunna

#### **4.3.4 “Across the ocean” un progetto di qualità alla scuola secondaria di secondo grado.**

Per la categoria “scuola secondaria di secondo grado”, tra i progetti posti in evidenza, si illustrano come segue le principali caratteristiche del progetto “Across the ocean”, in italiano “Attraverso l’oceano”. Si tratta di un progetto realizzato da una scuola in provincia di Genova, presso il Liceo Classico e Linguistico "G. Mazzini" in collaborazione con una scuola francese e una scuola spagnola. (Sito nazionale eTwinning, n.d.)

La realizzazione del progetto ruotava attorno all’obiettivo di rispondere alla domanda: *“Come è cambiato il mondo con le scoperte geografiche?”*.

Dunque, per raggiungere tale scopo, il progetto si è proposto di potenziare le competenze degli studenti attraverso l'utilizzo di metodologie basate sull'apprendimento per progetti e sul gioco, e quindi, in termini tecnici, si parla rispettivamente di *Project Based Learning* e *Game Based Learning*.

Un altro obiettivo era quello di promuovere l'uso attivo delle lingue inglese e francese, applicando l'approccio CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, mirando inoltre a

migliorare le competenze digitali degli studenti attraverso l'uso di nuovi strumenti tecnologici. Infine, si è rivolta una particolare attenzione nei confronti dell'approfondimento e della conoscenza delle culture europee, delle abitudini e degli stili di vita diversi, promuovendo consapevolezza e tolleranza socioculturale.

Per il progetto sono stati utilizzati diversi strumenti digitali che hanno facilitato la collaborazione e la creazione di contenuti interattivi: *Workspace* è stato sfruttato come software collaborativo per la gestione di varie attività, *Genial.ly* è stato utilizzato per la creazione di escape room virtuali, mentre la piattaforma *Wooclap* ha supportato la realizzazione di sondaggi interattivi. Un altro strumento utilizzato è stato *Google Earth*, per realizzare, insieme agli studenti, l'esperimento di Eratostene. Infine, per la costruzione di un e-book, è stato utilizzato *Calameo*.

La valutazione è stata effettuata da una parte attraverso sondaggi somministrati agli studenti dopo ogni incontro e con un sondaggio finale a conclusione del progetto, e dall'altra gli insegnanti hanno valutato i progressi degli studenti utilizzando una rubrica condivisa.

Il progetto ha permesso agli studenti di rafforzare competenze disciplinari, linguistiche e analitiche, grazie anche alla partecipazione a un'esperienza di mobilità in Francia, durante la quale molti studenti hanno avuto l'opportunità di migliorare, le proprie abilità linguistiche in inglese e francese, vivendo presso famiglie locali. Le competenze chiave sviluppate includono abilità scientifiche, tecnologiche, digitali, e sociali, fortemente promosse dall'uso di strumenti collaborativi e dalla partecipazione a esperimenti e attività all'aperto.

Alcune testimonianze: (eTwinning Italia, 2023)

*“Visto che eravamo tre città di mare: Genova, La Rochelle e un paese sulla costa spagnola, allora abbiamo pensato di mettere su un progetto sulle scoperte geografiche e sulle navigazioni.”*

Maragliano E., docente

*“La cosa che mi è piaciuta di più è stata lavorare con ragazzi che vengono da altri paesi; quindi, dover provare a comunicare in un'altra lingua che non era nostra, [...] dovevamo trovare un modo per lavorare insieme e provare a collaborare. A volte c'erano delle difficoltà, ma comunque abbiamo sempre provato e alla fine è venuto un lavoro piuttosto bello secondo me.”*

L., alunna

*“Implementare la lingua è stato fondamentale e le persone che ho conosciuto le porterò sempre con me. Sono ancora adesso in contatto con dei ragazzi spagnoli e con i francesi, e in progetto c'era di provare a rivederci, magari o andare noi in Spagna o che loro vengano qua.”*

C., alunno

## CONCLUSIONI

Dall'approfondimento presentato, emerge il quadro ben chiaro di una piattaforma che, anziché svolgere un unico compito preciso, si presenta come una risorsa versatile e polivalente, capace di supportare numerose funzioni didattiche e pedagogiche. I docenti, infatti, possono utilizzare eTwinning per realizzare progetti collaborativi con classi gemellate italiane e straniere, facilitando non solo l'incontro tra studenti di diverse culture, ma anche promuovendo un dialogo tra docenti che consente lo scambio di buone prassi e metodologie didattiche innovative. Oltre alla componente progettuale e comunicativa, eTwinning si dimostra essere uno strumento prezioso per l'aggiornamento continuo dei docenti, offrendo spazi virtuali di apprendimento e crescita professionale.

Sempre in quest'ottica, si può concludere che la piattaforma eTwinning rappresenti un potenziale strumento capace di integrare saperi disciplinari, competenze pedagogico-didattiche e tecnologiche nel quadro descritto dal modello TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Attraverso l'uso di eTwinning, i docenti possono effettivamente combinare tali fattori, migliorando la loro capacità di insegnare in modo efficace nell'era digitale.

In questo modo, la piattaforma non solo supporta, ma potenzialmente rafforza i sistemi scolastici nel processo di trasformazione che Biondi (eTwinning Italia, 2021) definisce come una "fase di transizione significativa dei modelli educativi" a livello internazionale, che coinvolge soprattutto la riorganizzazione dello spazio, del tempo e dei contenuti didattici all'interno delle scuole.

Dal lato degli studenti, si osserva come l'approccio collaborativo e partecipativo promosso dalla piattaforma lasci ampio spazio alla loro partecipazione attiva, sia nei processi di progettazione, sia in quelli di negoziazione dei significati all'interno di una comunità che supera i confini fisici e culturali. Gli studenti non sono più visti solo come destinatari passivi di informazioni, ma diventano protagonisti attivi nel processo di costruzione della propria competenza. Questo processo di condivisione e scambio, che si estende oltre le "barriere" fisiche della classe, favorisce la costruzione di "ponti" tra studenti di culture diverse, normalizzando approcci interculturali e promuovendo una mentalità aperta e inclusiva.

L'integrazione delle competenze tecnologiche con l'interazione interculturale contribuisce a formare cittadini globali, capaci di comprendere e valorizzare le diversità in un mondo sempre più interconnesso.

Come anticipato sin dall'introduzione, la scoperta di eTwinning ha rappresentato per me il contatto con una risorsa che, con la sua flessibilità e apertura poco sopra descritta, anziché consegnarmi una risposta definitiva alla mia domanda legata alle modalità attraverso le quali rendere "fertili" le conoscenze e consapevolezza acquisite nel corso degli anni, unite al desiderio di propendere verso l'innovazione didattica, mi ha riconsegnato nuove domande di senso, come ad esempio:

- *Quali metodologie, tecniche, strategie, e tecnologie solleveranno al meglio le competenze degli alunni ai quali insegnerò?*
- *Come posso sfruttare la mia creatività per realizzare progetti didattici motivanti ed efficaci, partecipando ai gemellaggi con classi italiane oppure estere?*
- *Gli incontri con insegnanti provenienti da contesti culturali diversi dal mio su quali strategie e metodologie che non conosco mi faranno aprire gli occhi?*
- *Come immagino la scuola del futuro, alla luce dell'esistenza dell'intelligenza artificiale?*
- *Quale insegnante diventerò una volta arricchita dagli aggiornamenti proposti, dagli incontri con altri docenti, e dalla realizzazione di una pratica didattica condivisa con gli studenti?*

A partire da queste domande, che rappresentano una parte delle nuove suggestioni di rilancio rispetto all'approfondimento realizzato, sarà dunque per me possibile pormi di fronte ad eTwinning come a una risorsa digitale per la didattica che promuove un apprendimento permanente verso la scuola del futuro.



## RIFERIMENTI

### **Normativa:**

Agenda 2030. (2024, August 1). ONU Italia. <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Consiglio Europeo. (2000). *Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000)*. Consiglio dell'Unione Europea.

Commissione Europea. (2000). eEurope 2002

Commissione Europea. (2007). Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee

Commissione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

Costituzione della Repubblica Italiana. (1947). Articolo 33.

European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en)

Ministero della Pubblica Istruzione. (1985). Piano nazionale per l'informatica.

Ministero della Pubblica Istruzione. (1995). Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (PSTD)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2002). Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ForTIC).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2007). Piano scuola digitale.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2007). Azione LIM: Lavagne interattive multimediali.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2009). Azione Cl@ssi 2.0.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Patto per la Scuol@ 2.0.

Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2022). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. [https://www.governo.it/sites/default/files/PNRR\\_Italia\\_2022.pdf](https://www.governo.it/sites/default/files/PNRR_Italia_2022.pdf)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+per+il+curricolo+2012.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). Piano nazionale scuola digitale. [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/2016/pnsd.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2016/pnsd.pdf)

Nextgenerationeu—European union. (n.d.). [https://next-generation-eu.europa.eu/index\\_en](https://next-generation-eu.europa.eu/index_en)

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2003). Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003 relativa all'adozione di un programma pluriennale per l'effettiva integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, L 345/9. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32003D2318>

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L394, 10-18.

*Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) —European Education Area.* (n.d.). <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

*Piano per la ripresa dell'Europa—Commissione europea.* (n.d.). [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe\\_it](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe_it)

UNESCO. (2008). ICT competency standards for teachers: Policy framework. UNESCO.

Unione Europea. (2021). NextGenerationEU: Un'opportunità unica per emergere più forti dalla pandemia [NextGenerationEU: A unique opportunity to emerge stronger from the pandemic]. Commissione Europea.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

## **Bibliografia:**

Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. GreenComp (2022) *Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (a cura di). Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivonet, L. (2017). *Le tecnologie educative*. Carocci Editore.

Bronfenbrenner, U., (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino

Bruner, J. (1982), *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Carocci.

Cassels, D., Gilleran, A., Morvan, C., Scimeca, S. (2015) *Generazione eTwinning. Celebriamo dieci anni di eTwinning*. Bruxelles, Unità europea eTwinning

Colazzo, S. (2005). *Insegnare ed apprendere in rete*. Almatea Edizioni.

Commissione Europea (2018), *European ideas for better learning: Produced by the ET 2020 Working Group Schools The governance of school education systems*, Pubblicazioni della Commissione Europea 2018.

Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*.

De Rossi, M. (2023) *Costruire l'azione didattica*. Pensa MultiMedia Editore.

De Rossi, M. & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensa MultiMedia.

De Rossi, M. & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Carocci.

Dewey, J. (1970). *Democrazia e educazione*, tr. di E. Agnoletti, La Nuova Italia.

Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni

Dunbar, R., Gamble, C., Gowlett, J. (2010). *Social Brain, Distributed Mind*. Oxford University Press.

Ferranti, C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie. Esperienze da 0 a 6 anni*. Carocci.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA, p.61

Garzia, M., Mangione, G.R., Pettenati, M.C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV-3, 287-306. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2059/1929>

Gardner, H. (2005) *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson

Gilleran, A. (2019). eTwinning in un'epoca di cambiamento – *L'impatto sulla pratica, le competenze e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners* Unità europea eTwinning European Schoolnet, Bruxelles.

Granelli, A. (2006). *Il Sé digitale*. Guerini

Kearney, C. (2016). eTwinning visto da vicino. Un progetto pilota sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti. Unità europea eTwinning (CSS) – European Schoolnet.

Kools, M. & L. Stoll (2016), *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, N. 137, OECD Publishing, Parigi.

Licht, A., Pateraki, I., Scimeca, S., (2020). *Le Scuole eTwinning verso un approccio di leadership condivisa - Analisi quantitativa e qualitativa della pratica delle Scuole eTwinning*, Unità europea eTwinning – European Schoolnet, Bruxelles.

Licht, A.; Pateraki, I.; Scimeca, S. (2019). *Se non a scuola, dove? Impara e metti in pratica la democrazia con eTwinning*. Unità europea eTwinning – European Schoolnet, Bruxelles.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erikson.

MacNeil, Angus J., et al. "The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement." *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, no. 1, Jan. 2009, pp. 73–84.

Messina, L. & De Rossi, M., (2015) *Tecnologie, formazione e didattica*, Carocci Editore.

Mouratoglou, N., Pateraki, I., Scimeca, S. *L'impatto di eTwinning sulla formazione iniziale degli insegnanti: riflettori puntati sugli insegnanti in formazione e i loro formatori*. (2023) Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Nigris, E. (2004). *Didattica generale*. Guerini Scientifica.

Nucci, A., Tosi, A., Pettenati, M.C. (2021). *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*. Carocci.

Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Editori Laterza

Pateraki, I. & Licht, A. (2020). *La scuola in azione! Insegnare il cambiamento climatico con eTwinning* Unità europea eTwinning – European Schoolnet.

Pignalberi, C. (2012) *Progettare digital habitat: verso dinamiche innovative di interazione sociale*. *Formazione & Insegnamento*, vol. 3, pagine: 167-183. Pensa MultiMedia

Rivoltella, P. C. (2013). *Dalle piattaforme al personal content management*. In Persico & Midoro

Tomlinson, C. A. (2006) *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Las.

Tosi, A., (2023), *Empowering future teachers for a sustainable intercultural and inclusive education. The impact of eTwinning on Initial Teacher Education*. Carocci editore.

Trevisan, O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell'era digitale*. Pensa MultiMedia Editore.

Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*, Giunti, p. 36

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, p. 127

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello.

Zanetti, N. (2007). Climi scolastici e life skills. Provincia Autonoma di Trento.  
<https://www.vivoscuola.it/Libri-e-pubblicazioni/Climi-scolastici-e-Life-Skills>

Zoletto, D. (2016). Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis, fare intercultura*. Anno XVII- n°1. Pagine: 43-54.

## Sitografia:

Commissione Europea. (n.d.). *About | european school education platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/about/about-us?prefLang=it>

Commissione Europea (n.d.) *By joining eTwinning, teachers and other school staff will become part of the 'Community for schools in Europe' and benefit from endless opportunities*. European School Education Platform <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/about?prefLang=it&etrans=it>

Commissione europea. (n.d.). *Etwinning | european school education platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning?prefLang=it&etrans=it>

Commissione europea, (n.d.). *eTwinning for future teachers*, European School Education Platform <https://school-education.ec.europa.eu/en/about/etwinning-future-teachers>

Commissione Europea. (n.d.). *Etwinning national support organisations | european school education platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/about/eTwinning-NSO>

Commissione Europea, (n.d.), LifeComp: Quadro europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento per le competenze chiave, European School Education Platform, [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en)

Commissione Europea (n.d.) *Share with peers*. European School Education Platform <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/about?prefLang=it&etrans=it>

Commissione Europea (2023). *Tema annuale eTwinning 2024: Benessere a scuola*, European school education platform, Newsletter settembre 2023. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/etwinning-annual-theme-2024-well-being-school?etrans=it>

Commissione Europea (2024). *Palestina entra a far parte della comunità eTwinning*, European school education platform, Newsletter febbraio 2024. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/palestine-joins-etwinning-community?prefLang=it&etrans=it>

Erasmus+. (n.d.). *Cos'è erasmus+. Erasmusplus.* <https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/>

Erasmusplus. (n.d.). *eTwinning.* <https://www.erasmusplus.it/scuola/etwinning/>

eTwinning. (2023). *Tutorial eTwinning—Creare un progetto eTwinning.* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=jbwtCXWx8pk>

eTwinning. (2024). *Webinar primaria—Integrazione curriculare progetti eTwinning 2024* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=6A9JahrOXw>

eTwinning Italia. (2021). *Giovanni Biondi, presidente Indire—Il valore di eTwinning per l'innovazione dei sistemi scolastici* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=JOAroF0FOvw>

eTwinning Italia. (2023). *Across the Ocean—Liceo Mazzini di Genova—Premio nazionale eTwinning 2023* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=1FDVY-KPSKA>

eTwinning Italia. (2023). *Among the stars—IC Solari di Loreto—Premio nazionale eTwinning 2023.* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=TWgbhQCLCf4&feature=youtu.be>

eTwinning Italia. (2023). *Mi ciudad en 5 sentidos—ICS Montegranaro (FM)—Premio nazionale eTwinning 2023* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=72cVs5jPtQU>

eTwinning Italia. (2023). *To Read or Not To Read—IC di Andorno Micca (BI)—Premio nazionale eTwinning 2023* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=qllAPV3dDXg>

European School Education Platform. (2022). *Creating and editing your profile on the European School Education Platform*. [Youtube], from <https://www.youtube.com/watch?v=OKlsfjrdsf8>

European school education platform. (n.d.). *eTwinning*. <https://schooleducation.ec.europa.eu/en/etwinning?etrans=it>

European school education platform. (n.d.). *eTwinning*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning?etrans=it>

European School Education Platform. (2022). [Youtube]. *Creating an EU Login Account*. from <https://www.youtube.com/watch?v=84PS4tn9ZzA>

FUTURA. (n.d.). *Publicato il Piano Scuola 4.0*. <https://pnrr.istruzione.it/news/publicato-il-piano-scuola-4-0/>

“Home.” *Piccole Scuole*, <https://piccolescuole.indire.it/>.

Indire. (2021). *Rapporto di attività eTwinning Italia 2014-2020*. <https://etwinning2014-2020.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/Rapporto-eTwinning-Italia-2014-2020.pdf>

Sito nazionale eTwinning (n.d.). *Across the ocean*. <https://etwinning.indire.it/storie/across-the-ocean/>

Sito nazionale eTwinning (n.d.) *Among the stars*. <https://etwinning.indire.it/storie/among-the-stars/>

Sito nazionale eTwinning (n.d.) *Cos'è e-Twinning?* Indire. <https://etwinning.indire.it/cose-etwinning/>

Sito nazionale eTwinning, (n.d.). *eTwinning in Erasmus+*, Indire, <https://etwinning2014-2020.indire.it/etwinning-in-erasmus/>.

Sito nazionale eTwinning. (n.d.). *Etwinning school / scuola etwinning*. *Sito nazionale eTwinning*. <https://etwinning.indire.it/premi-e-riconoscimenti/etwinning-school-scuola-etwinning/>



Sito nazionale eTwinning. (n.d.). "ITE Award". <https://etwinning.indire.it/premi-e-riconoscimenti/ite-award/>.

Sito nazionale eTwinning. (n.d.). *Mi ciudad en 5 sentidos*. <https://etwinning.indire.it/storie/mi-ciudad-en-5-sentidos/>

Sito nazionale eTwinning (n.d.). *National Quality Label*, "Criteri di Qualità." <https://etwinning.indire.it/premi-e-riconoscimenti/criteri-di-qualita/>.

Sito nazionale eTwinning, (n.d.). *Paesi e coordinamento*. <https://etwinning.indire.it/cose-etwinning/>

Sito nazionale eTwinning (n.d.). *Premi e riconoscimenti*. <https://etwinning.indire.it/premi-e-riconoscimenti/>

Sito nazionale eTwinning. (n.d.) *Registrazione del profilo*. <https://etwinning.indire.it/guida-all-uso-di-etwinning/registrazione-profilo-etwinning/>

Sito nazionale eTwinning. (n.d.). *#storiadietwinning*. (n.d.). <https://etwinning.indire.it/storie/>

Sito nazionale eTwinning. (n.d.). *To read or not to read*. <https://etwinning.indire.it/storie/to-read-or-not-to-read/>

Veruso, L., (31 maggio 2023), Pathways to school success, il nuovo quadro di azione dell'UE per il successo scolastico, Adi, <https://adiscuola.it/pubblicazioni/pathways-to-school-successil-nuovo-quadro-di-azione-dellu-e-per-il-successo-scolastico/#success>





UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**“NOI SIAMO E SAREMO PAESAGGIO E STORIA”**  
(Prof. A. Mazzetti)

Relatore  
Stefano Zoletto

Laureando/a  
Sofia Papa

Matricola: 1231799

Anno accademico:2023-2024

Numero di matricola: 1231799

Indirizzo: Via Salute 57, Este (Pd)

Telefono: 3470432584

E-mail: sofia.papa@studenti.unipd.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza:

Istituto Comprensivo Statale di Este (Pd)

Indirizzo: via Ghirardo Ghirardini (Pd)

Telefono: 0429 55677

Fax: 04292893

E-mail: PDIC89300L@istruzione.it

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Morato Paola

Cognome e nome del Tutor dei tirocinanti: Rizzo Pamela

Cognome e nome dell'insegnante accogliente:

Rizzo Pamela (Scuola Primaria *Unità d'Italia*)

# Sommario

<b>INTRODUZIONE</b> .....	110
<b>1. DIMENSIONE ISTITUZIONALE</b> .....	111
<b>1.1 Dalla motivazione alla realizzazione</b> .....	111
<b>1.2 Ambito di intervento e destinatari</b> .....	112
<b>1.3 Riferimenti teorici e disciplinari</b> .....	112
<b>1. DIMENSIONE DIDATTICA</b> .....	114
<b>2.1 Conduzione degli interventi con una prospettiva inclusiva</b> .....	114
<b>2.1 Conduzione degli interventi nelle fasi di sviluppo</b> .....	115
<b>2.2.1 Avvio</b> .....	116
<b>2.2.2 Affondo</b> .....	118
<b>2.2.3 Conclusione</b> .....	119
<b>2. DIMENSIONE PROFESSIONALE</b> .....	122
<b>3.1 Valutazione del percorso</b> .....	122
<b>3.1.1 Valutazione, riflessione e comunicazione nelle fasi di sviluppo</b> .....	123
<b>3.2 Esiti dell'esperienza e condivisione con i partecipanti</b> .....	126
<b>3.3 Valutazione di punti di forza, criticità, opportunità e rischi dell'esperienza svolta ispirata all'analisi SWOT</b> .....	127
<b>3.4 Riflessione sul proprio profilo professionale in uscita</b> .....	128
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	130
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b> .....	130
<b>RIFERIMENTI NORMATIVI</b> .....	131
<b>ALLEGATI</b> .....	132
<b>ALLEGATO 1: Rubrica di valutazione</b> .....	132
<b>ALLEGATO 2: Scheda di Osservazione</b> .....	133
<b>ALLEGATO 3: Scheda somministrata ai bambini rispetto al Sociogramma di Moreno</b> .....	134
<b>ALLEGATO 4: Prova finale</b> .....	135
<i>Allegato 4.1 Prova finale fronte</i> .....	135
<i>Allegato 4.2 Prova finale retro</i> .....	136
<i>Allegato 4.3 Prova finale versione BES fronte</i> .....	137
<i>Allegato 4.4 Prova finale versione BES retro</i> .....	138
<b>ALLEGATO 5: Analisi SWOT rispetto al Project Work</b> .....	139

## INTRODUZIONE

*“Noi siamo e saremo paesaggio e storia.”*

Prof. Antonio Mazzetti

Introduco la relazione finale con una frase pronunciata dal professor Mazzetti, biologo e naturalista che ha preso parte alla realizzazione della progettazione come uno dei punti di incontro e di raccordo con il territorio, e che ha giocato un ruolo interessante nello stimolare la curiosità tra i bambini destinatari dell'Unità di Apprendimento.

Le parole del professore mi hanno colpita per la stretta connessione tra il paesaggio, la storia e l'essere, suggerendo come la conoscenza dei primi due elementi possa avere qualcosa da comunicare alle persone che si avvicinano. Allo stesso modo, anche la progettazione messa in atto si è posta come un invito a rivolgere lo sguardo sul territorio collinare, facendo emergere come lo studio delle caratteristiche del paesaggio, con un'attenzione al passato come motivo per cui si presenta com'è possibile osservarlo, potesse essere l'occasione per scoprire o riscoprire il territorio nel quale la classe si colloca: i Colli Euganei. Un secondo aspetto che ho apprezzato è stata la tendenza a rivolgersi al presente e al futuro, offrendo una motivazione in più per interessarsi ai paesaggi, proprio perché questi con il tempo avranno sempre qualcosa da raccontare e farci scoprire qualcosa di noi come persone.

Prima di procedere con la lettura del percorso di tirocinio sulla base delle chiavi di lettura delle dimensioni istituzionale, didattica e professionale, concludo l'introduzione con l'invito che ho rivolto ai bambini all'inizio del percorso tramite una lettera che riporto come segue.

*Care bambine, cari bambini,  
Sono Sofia, la maestra che studia all'università.  
Ci siamo visti qualche volta a inizio anno e vi avevo promesso che sarei tornata.  
Tra qualche giorno, infatti, inizieremo con la vostra maestra un progetto in cui studieremo il territorio della collina.  
Ma niente paura! Mi piacerebbe che pensiate a questo percorso come a un piccolo viaggio che faremo insieme!  
Come in ogni viaggio che si rispetti, vedrete che incontreremo nuove persone, arricchendoci con le loro vite e con la loro esperienza, visiteremo luoghi, curioseremo dentro a diverse realtà e lavoreremo con le nostre tracce.  
In questo siamo molto fortunati, perché la nostra scuola si trova proprio ai piedi dei colli Euganei! E quindi, anche senza saperlo, siamo già un po' esperti di questi argomenti.  
In altre parole, impareremo a guardare e a vedere i nostri territori con occhi nuovi, per diventare guide esperte che poi possono raccontare, anche ai genitori e ai parenti, le tante curiosità scoperte appena vi capiterà l'occasione di fare una passeggiata con loro nella natura dei nostri colli. [...]  
Ora non vorrei svelarvi troppo, e quindi lascerò che scopriate tutto a tempo debito.  
Intanto vi penso e  
vi auguro una buona giornata!  
Ci vediamo presto!!  
Un abbraccio,  
Sofia*

## 1. DIMENSIONE ISTITUZIONALE

### 1.1 Dalla motivazione alla realizzazione

Come anticipato nella presentazione del Project Work, la progettazione realizzata è nata da un piccolo desiderio che ho avuto fino da bambina: riscattare le mie competenze nella disciplina della geografia. Anche se può sembrare un controsenso impegnarsi tanto in un lavoro che riguarda una sfera a me poco affine, ho voluto dare significato alla mia progettazione basandola su una piccola grande sfida non più da affrontare contro me stessa, ma con me stessa e con l'aiuto e il supporto di tutor mentori che mi hanno accompagnata a concludere un percorso significativo. La scelta di orientarsi intorno alla disciplina della geografia mi ha permesso inoltre di calarmi maggiormente nell'ottica di connessione con il territorio. Questo sicuramente perché si tratta dello stesso territorio in cui sono personalmente nata e cresciuta, e il suo approfondimento ha rappresentato per me l'opportunità di arricchirlo di significato legandolo al mio tendere alla professione docente, ma soprattutto perché ogni occasione possibile è per me valida per "portare in classe" i *Colli Euganei*, luogo a cui sono legata su un piano emotivo e personale.

Il mio desiderio, che si è realizzato attraverso la progettazione, era quello di non accompagnare solamente i bambini in un percorso di apprendimento alla scoperta delle caratteristiche della collina, ma anche di un percorso che fosse formativo per loro in quanto abitanti di un territorio in cui la collina si incontra con la pianura nella città di Este, aiutandoli a renderli consapevoli che il contesto in cui abitano sia comune a tutti, ma anche che sia unico, irripetibile, e che valga la pena conoscere. Inizialmente, infatti, la progettazione prevedeva lo studio e l'approfondimento sia dell'ambiente collinare che pianeggiante, rotta che nel corso degli interventi è andata modificandosi di comune accordo con la docente tutor, lasciando spazio ai maggiori approfondimenti richiesti dai bambini. Si tratta della più importante tra le modifiche apportate al progetto, che ha avuto il via a partire da una riflessione importante avvenuta al quinto intervento, quando ho potuto osservare l'interesse dei bambini intorno agli aspetti storici della realtà dei Colli Euganei sollecitato dall'intervento del professore che ho contattato come ospite e dal progetto di tirocinio. L'insegnante stessa mi ha riportato delle domande emerse durante le lezioni di storia rispetto ai reperti archeologici rinvenuti nel territorio e la storia della figura di Beata Beatrice d'Este. Per questo motivo, a seguito dell'intervento, ho cercato nella biblioteca della scuola qualche risorsa al riguardo, trovando

interessanti spunti di approfondimento.<sup>11</sup> Per questi motivi ho scelto di modificare la mia progettazione, approfondendo l'argomento della collina portando riferimenti storici e culturali rispetto ai Colli Euganei, e limitandomi ad accennare l'argomento della pianura, creando con essa un collegamento di rilancio. Il focus del progetto è consistito nello studio e nell'approfondimento del paesaggio collinare, osservandone le caratteristiche, le origini, le piante e gli animali, e come l'uomo lo abitasse "ieri" in paragone rispetto a come lo abita "oggi", con particolare attenzione e riferimento al territorio in cui la classe di afferenza contestualizza il suo percorso di apprendimento, prevedendo la partecipazione ad incontri, progetti, e interviste di figure professionali, utenti e figure rappresentative del territorio.

### **1.2 Ambito di intervento e destinatari**

Il contesto-classe di afferenza consiste in una classe terza primaria, facente parte del plesso "Unità d'Italia", e che a sua volta si colloca all'interno dell'Istituto Comprensivo Statale di Este, una cittadina situata in un territorio prevalentemente pianeggiante ai piedi dei Colli Euganei. Con le proprie caratteristiche e differenze tra alunni, la classe si è dimostrata in fase di osservazione prima, e di conduzione didattica poi, estremamente attiva in fatto di sollevamento di questioni, dubbi e ipotesi, favorendo notevolmente un clima di apprendimento fondato sulla naturale curiosità dei bambini e il sempre nuovo emergere di domande di senso. Dall'osservazione della classe e dei processi di insegnamento e apprendimento nel corso degli anni di tirocinio, emerge un grande lavoro da parte dell'insegnante nel far sentire gli alunni della classe come parte di un gruppo che si supporta e si predispone all'ascolto, dedicando dei momenti specifici ai singoli alunni nei momenti di necessità, creando momenti di condivisione nell'intimità del gruppo classe.

### **1.3 Riferimenti teorici e disciplinari**

Sono diverse le teorie pedagogiche che hanno orientato la progettazione degli interventi, alle quali si sono aggiunti i riferimenti che ho colto di aver implicitamente seguito nel corso della conduzione didattica e nelle revisioni apportate, come frutto di un percorso di tirocinio e universitario che si incontrano in questa relazione finale. Di seguito riporto le "pietre miliari"

---

<sup>11</sup> Tra i volumi interessanti trovati nella biblioteca della scuola, ho individuato il libro scritto dal professor Mazzetti, primo ospite del progetto, insieme ai suoi studenti: A. Mazzetti, A. Pignataro, *A scuola sui colli*, Coop. Editrice Nuova Grafica Cierre, Caselle di Sommacampagna (VR) 1989. Altri volumi reperiti: A. Pettenella, *Colli Euganei. La memoria lunga del paesaggio*, Cierre Edizioni, Verona, 1995 e S. Bartolomei, A. Todaro, *Colli Euganei. Il bosco*, Cierre Edizioni, Verona, 1996.



che hanno orientato a livello teorico le scelte educative in fase di progettazione, riferendomi via via nel corso della stesura alle ulteriori fonti autorevoli. La prima fra tutte è la teoria pedagogica del costruttivismo, con la quale J. Bruner sostiene l'importanza dell'apprendimento come processo attivo.<sup>12</sup> Ad essa, si lega la teoria socio-costruttivista sviluppata da L. Vygotskij, che sottolinea l'importanza del contesto culturale e sociale nello sviluppo cognitivo, sostenendo una costruzione di significato condivisa tra gli alunni tramite l'interazione tra essi e con l'ambiente in ottica inclusiva.

Il carattere sistemico che ha caratterizzato la progettazione e la conduzione didattica dell'ultimo anno di tirocinio, si basa sulla teoria dei sistemi di Bronfenbrenner<sup>13</sup>, mentre il focus di raccordo con le famiglie ed il territorio di appartenenza degli alunni fa riferimento alla concezione che Freire ha dei progetti educativi, in quanto luoghi di fenomeni sociali che si compiono all'interno di un contesto concreto che, diventando contesto teorico, stimola il passaggio da curiosità spontanea a curiosità epistemologica, capace "di rigore".<sup>14</sup>

Sul piano normativo, la connessione e il raccordo con le famiglie ed il territorio in ottica sistemica è viene promossa nel PTOF dell'Istituto Comprensivo, con particolare riferimento al concepimento dell'idea di "scuola" come servizio pubblico alla persona e alla comunità.<sup>15</sup>

I fondamenti teorici su cui si basa la struttura del Project Work sono strettamente legati alla progettazione a ritroso, definendo in primo luogo i risultati desiderati, determinando poi le evidenze di accettabilità e pianificando solo infine esperienze e istruzione.<sup>16</sup> A tale proposito, è stato fondamentale il supporto della tassonomia del dominio cognitivo di Bloom<sup>17</sup>, utile ad orientare prove ed esercizi a seconda dei processi da esercitare e rilevare.

Inoltre, ho trovato grande ispirazione all'interno del volume: *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa* di J. Mc Tighe e G. Wiggins, che mi ha colpita per la costante attenzione dedicata alla comprensione profonda, intesa come concetto composto da sei aspetti tenuti in considerazione in ogni parte della progettazione: spiegare, interpretare, applicare, avere prospettiva, empatizzare e avere autoconoscenza.

---

<sup>12</sup>J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.

<sup>13</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Roma, Il Mulino, 2002

<sup>14</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004. p.61

<sup>15</sup> PTOF dell'I.C. di Este (PD) 2022-2025.

<sup>16</sup> J. Mc Tighe e G. Wiggins *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, 2004. (P.58).

<sup>17</sup> L.W. Anderson, D.R. Kratwohl, *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Anicia, Roma, 2022.

Pertanto, si tratta delle connotazioni prese in considerazione al momento della stesura degli obiettivi, dei criteri di accettabilità, e infine delle attività. Oltre a questi “pilastri” dal punto di vista pedagogico e metodologico, le scelte svolte hanno tenuto conto della normativa essenziale, composta dalle Indicazioni Nazionali, il PTOF dell’Istituto Comprensivo, e le Competenze Chiave per l’apprendimento permanente.<sup>18</sup>

## 1. DIMENSIONE DIDATTICA

### 2.1 Conduzione degli interventi con una prospettiva inclusiva

Le pratiche inclusive principali “messe in campo” nel corso della conduzione didattica del progetto hanno rappresentato da una parte un approccio di fondo, e dall’altra una serie di approcci specifici. Il primo esempio che desidero riportare risale al momento della progettazione, in cui ho previsto **lezioni multimodali**, concretizzate nella combinazione di: *lezioni frontali*, come è stato il caso della spiegazione delle caratteristiche del territorio collinare; *stimoli visivi*, come immagini del monitor, in particolare di flora e fauna, ma anche video su YouTube rispetto alla dinamica dell’origine delle colline; *incontri con testimoni autentici* che hanno raccontato storie rispetto al territorio dei Colli Euganei, hanno permesso di esplorare le realtà di industria e artigianato, e hanno fornito l’occasione per soffermarsi ad imparare ad osservare; *attività laboratoriali*, come è stato il caso della sperimentazione delle diverse dinamiche di origine delle colline attraverso strumenti e materiali di uso comune; *discussioni*, come al termine di ognuna delle esperienze vissute al termine degli interventi con gli esperti, spazi in cui dai bambini emergevano considerazioni, dubbi, domande e rimandi agli argomenti affrontati in classe guidati da me.

Ho trovato che la multimodalità delle lezioni non fosse solamente una strategia per arrivare a tutti i bambini che possano apprendere in maniera differente, come ricorda Gardner nella sua teoria delle intelligenze multiple<sup>19</sup>, ma che fosse anche un ottimo motore di motivazione intrinseca, un aspetto che lego fortemente all’inclusione, poiché ho ritenuto importante tenere agganciati tutti i bambini, a partire da coloro che impiegano maggiori energie nel trovare motivazione all’apprendimento. Per questo motivo ho scelto di impiegare creatività

---

<sup>18</sup> Rispettivamente: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione 2012*; PTOF dell’I.C. di Este (PD) 2022-2025; **Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente**, Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 4 giugno 2018.

<sup>19</sup> H. Gardner *Educazione e sviluppo della mente* Edizioni Erickson, 2005 “L’intelligenza è una moltitudine di forme”. Gardner suggerisce sette diverse forme di intelligenza: spaziale, sociale, introspettiva, corporeo cinestetica, musicale, logico-matematica e linguistica.

nel rendere accattivanti ed efficaci<sup>20</sup> gli interventi nelle diverse modalità di lezione. Cardini della motivazione intrinseca sono state le **domande di senso** ispirate ai sei aspetti della comprensione profonda, pensate sia in fase di progettazione, sia in fase di conduzione lasciandosi ispirare dall'andamento degli interventi e dagli incontri con i testimoni esterni. Queste hanno contribuito non solo a dare uno scopo all'apprendimento dei bambini, ma anche a creare una connessione sensata e una coesione tra gli argomenti trattati. Altre strategie a favore dell'inclusione di tutti sono state: **scandire le parole** per i bambini che fanno fatica a comprendere la lingua italiana fino in fondo, **scrivere alla lavagna** al momento della dettatura di alcune frasi, in modo da facilitare i bambini meno veloci nella scrittura, **stimolare i bambini a rischio di emarginazione o di invisibilità** ad essere partecipi agli incontri, valorizzando i loro interventi, ad esempio attendendo che si alzi anche la loro mano prima di dare la parola ad un compagno più rapido nel proporsi, e affidando loro semplici compiti, ad esempio coinvolgendoli per primi nei laboratori o dando loro dei compiti di responsabilità all'interno del lavoro di gruppo. Proprio questo lavoro appena accennato, mi offre la possibilità di rilanciare l'ultima strategia per la promozione dell'inclusione che tenevo a sottolineare: **il lavoro di gruppo**.

Ho infatti scelto di proporre ai bambini la realizzazione di un lapbook di classe, in cui ogni parte è stata realizzata da un gruppo con quel compito specifico. Per facilitare la partecipazione attiva da parte di tutti, oltre al compito da svolgere in sé, ogni bambino ha ricevuto da me un cartoncino rappresentante un ruolo specifico tra: *controllore del tempo e custode del silenzio*, *responsabile del foglio delle istruzioni*, *messaggero* (colui che facilita la comunicazione insegnante-alunni), *presentatore*.

## 2.1 Conduzione degli interventi nelle fasi di sviluppo

La conduzione del progetto si può semplificare in tre momenti: avvio, affondo e chiusura. Tuttavia, mi piace pensare che sia esistito un "punto zero", collocato prima dell'avvio, in cui ho preso contatti con gli enti del territorio che hanno fatto poi parte delle attività didattiche e ho predisposto l'avvio.

---

<sup>20</sup> Progettazioni accattivanti aiutano gli studenti ad impegnarsi al massimo, ma resta noto che "L'idea sottesa è che le attività pratiche non assicurano necessariamente che gli studenti svilupperanno le comprensioni desiderate", motivo per cui entra in gioco l'importanza della multimodalità. J. Mc Tighe e G. Wiggins *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, 2004. (P.205)

Come segue, esplicherò per ciascuna fase alcuni esempi rispetto a tre aspetti: le domande di senso tratte dai sei aspetti della comprensione profonda che hanno guidato la conduzione degli interventi, gli elementi che hanno favorito l'apprendimento per scoperta anche grazie al supporto del raccordo con il territorio, e alcuni esempi di documentazione significativa.

Proprio all'interno di questi filoni si contestualizza il mio "fare didattico" maturato nel corso degli anni di tirocinio, calando inoltre per la prima volta gli interventi didattici all'interno dei sistemi vissuti dai bambini, offrendo loro testimonianze autentiche del territorio collinare che si prestino a rilanciare sempre nuove curiosità, in modo da promuovere e stimolare l'atteggiamento di un esploratore che: incontra, ascolta, esplora, ipotizza, sperimenta, domanda, legge, tocca, visita e confronta.<sup>21</sup>

A documentare il percorso svolto sono presenti numerose evidenze: le pagine dei quaderni di ciascun alunno riportate nel portfolio, un cartellone, le fotografie di diversi esperimenti ed esperienze di incontro con gli enti del territorio, una scheda di osservazione e annotazione, la prova intermedia e la prova finale. Tra queste, riporterò per ciascuna delle tre fasi la documentazione essenziale e rappresentativa della conduzione didattica.

### **2.2.1 Avvio**

L'avvio vero e proprio del progetto è avvenuto tramite una lettera che ho fatto recapitare ai bambini qualche giorno prima del mio arrivo, con l'aiuto della tutor mentore, e aveva semplicemente lo scopo di salutare i bambini, invitarli a portare a scuola una "traccia" di collina per iniziare il percorso, e di rasserenarli.

Quella iniziale è stata una fase che si lega in particolare ai primi cinque incontri, aventi lo scopo di: rilevare le preconoscenze, illustrare il progetto ai bambini ponendo attenzione a mantenere un clima di motivazione, introdurre le caratteristiche principali della collina e far emergere sempre nuove domande di senso, aprendo la possibilità che ne possano emergere di nuove, oltre a quelle che hanno orientato la progettazione.

In breve, le domande che sono state protagoniste di questa fase sono le seguenti:

---

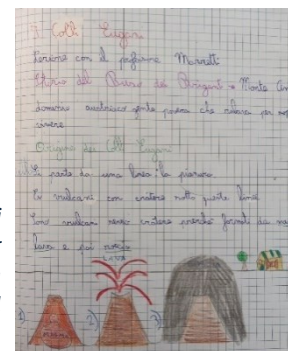
<sup>21</sup> Con "atteggiamento di un esploratore" si intende la promozione della competenza chiave riferita all'*imparare a imparare*, così definita dalla **Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente**, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 4 giugno 2018.

- *Siamo sicuri di essere del tutto inesperti in materia di collina?*
- *Qual è l'idea fondamentale di collina?*
- *Come mai è più facile trovare un castello in collina piuttosto che in pianura?*
- *Come si differenzia il territorio dei Colli Euganei rispetto ad altri tipi di colline?*

Per rispondere alla prima domanda, ho invitato i bambini a condividere le tracce di collina ritrovate anche con l'aiuto dei familiari, tenendo conto della grande vicinanza delle loro abitazioni al territorio collinare, per poi unirle tutte in un cartellone, a partire dal quale abbiamo delineato insieme, bambini ed io, gli aspetti della collina che già sono noti alla classe, ponendo in luce quanto siano effettivamente già in parte esperti dell'argomento. Dalle tracce dei bambini sono emersi vari aspetti legati alla morfologia del territorio, alle attività umane e alla storia del paesaggio, anticipando quindi gli snodi fondamentali del percorso progettato, poi approfonditi nel corso degli incontri. All'interno proprio di questo passaggio tra esperienza e teorizzazione, ho voluto contestualizzare l'incontro con il biologo e naturalista A. Mazzetti, avvenuto nel corso del terzo intervento. Il motivo di questo incontro "precoce" rispetto all'andamento della progettazione è dovuto ad una ricerca da parte mia di promuovere un apprendimento per scoperta, facendo in modo che, attraverso i racconti del professore, i bambini avessero l'opportunità di provare emozioni che li accompagnassero lungo il percorso, suscitando in loro curiosità e stimolando l'emergere di nuove domande di senso. L'incontro è durato poco più di un'ora, in cui il professore ha raccontato la storia del buso dei briganti sul monte Cinto, l'origine dei Colli Euganei, e le "voci" e i profumi della flora e della fauna. È stato un incontro davvero importante per me, per la maestra, e soprattutto per i bambini, che increduli ascoltavano le storie del professore che raccontava le sue conoscenze come se fossero uscite da un libro di fiabe: camminava fra i bambini, modulava il tono della voce, faceva gesti e rumori inaspettati che richiamavano l'attenzione, disegni alla lavagna con l'aiuto dei bambini, presentava le parole difficili in maniera simpatica, e ha fatto loro imitare i cinguettii di alcuni uccelli. Grazie a questo intervento è stato possibile effettuare il passaggio con la fase di affondo, grazie all'apertura alle nuove domande di senso.



Documentazione 1: Cartellone rispetto alle "tracce" di collina intorno alle quali si contestualizza il processo di apprendimento.



Documentazione 2: pagina di quaderno in cui si è messo per iscritto le preziose scoperte a seguito dell'ascolto del professore.

### 2.2.2 Affondo

I cinque incontri di affondo sono stati caratterizzati dal fondamentale cambiamento di direzione dovuto alle curiosità dei bambini suscitate in particolare dall'incontro con il professore. L'idea iniziale era quella di affrontare gli argomenti della pianura e della collina nel corso del progetto, mentre ora il focus rimarrà sul territorio collinare, aggiungendo alcuni approfondimenti, e avendo così la possibilità anche di aggiustare le tempistiche. In questa fase, i bambini sono entrati maggiormente in contatto con alcuni aspetti più specifici del territorio collinare, mettendo quindi le "mani in pasta" attraverso attività a stampo laboratoriale diversi scopi di questi interventi erano: ragionare più in profondità rispetto alle attività che l'uomo può svolgere in collina a partire dalle caratteristiche e le risorse presenti, scoprire le diverse tipologie di origine delle colline, soffermarsi sugli aspetti storici che hanno caratterizzato il territorio dei Colli Euganei, approfondire le principali attrazioni turistiche del territorio, quali ville, castelli e città storiche.

Le domande protagoniste di questa fase sono state:

- *Cosa ha causato l'origine delle colline?*
- *Come possiamo noi, in quanto esseri umani, sfruttare le risorse del territorio collinare?*
- *Quali differenze possibili si riescono a percepire rispetto allo sfruttamento delle risorse di un territorio pianeggiante? (Si insiste sulla differenza tra industria e artigianato)*

Desiderando soffermarmi principalmente sugli interventi che abbiano promosso un apprendimento per esperienza, mi soffermerò di seguito su un'attività attraverso la quale la classe ha risposto alla prima domanda. Il giorno del sesto intervento, sono infatti entrata in classe con un grande scatolone chiuso pieno di materiale, e i bambini erano curiosissimi. Prima di cominciare ho consegnato a ciascun bambino un sacchettino con all'interno una serie di forme (nuvola, montagna, collina, vulcano, ghiacciaio e detriti) che ho ritagliato affinché ognuno avesse il materiale per realizzare un semplice collage, andando a ricostruire di volta

in volta la dinamica rispetto alla specifica origine della collina dopo l'esperimento e prima della trascrizione. In tutto, gli esperimenti svolti erano quattro, uno per ciascuna delle origini introdotte: strutturale, morenica, vulcanica, tettonica. Nelle immagini si possono osservare le documentazioni fotografiche di due esperimenti.



*Documentazione 3: Esperimento rispetto alla dinamica dell'origine della collina strutturale, simulata attraverso l'"erosione" del formaggio a forma di montagna da parte di una grattugia, che imita l'azione degli agenti atmosferici.*

*Documentazione 4: Esperimento rispetto alla dinamica dell'origine della collina morenica. Tre terrine verdi impilate e attaccate con lo scotch rappresentavano la montagna, sulla quale ho attaccato, con l'aiuto di due aiutanti, due guanti in lattice riempiti di ghiaia (il ghiacciaio), che ho fatto passare tra i banchi perché tutti i bambini li toccassero (sembravano delle mani vere!). Dopo aver attaccato i ghiacciai (guanti ripieni) alla montagna(terrine), con un paio di forbici abbiamo tagliato le estremità delle dita dei guanti, simulando lo scioglimento del ghiaccio, con il conseguente scivolamento dei detriti (i sassi) e il loro accumularsi a valle (sul banco).*



Anche se in breve, porto l'accento anche di un secondo intervento rispetto alla fase di affondo, che è consistito nella visita dell'industria *Komatsu SRL* presente nel territorio, tramite la quale i bambini hanno avuto modo di esplorare da vicino il mondo dell'industria, in contrapposizione all'artigianato, da un lato accorgendosi di come questa possa essere difficile da trovare in collina, dall'altro iniziando ad effettuare il passaggio all'argomento della pianura, ponendo in risalto l'influenza reciproca tra le attività umane e il territorio. Nel corso della visita, la mia figura è chiaramente passata momentaneamente in secondo piano, lasciando spazio alla guida dei responsabili dell'azienda che li hanno accompagnati alla scoperta delle norme sulla sicurezza, all'esplorazione delle fasi di realizzazione, e alla scoperta del funzionamento di un'industria. Tornati in classe, la mia "parte" è consistita invece nel valorizzare quanto da loro vissuto attraverso la condivisione e la discussione.

### **2.2.3 Conclusione**

I cinque incontri di chiusura si sono focalizzati sulla ricerca di un'apertura di ciò che i bambini hanno appreso, offrendo un rilancio rispetto alla realtà che li circonda. Per questo motivo, le domande essenziali che hanno caratterizzato gli interventi portano con sé degli interrogativi che in alcuni casi possono portare soluzioni differenti da persona a persona, pur rimanendo corrette:

- *Come fa la storia dei Colli Euganei ad avere influenza su di noi oggi, in qualità di abitanti dello stesso territorio?*
- *Come imparo ad osservare ciò che mi circonda?*
- *Quali sono i miei punti di forza rispetto alle conoscenze acquisite e quali aneddoti, storie e curiosità racconterei per prime se potessi dividerle con qualcuno che abita lontano?*
- *Come posso utilizzare le mie conoscenze al di fuori della scuola?*

Per rispondere a queste domande, l'attenzione si è spostata dalla teoria strettamente legata alle colline, ad un collegamento con la sua applicazione alla realtà dei Colli Euganei, passando per un approfondimento della storia vissuta dagli Antichi Veneti attraverso i reperti rinvenuti sul territorio euganeo. In seguito, accompagnati dalla guida di un capo scout, i bambini hanno svolto un'attività di reale osservazione rispetto alla natura, al paesaggio e alla storia che li circonda, con lo scopo di consolidare atteggiamenti che possano aiutarli ad apprendere di più rispetto agli argomenti affrontati, confrontandosi direttamente con il paesaggio reale. "Se quello che vedo mi piace, allora diventa parte di me e lo conosco"<sup>22</sup>, mi ha confidato il professor Mazzetti nel corso dell'incontro informale di confronto, dandomi modo di confermare la mia scelta di impiegare un intervento di allenamento allo sguardo, in cui i bambini hanno costruito un barometro, ascoltato suoni della natura, disegnato un albero da più punti di vista e giocato con un altro albero immaginando che questo avesse una storia, il tutto sotto la guida e l'accompagnamento di un testimone credibile, quale un esploratore scout. Per preparare al meglio i bambini ad affrontare la prova finale di confronto con i propri punti di forza e di debolezza, ho infine scelto di realizzare un lavoro di gruppo prima, ed individuale poi, come descritto nella presentazione delle pratiche inclusive. Attraverso questo lavoro, documentato dall'immagine che segue, i bambini hanno riunito insieme le conoscenze, le curiosità, gli aneddoti e i materiali autentici che ho reperito presso l'Ufficio Parco Colli.

---

<sup>22</sup> La confidenza del professore ha richiamato alla mia mente il pedagogista John Dewey, che evidenziava l'importanza dell'esperienza estetica nell'apprendimento. Secondo Dewey, l'apprezzamento estetico può trasformare un'esperienza ordinaria in un'opportunità di apprendimento profondo. Per cui, quando qualcosa che vediamo "ci piace", non solo lo percepiamo con maggiore intensità, ma lo assimiliamo anche a un livello più profondo, permettendogli di diventare parte di noi. John Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Sesto San Giovanni (MI), 2020.



Un'altra parte di questi materiali è consistita in una serie di dépliant con i sentieri percorribili tra i Colli Euganei, e che ho scelto di consegnare a ciascun bambino come rilancio e invito ad esplorare il territorio con le proprie famiglie o in futuro, per continuare ad arricchire il loro percorso di apprendimento fuori dalla scuola.



*Documentazione 5: Lapbook realizzato sulla base dell'unione delle parti realizzate dai gruppi di lavoro. Ogni bambino ha costruito il proprio lapbook seguendo le istruzioni reperibili al link del video:<https://drive.google.com/file/d/1jm2-TWxvJJ76KhR7yyWBn4-ylpPp3E/view?usp=sharing>*

## 2. DIMENSIONE PROFESSIONALE

### 3.1 Valutazione del percorso

La dimensione professionale acquisita nel corso degli anni di tirocinio e di studio universitario mi ha portata ad avere uno sguardo sempre più attento rispetto al concetto di “valutazione”, permettendomi di non limitarmi alla semplice “rilevazione” delle competenze acquisite dai bambini al termine dell’unità di apprendimento, ma di allargare tale concetto a una moltitudine di fattori quali: l’osservazione della classe prima, durante e al termine del processo didattico, la valorizzazione delle capacità espresse dagli alunni, i feedback in itinere, l’autovalutazione degli alunni e la valutazione da parte della docente dei rischi e delle opportunità dell’esperienza proposta.

Nel corso della realizzazione degli interventi, le scelte dell’agire didattico erano volte ad accompagnare i bambini all’interno di un percorso che facesse emergere le competenze acquisite, sollevando le evidenze di accettabilità indicate all’interno della rubrica di valutazione.<sup>23</sup>

Anche nel caso dell’osservazione e valutazione è possibile individuare una sorta di “punto zero” collocato appena prima del momento di avvio, in cui ho realizzato una scheda di osservazione<sup>24</sup>, che mi ha permesso di monitorare l’andamento di ciascun alunno all’interno del processo didattico appuntandomi per ognuno: la partecipazione, l’autonomia, le domande/ipotesi/intuizioni, i feedback consegnati ai bambini nella fase intermedia e finale del percorso per ciascuna delle modalità di valutazione prevista, ovvero l’osservazione del quaderno, una prova intermedia, una prova orale, un lavoro di gruppo e la prova finale. La seconda azione valutativa avvenuta all’interno del “punto zero” è stata l’osservazione della classe che, infatti, è iniziata ben prima della realizzazione della progettazione e che, oltre alle annotazioni personali, è consistita anche nella somministrazione del Sociogramma di Moreno<sup>25</sup>, attraverso la quale, nel corso dell’osservazione prima e della conduzione poi, ho potuto monitorare il contesto-classe con uno sguardo professionale, volto ad individuare le dinamiche sociali tra compagni e le compagne di classe, e le dinamiche di gruppo promosse

---

<sup>23</sup> V. allegato 1.

<sup>24</sup> V. allegato 2.

<sup>25</sup> V. allegato 3.

dalla tutor mentore<sup>26</sup>. Questo esercizio di osservazione mi ha permesso di tenere conto in particolare di quei bambini che non venivano notati dai compagni, né in positivo, né in negativo, aprendomi al dubbio per cui ci fosse il rischio che questi bambini potessero percepire la loro presenza come marginale rispetto al gruppo, e quindi anche che fosse possibile che avessero più difficoltà nell'esporsi e lasciarsi coinvolgere dagli interventi proposti. A questo scopo, il sociogramma di Moreno è stato uno strumento utile a completare il mio sguardo, rilevando con precisione sia quei bambini maggiormente esposti al rischio sopracitato, sia quei bambini generalmente rifiutati dai compagni.

### **3.1.1 Valutazione, riflessione e comunicazione nelle fasi di sviluppo.**

Le fasi di sviluppo del percorso hanno visto un agire didattico orientato intorno agli obiettivi e agli indicatori riportati nella rubrica di valutazione realizzata nel corso della progettazione, e annessa in allegato, che elenco come segue:

- *Utilizza una forma scritta oppure orale per dare una corretta definizione della collina sottolineandone le caratteristiche morfologiche.*
- *Elenca le piante e gli animali che caratterizzano il territorio collinare.*
- *Descrive come l'uomo abbia modificato il territorio collinare nel tempo per adattarlo alle proprie esigenze.*
- *Riporta riferimenti appresi in classe, oppure da altre fonti, di elementi caratteristici del territorio dei Colli Euganei rispetto alla teoria studiata. Riporta citazioni e/o esprime riflessioni tratte dalle testimonianze proposte e le uscite didattiche svolte.*

Ho scelto di utilizzare la scheda di osservazione, redatta antecedentemente l'avvio del percorso, al fine di rilevare le evidenze rispetto alle competenze dei bambini in riferimento ai livelli di competenza individuati per ciascun indicatore. Mi aspettavo di osservare i vari aspetti quasi esclusivamente all'interno della specifica fase in cui l'argomento veniva trattato, mentre, in realtà, poco dopo l'avvio del progetto ho notato che l'osservazione dei bambini richiedeva

---

<sup>26</sup> Si tratta di uno strumento di rilevazione delle dinamiche sociali attraverso la somministrazione di un test contenente domande circa le preferenze di compagnia di ciascun membro del gruppo. Incrociando i dati, è possibile osservare quali bambini risultano essere più "popolari", quali a rischio emarginazione, e quali sono i componenti meno notati. Riferimento: Jacob Levi Moreno *Chi sopravviverà? Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociogramma* Di Renzo Editore, Roma, 2017.

un'attenzione più complessa di quella che immaginavo, accorgendomi ad esempio di come alcuni atteggiamenti, che personalmente avevo pensato di poter osservare al termine degli incontri, io li abbia riscontrati già dai primi da parte di alcuni alunni, che hanno a loro volta stimolato anche altri compagni meno inclini ad esporsi o a porsi domande di senso. Argomentare esclusivamente i dati legati al raggiungimento di diversi livelli da parte dei bambini, risulterebbe pertanto riduttivo rispetto alle capacità di creare, valutare, analizzare, applicare, capire e ricordare dimostrate dagli alunni.

Fin dalla fase di avvio, e poi nel corso dell'intero percorso, ho tenuto conto con piacere del buon livello di partecipazione, inteso sia come una serie di azioni, quali portare a scuola la "traccia" di collina che ho chiesto di presentare tramite la lettera di inizio, riportare a scuola la risposta ad alcune domande che ho chiesto di porre ai genitori e realizzare il lapbook proposto utilizzando i materiali distribuiti in classe; sia come una serie di atteggiamenti, quali interagire con gli ospiti relazionandosi con rispetto, attenersi alle regole dei luoghi visitati e partecipare attivamente al processo di apprendimento ponendo domande pertinenti, sollevando dubbi e formulando ipotesi.

Grazie proprio a questo alto tasso di partecipazione, è stato possibile realizzare il "cambio di rotta" personalizzando il percorso didattico progettato e apportando modifiche sulla base degli interessi dimostrati dai bambini.

Un'evidenza importante rispetto all'atteggiamento propositivo della classe è rappresentata dai riscontri avuti in seguito agli incontri e alle uscite nel territorio. È il caso, ad esempio, del professor Mazzetti, che al termine dell'incontro con i bambini mi ha inviato un messaggio con scritto: *"Come si è visto mi sono molto divertito: i bimbi sono stati molto attenti e partecipi, spero si siano divertiti anche loro. Devo dire che mi ha sorpreso positivamente tutta l'atmosfera della classe. [...]"*. In un altro caso ancora, in seguito alla visita rispetto alla sede dell'azienda Komatsu di Este, la referente con cui mi sono relazionata mi ha segnalato il suo riscontro via mail: *"[...] Grazie ancora della gentile visita di ieri, ci ha fatto davvero piacere ospitarli e tutti i colleghi sono rimasti piacevolmente sorpresi dalla mole di domande che ci hanno fatto. [...]"*.

Rifacendosi alla tassonomia di Bloom<sup>27</sup>, la dimensione rispetto alla partecipazione appena descritta mi ha permesso di valutare l'aspetto del "capire", che ho quindi rilevato a partire dalle domande di senso emerse, utilizzandole anche come modalità per incalzare ed affiancarmi a quei bambini che tendevano ad esporsi meno.

Avvicinandosi a circa la metà del percorso, ho invece rivolto la mia attenzione in particolare agli aspetti "ricordare" e "analizzare", attraverso una prova intermedia: si trattava di una prova tratta dal libro di testo della docente mentore<sup>28</sup>, e ciò che si è verificato sono state le conoscenze della morfologia del territorio collinare, il riconoscimento delle principali caratteristiche della Collina e le capacità di trarre delle conclusioni circa l'aspetto delle produzioni umane. Con l'occasione della correzione delle verifiche intermedie, ho portato a casa anche i quaderni dei bambini, lasciando in ciascuno di essi un commento personale volto a valorizzare il lavoro di ogni alunno nel corso delle lezioni e documentato dalle pagine del quaderno, rappresentando per me una ulteriore occasione di comunicazione di un feedback. Rispetto alla prova intermedia, l'andamento generale ha riscontrato un esito positivo, anche se alcuni alunni hanno dimostrato di confondere a tratti le caratteristiche delle colline con le caratteristiche tipiche dei Colli Euganei, oppure anche le motivazioni che hanno portato l'uomo a stabilirsi in collina in passato rispetto a quelle che lo portano a stabilirsi lì al giorno d'oggi. Questi preziosi elementi mi hanno permesso di orientare la correzione della prova, in cui ciascuno ha avuto un riscontro orale e scritto da parte mia, sia nel giorno adibito alla vera e propria correzione collettiva, sia nel corso delle interrogazioni, in cui ho avuto modo di relazionarmi a tu per tu con ogni bambino tenendo anche conto degli appunti presi rispetto alla prova intermedia. I processi di "creare" e "applicare" hanno trovato spazio sia all'interno dell'incontro con il capo scout, che ha "messo in campo" una metodologia di stampo laboratoriale, sia all'interno del lavoro di gruppo in cui i bambini hanno creato una modalità

---

<sup>27</sup> Si tratta della più celebre tra le tassonomie realizzate da Bloom. L'ultima versione della sua rappresentazione è strutturata secondo la forma di una piramide, contenente sei processi a partire dalla base dirigendosi verso il vertice in ordine di complessità: ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare, creare. Si tratta di sei verbi, sei azioni che possono essere esercitate e rilevate nei bambini tramite le attività progettate ad hoc dagli insegnanti a partire dai loro obiettivi, fungendo quindi da guida dei processi che l'insegnante intende stimolare negli alunni.

L.W. Anderson, D.R. Kratwohl, *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Anicia, Roma, 2022.

<sup>28</sup> F. Re, M. G. Bonfanti, *Professione insegnante. Materiali per l'allievo. Geografia*. Il capitello, editrice Piccoli.

di rappresentare una sezione del lapbook a loro affidata, applicando quanto appreso nel corso degli incontri. Avviandosi alla conclusione del percorso, è stata necessaria da parte mia una riflessione importante che mi ha orientata verso la realizzazione di una prova finale<sup>29</sup> che fosse efficace nel far emergere le competenze acquisite da parte degli alunni. La verifica, infatti, è stata realizzata in seguito ad alcuni dubbi emersi nel corso delle interrogazioni, in cui mi era sembrato di aver notato una apparente impreparazione da parte di diversi bambini. Attraverso un confronto nel corso del tirocinio indiretto, ho convenuto che le domande poste durante le prove orali fossero spesso formulate da me in termini strettamente legati al contenuto. Questo ha portato i bambini a concentrarsi su ciò che avrei voluto sentire, piuttosto che sulle proprie competenze per rispondere adeguatamente. Per questo motivo, ho scelto di realizzare una prova che calasse i bambini in un contesto realistico, rivolgendomi a loro come “cara esperta” e “caro esperto,” dando loro fiducia fin dall’inizio. Ho inserito dinamiche emotive, come la soddisfazione di aiutare un bambino più piccolo a scoprire qualcosa di nuovo e ricevere i complimenti da parte di qualcuno.

Nella verifica erano presenti sia domande aperte sia chiuse, era previsto un quesito su un argomento a scelta e un approfondimento sui Colli Euganei, che si erano appositamente preparati. Durante la verifica, che è stata letta da me di volta in volta a causa della lunghezza dei testi, ho notato diversi elementi. Prima di tutto, ho osservato che i bambini si rivolgevano direttamente a me per ogni domanda, e non alla tutor; avanzavano commenti di entusiasmo rispetto ai quesiti, facendomi sapere più volte che avevano preferito la verifica finale a quella intermedia. Non ho percepito segnali di preoccupazione, malessere o disagio. Infine, durante l’intervento conclusivo in cui ho portato le verifiche corrette, i bambini non vedevano l’ora di ricevere un feedback delle loro prove, certi di aver lavorato bene.

### **3.2 Esiti dell’esperienza e condivisione con i partecipanti.**

Personalmente trovo che l’esperienza abbia avuto un esito positivo sotto diversi punti di vista. Il primo fra tutti è stato il punto di vista didattico, come evidenziato nel paragrafo precedente rispetto agli aspetti valutativi e di riflessione su di essi, in cui la realizzazione del percorso si è dimostrata efficace; in secondo luogo, l’esperienza ha avuto un esito positivo dal punto di vista sistemico, ovvero la sfida di questo anno di tirocinio, consistita nel calare

---

<sup>29</sup> V. Allegato 4.

l'insegnamento all'interno del contesto in cui la classe si trova, coinvolgendo i sistemi che si influenzano reciprocamente a partire dai bambini stessi, e avvenuta attraverso l'incontro con i testimoni e la visita di luoghi significativi. Infine, un terzo aspetto che ritengo importante sottolineare è l'esito positivo di un percorso, che ha visto la realizzazione di un rapporto di empatia insegnante-alunni, in cui ho percepito di aver ricoperto, per i bambini, il ruolo di una figura autorevole e competente, che li ha accompagnati in un tratto di cammino del loro percorso scolastico.

Come segue, riporto le poche righe con cui ho concluso gli interventi e ho salutato i bambini prima di consegnare loro i dépliant reperiti presso l'Ufficio del Parco Colli:

*Cara esperta, caro esperto,*

*hai visto quanta strada hai fatto da quando eri un esploratore alle prime armi? In questi due mesi hai fatto grandi progressi facendo esperimenti, incontrando persone, visitando luoghi, conoscendo diverse realtà... come hai visto, ho mantenuto la mia promessa! :)*

*Ti auguro di mantenere sempre l'atteggiamento dell'esploratore che ti ha accompagnato/a in questa esperienza, lasciandoti affascinare da ciò che ti circonda, conoscendolo e facendolo tuo. Ti consegno quindi del materiale prezioso, che ti può essere utile per sempre, ogni volta che desidererai metterti in cammino sui nostri Colli Euganei per vivere un territorio pieno di sorprese e ricco di storie.*

*Un abbraccio, Sofia*

### **3.3 Valutazione di punti di forza, criticità, opportunità e rischi dell'esperienza svolta ispirata all'analisi SWOT.**

Al termine dello svolgimento degli incontri previsti sulla base della progettazione, ritengo interessante soffermarsi su alcuni punti di forza e di debolezza, e di opportunità e di rischio, che ho individuato prima di iniziare il percorso,<sup>30</sup> ponendoli a confronto rispetto alla realtà che ho riscontrato. Sin dall'inizio, questa progettazione ha rappresentato per me una sfida ampia, prima di tutto perché la disciplina della geografia è spesso stata in sé un punto di debolezza della mia carriera scolastica, e questo significa che da parte mia ho svolto un grosso lavoro di preparazione e approfondimento. In secondo luogo, ho percepito molto meno di quanto mi aspettassi la responsabilità di affrontare degli argomenti ampi sostituendomi di fatto alla tutor mentore per trenta ore, che si sono tradotte in due mesi di interventi. Se da una parte queste riflessioni possono avermi in qualche modo spaventata, dall'altra mi hanno portata alla

---

<sup>30</sup> V. Allegato 5.

consapevolezza di aver fatto la scelta giusta a puntare su un progetto che presentasse delle sfide, poiché negli anni ho imparato a percepire l'ambito del tirocinio come un luogo in cui fosse possibile sperimentare, mettersi in gioco e sfidare i propri limiti chiedendo talvolta aiuto ai tutor mentori e accademici, e al gruppo di tirocinio.

Trattandosi della mia prima progettazione così ambiziosa alla scuola primaria, immaginavo fin da subito che sarebbe stata soggetta a modifiche in itinere. Tuttavia, quello che non mi aspettavo è che gli elementi di rischio previsti potessero trasformarsi in punti di forza, come è stato il caso per cui temevo che i testimoni da me invitati a partecipare al percorso svolgessero degli interventi troppo complessi e approfonditi per i bambini, mentre invece alla fine è stata la classe stessa a sollevare dubbi, ipotesi e domande in profondità.

### **3.4 Riflessione sul proprio profilo professionale in uscita**

Al termine di questi quattro anni di tirocinio e cinque anni di università, mi ritrovo a guardarmi indietro e osservare io stessa quanta strada ho fatto. Ricordo ancora l'emozione dell'ultimo "primo giorno di scuola" di un nuovo percorso di studi, pieno di sogni e paure, e con uno sguardo che ascoltava le lezioni con la forma mentis di una studentessa. Confronto questo giorno oggi con l'ultimo "ultimo giorno di scuola", ancora pieno di sogni e paure, ma con una forma mentis che nel tempo si è spostata dall'altro lato della cattedra. Ho conosciuto qualcosa in più di me, e ho costruito, a poco a poco, il profilo di un'insegnante che sto apprezzando sempre di più, e per il quale l'anno di tirocinio appena trascorso ha giocato un ruolo determinante. Avendo modo di sperimentarmi a trecentosessanta gradi all'interno del sistema e comunicare con i vari sistemi coinvolti, mi è stato chiaro di possedere gli strumenti necessari per iniziare un nuovo capitolo, che questa volta si aprirà ad una formazione permanente nel corso dell'esercizio della professione. Inoltre, ho potuto osservare come il ruolo della tutor mentore si sia spostato via via dall'essere una guida che orientava i miei passi, ad una collega esperta che mi portava spunti interessanti di riflessione, permettendomi di osservare il mio essere capace di gestire un gruppo classe con autorevolezza e al contempo il mio modo di sviluppare un rapporto di empatia che permettesse ai bambini di avere fiducia nei miei confronti e nei confronti del ruolo che ho ricoperto. Ho notato in me un miglioramento nella gestione dei tempi, e negli aggiustamenti rispetto ad essi, acquisendo una



maggior elasticità rispetto alle revisioni delle progettazioni realizzate sulla base delle necessità e degli interessi dei bambini, imparando ad accogliere gli imprevisti.

Osservandomi a questo punto del percorso, mi accorgo di come si stiano agganciando insieme molti aspetti della mia vita nell'ambito educativo, scolastico ed extrascolastico, e noto come sia diventato per me spontaneo interscambiare le risorse acquisite, da una parte in termini di approcci metodologici e fondamenti pedagogici, di cui sento il desiderio di "nutrirmi" quotidianamente per ricoprire al meglio il mio ruolo educativo, e dall'altra in termini di ricerca di promuovere rapporti di empatia attraverso alcuni espedienti come "la dedica", che all'interno dell'Unità Di Apprendimento ha trovato spazio attraverso le lettere di avvio e di conclusione, e il feedback di apprezzamento lasciato sul quaderno, ad esempio. Un altro aspetto interessante proveniente dall'ambito educativo informale, che frequento come educatrice di Azione Cattolica, è la costante esposizione ad un contesto con un grande repertorio di attività ludiche e con il costante confronto tra educatori per adattare con creatività agli spunti di contenuti che si intendono presentare, servendosi talvolta di materiale stimolante e progettando incontri con varie figure del territorio che fungono da testimonianze.

Nell'anno in corso, ho avuto l'ulteriore occasione di sperimentarmi come docente attraverso una supplenza annuale, che, anche se mi ha impegnato un numero contenuto di ore settimanali in classe, mi ha permesso di calarmi ulteriormente nella professione alla luce del percorso accademico in chiusura, consolidando la mia scelta di orientare il mio futuro come docente alla scuola primaria.

## BIBLIOGRAFIA

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson, L.W. Kratwohl, D.R (2022) *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Anicia, Roma.
- Bartolomei, A. Todaro (1996) *Colli Euganei. Il bosco*, Cierre Edizioni, Verona.
- Bronfenbrenner U. (2002) *Ecologia dello sviluppo umano*, Roma, Il Mulino, 2002.
- Bruner, J. (1982) *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Dewey, J. (2020) *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Sesto San Giovanni (MI)
- Ferrara, M. Gujon, A. Manganova, V. *Nuova Geografia 3. Libri attivi per il secondo ciclo*. Carlo Signorelli Editore.
- Freire, P. *Pedagogia dell'autonomia. (2004) Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
- Gardner, H. (2005) *Educazione e sviluppo della mente* Edizioni Erickson.
- Mazzetti, A. Pignataro, A. (1989), *A scuola sui colli*, Coop. Editrice Nuova Grafica Cierre, Caselle di Sommacampagna (VR).
- Mc Tighe, J. Wiggins G. (2004) *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma.
- Moreno, J. L. *Chi sopravviverà? Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociogramma* Di Renzo Editore, Roma, 2017.
- Pettenella, A. (1995) *Colli Euganei. La memoria lunga del paesaggio*, Cierre Edizioni, Verona.
- Re, F. Bonfanti, M. G *Professione insegnante. Materiali per l'allievo. Geografia. Il capitello*, editrice Piccoli.

## **RIFERIMENTI NORMATIVI**

- *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012.*
- *PTOF dell'I.C. di Este (PD) 2022-2025.*
- *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 4 giugno 2018.*

## ALLEGATI

### ALLEGATO 1: Rubrica di valutazione

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI			
		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Riconoscimento degli elementi caratteristici della collina in relazione al territorio di afferenza.	<i>Utilizza una forma scritta oppure orale per dare una corretta definizione della collina, sottolineandone le caratteristiche morfologiche.</i>	Fornisce una definizione dettagliata della collina, evidenziando con precisione le caratteristiche morfologiche. Il linguaggio utilizzato è ricco e specifico.	Offre una definizione chiara della collina, riportando le caratteristiche morfologiche. Il linguaggio è adeguato, ma mancano alcuni dettagli specifici.	Delinea in modo generale le caratteristiche morfologiche. Il linguaggio utilizzato è semplice, e la descrizione manca di dettagli e precisione.	Definisce a caratteri generali la collina, utilizzando un linguaggio basilare. La descrizione risulta essere vaga e limitata nelle informazioni fornite.
	<i>Elenca le piante e gli animali che caratterizzano il territorio collinare.</i>	Fornisce un elenco esaustivo e accurato. Utilizza un linguaggio specifico.	Presenta un elenco di alcune piante e animali che sono tipici del territorio collinare.	Fornisce un elenco di base di piante e animali presenti nei territori collinari. Il linguaggio utilizzato è poco specifico.	Presenta un elenco basilare di piante e animali generici, con un linguaggio di base.
	<i>Descrive come l'uomo abbia modificato il territorio collinare nel tempo per adattarlo alle proprie esigenze.</i>	Offre una descrizione chiara. Utilizza un linguaggio specifico, e avanza ipotesi in contesti non noti.	Presenta una descrizione chiara. Il linguaggio è adeguato, anche se potrebbe mancare di alcuni dettagli specifici. Mostra difficoltà ad avanzare ipotesi in situazioni non note.	Fornisce una descrizione di base. Il linguaggio utilizzato è semplice. Non avanza ipotesi in situazioni non note.	La descrizione si presenta vaga e limitata nelle informazioni fornite.
Comprende le esperienze e le testimonianze proposte rispetto a diverse modalità di "abitazione" del territorio dei Colli Euganei.	<i>Riporta riferimenti appresi in classe, oppure da altre fonti di elementi caratteristici del territorio dei Colli Euganei rispetto alla teoria studiata. Riporta citazioni e/o esprime riflessioni tratte dalle testimonianze proposte e le uscite didattiche svolte.</i>	Cita numerosi riferimenti in tutte o quasi tutte le prestazioni, connettendoli correttamente agli argomenti studiati e utilizzando un linguaggio specifico.	Cita diversi riferimenti, anche se utilizza un linguaggio poco specifico.	Quando richiesto, cita pochi riferimenti rispetto al territorio dei Colli Euganei esposti in classe	Non ricorda elementi citati rispetto al territorio dei Colli Euganei.

## ALLEGATO 2: Scheda di Osservazione

Nome:

PARTECIPAZIONE:

AUTONOMIA:

DOMANDE/IPOTESI/INTUIZIONI:

### FEEDBACK INTERMEDIO

Quaderno

Prova scritta

Prova orale

Descrizione

--	--	--	--

### VALUTAZIONE

Compito autentico

Prova scritta

Descrizione

Livello

--	--	--	--

NOTE:

## **GRUPPI DI LAVORO**

1) Per il prossimo lavoro di gruppo, chi tra i tuoi compagni vorresti che fosse con te? Scrivi qui di seguito i nomi dei compagni e delle compagne che vorresti con te iniziando da quello o da quella che ti piace di più. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

---

---

---

---

---

2) Chi, invece, preferiresti che non fosse in gruppo con te? Scrivi qui di seguito i nomi dei compagni e delle compagne che non vorresti con te iniziando da quello o da quella che ti piace di meno. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

---

---

---

---

---

3) Chi dei tuoi compagni, secondo te, ti vorrebbe nel suo gruppo?

---

---

---

---

4) Chi dei tuoi compagni non ti vorrebbe con sé?

---

---

---

---

## ALLEGATO 4: Prova finale

Allegato 4.1\_Prova finale fronte

NOME:

27/03/2024

COGNOME:

### VERIFICA DI GEOGRAFIA ESPERTI DI COLLINE

**Rispondi, sul foglio a parte, ai quesiti A e B:**

**A.** Cara esperta, caro esperto, nel corso di questi incontri hai dimostrato interesse e curiosità per conoscere e approfondire le colline: **spiega un argomento a scelta** in cui ti senti particolarmente preparato.

*Suggerimento: Ricordati di inserire più parole e termini specifici che puoi, così la tua spiegazione avrà un valore molto alto!*

**B.** Per le vacanze di Pasqua verranno a trovarti due amici che hai conosciuto quest'estate. La mamma si sta domandando cosa fare di bello con loro e la loro famiglia durante il loro soggiorno, e così pensi che sia il caso di portarli sui Colli Euganei. Decidi quindi di prendere nota di dove desidereresti andare con loro: **descrivi un luogo oppure racconta una curiosità sui Colli Euganei.**

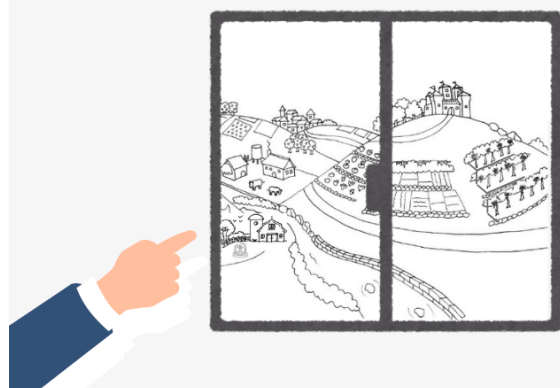
**Partecipa alla situazione che segue, completando dove richiesto con le tue conoscenze:**

Immagina di condividere la camera con un ipotetico fratellino o sorellina. Nella vostra stanza c'è una finestra grande, e una mattina vi svegliate e vi ritrovate ad osservare un bellissimo panorama collinare. In quel momento tu esclami: "Che bella questa collina!" e la vostra sorellina o fratellino vi guarda e vi chiede: "Che cos'è una collina?".

Allora tu la/lo guardi con tenerezza e inizi a spiegargli che la collina è un rilievo, che non è una montagna perchè...

.....  
e non è una pianura perchè...

.....  
Poi allunghi il dito per mostrare tutti i dettagli che puoi: da sinistra verso destra fai notare che ci sono un sacco di elementi che caratterizzano la collina, come...



Ti accorgi che ti sta ascoltando molto attentamente e così decidi di andare avanti a raccontare: "Li vedi quei gradoni scavati nella collina? Si chiamano \_\_\_\_\_ e servono per \_\_\_\_\_"

Sai, in collina sono molto fortunati, perchè lì il clima è \_\_\_\_\_ e questo permette alle persone di allevare (cerchia le parole corrette):

SERPENTI / MUCCHE / TACCHINI / AQUILE / MAIALI / PECORE

e coltivare (cerchia le parole corrette):

VITI / BARBABIETOLE DA ZUCCHERO / GRANO / FRUMENTO / ULIVI / ALBERI DA FRUTTO

Da questi derivano molti prodotti lavorati dall'uomo:

A questo punto, passa per di là il papà che ti fa i complimenti per tutte le cose che stai facendo scoprire al tuo fratellino/sorellina e, osservando anche lui il panorama, chiede: "Ma che strano, chissà come mai tutte le colline hanno queste forme particolari e diverse". Per rispondergli, corri a prendere delle immagini e, per ognuna, spieghi il **nome della sua origine**.

1.COLLINE:



2.COLLINE:



3.COLLINE:



4.COLLINE:



Il vostro fratellino o sorellina, però, non capisce cosa significa "moreniche" e spieghi come si formano queste colline facendo un esperimento:

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Se lo desideri, puoi disegnare l'esperimento:





NOME:

27/03/2024

COGNOME:

## VERIFICA DI GEOGRAFIA ESPERTI DI COLLINE

**Rispondi, sul foglio a parte, ai quesiti A e B:**

**A.** Cara esperta, caro esperto, nel corso di questi incontri hai dimostrato interesse e curiosità per conoscere e approfondire le colline: **spiega un argomento a scelta** in cui ti senti particolarmente preparato.

*Suggerimento: Ricordati di inserire più parole e termini specifici che puoi, così la tua spiegazione avrà un valore molto alto!*

**B.** Per le vacanze di Pasqua verranno a trovarti due amici che hai conosciuto quest'estate. La mamma si sta domandando cosa fare di bello con loro e la loro famiglia durante il loro soggiorno, e così pensi che sia il caso di portarli sui Colli Euganei. Decidi quindi di prendere nota di dove desidereresti andare con loro: **descrivi un luogo oppure racconta una curiosità sui Colli Euganei.**

**Partecipa alla situazione che segue, completando dove richiesto con le tue conoscenze:**

Immagina di condividere la camera con un ipotetico fratellino o sorellina. Nella vostra stanza c'è una finestra grande, e una mattina vi svegliate e vi ritrovate ad osservare un bellissimo panorama collinare. In quel momento tu esclami: "Che bella questa collina!" e la vostra sorellina o fratellino vi guarda e vi chiede: "Che cos'è una collina?".

Allora tu la/lo guardi con tenerezza e inizi a spiegargli che **la collina** è un rilievo, che **non è una montagna perchè...**

**e non è una pianura perchè...**

Poi allunghi il dito per mostrare tutti i dettagli che puoi: da sinistra verso destra fai notare che ci sono un sacco di elementi che caratterizzano la collina, come...

**collega:**

PAESE

VITI

TERRAZZAMENTI

FATTORIA

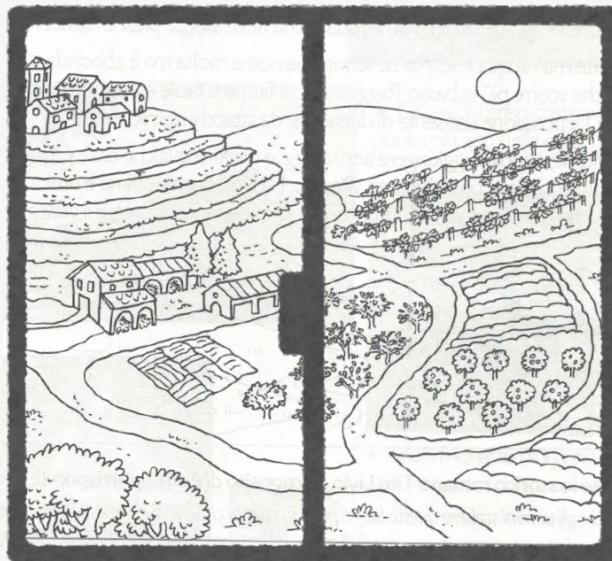
BOSCO

CAMPI COLTIVATI

FRUTTETI

ULIVI

PRATI A PASCOLO



Ti accorgi che ti sta ascoltando molto attentamente e così decidi di andare avanti a raccontare: "Li vedi quei gradoni scavati nella collina? Si chiamano T\_\_\_\_\_ e servono per \_\_\_\_\_"

Sai, in collina sono molto fortunati, perchè lì il clima è \_\_\_\_\_ e questo permette alle persone di allevare (cerchia le parole corrette):

SERPENTI / MUCCHE / TACCHINI / AQUILE / MAIALI / PECORE

e coltivare (cerchia le parole corrette):

VITI / BARBABIETOLE DA ZUCCHERO / GRANO / FRUMENTO / ULIVI / ALBERI DA FRUTTO

Da questi derivano molti prodotti lavorati dall'uomo:

- dalle OLIVE → \_\_\_\_\_
- dall' UVA → \_\_\_\_\_
- dal LATTE → \_\_\_\_\_

A questo punto, passa per di là il papà che ti fa i complimenti per tutte le cose che stai facendo scoprire al tuo fratellino/sorellina e, osservando anche lui il panorama, chiede: "Ma che strano, chissà come mai tutte le colline hanno queste forme particolari e diverse". Per rispondergli, corri a prendere delle immagini e, per ognuna, spieghi il **nome della sua origine**.

Scegli tra: MORENICHE, STRUTTURALI, VULCANICHE, TETTONICHE.



Il vostro fratellino o sorellina, però, non capisce cosa significa "strutturali" e spieghi come si formano queste colline facendo un esperimento:

PAROLE CHIAVE: agenti atmosferici, erosione

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se lo desideri, puoi disegnare l'esperimento:



## ALLEGATO 5: Analisi SWOT rispetto al Project Work

Analisi SWOT per il Project Work delTirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p><b>Elementi interni</b> in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• allo studente;</li> <li>• ai soggetti coinvolti nella realizzazione delproject work;</li> <li>• al contesto di realizzazione del projectwork;</li> <li>• al project work</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PUNTI DI FORZA</b></p> <p>La progettazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contiene connessioni con figure che abitano il territorio in diverse modalità.</li> <li>- Contiene l’elemento del <i>lapbook</i> che permette di ottenere una traccia dell’intero progetto.</li> <li>- Contiene diversi momenti dedicati al gioco.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La conoscenza ridotta del gruppo classe, dei suoi ritmi di lavoro e delle sue attese.</li> <li>- Sono numerose le attività che ho progettato di svolgere all’interno delle ore a disposizione.</li> </ul>
<p><b>Elementi esterni</b> in riferimento a soggetti econtesti esterni</p>	<p style="text-align: center;"><b>OPPORTUNITA’</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnare i bambini alla scoperta di essere parte integrante di un territorio ricco di attori che influenzano il territorio e che da esso vengano influenzati.</li> <li>- Portare in classe un testimone che al contempo è stato alunno della stessa insegnante diversi anni fa, permette alla stessa di mettere in luce il concetto di <i>continuità</i> tra l’insegnamento alla scuola primaria e il territorio.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>RISCHI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portare dei testimoni che svolgano degli interventi troppo complessi e approfonditi.</li> </ul>