

Dinamiche di pace positiva

Costruire percorsi

a cura di

Salvatore Capasso, Rino Falcone,
Claudia Pennacchiotti, Luca Simione, Adriana Valente

1



SCIENZA E DIALOGO PER LA PACE, 1

**DINAMICHE DI PACE POSITIVA
COSTRUIRE PERCORSI**

a cura di

Salvatore Capasso, Rino Falcone, Claudia Pennacchiotti
Luca Simione, Adriana Valente



CNR | Dipartimento Scienze Umane e Sociali
Patrimonio culturale

Laboratorio Scienza
e Dialogo per
la Pace



officina educazione futuri

Consiglio Nazionale delle Ricerche
DSU (Dipartimento Scienze umane e sociali, patrimonio culturale)

ISBN (ed. stampa) 978 88 8080 751 3

ISBN (ed. digitale) 978 88 8080 752 0

DOI [10.36134/scienzaedialogoperlapace-1-2026](https://doi.org/10.36134/scienzaedialogoperlapace-1-2026)

La versione digitale è pubblicata in Open Access su www.edizioni.cnr.it

Il presente lavoro è protetto dalla licenza [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



Progettazione grafica, impaginazione e copertina: Laura Attisani, CNR-Istituto di scienze del Patrimonio culturale / Unità Editoria

Sviluppo logo Laboratorio scienza e dialogo per la pace: Stefano Carotenuto

Sviluppo progetto grafico del sito Laboratorio scienza e dialogo per la pace: Angela Petrillo

Editing: Giulia Antonini (CNR-Dipartimento Scienze umane e sociali, patrimonio culturale),
Cristiana Crescimbene e Azzurra Malgieri (CNR-Istituto di ricerca sulla popolazione e le politiche sociali), Angelica Zonta (CNR-Unità Editoria)

Pubblicato da

© Cnr Edizioni, 2026

Piazzale Aldo Moro, 7

00185 Roma

www.edizioni.cnr.it

bookshop@cnr.it

Rivista peer reviewed

SCIENZA E DIALOGO PER LA PACE, 1
Collana del Dipartimento Scienze umane e sociali,
patrimonio culturale del CNR
Direttore Salvatore Capasso

Direttori della collana
Salvatore Capasso
Adriana Valente

Comitato scientifico
Daniele Archibugi, Valentina Bartolucci, Rino Falcone, Claudia Hassan,
Claudia Pennacchiotti, Alessandro Saggiaro, Valentina Tudisca

Comitato editoriale
Giulia Antonini, Sara Di Marcello, Azzurra Malgieri

Segreteria di redazione
Cristiana Crescimbene, Angelica Zonta

Sviluppo grafico e impaginazione
Laura Attisani

Prefazione	
Andrea Lenzi , Presidente del Consiglio nazionale delle ricerche	7
Premessa	
Salvatore Capasso e Adriana Valente , Direttori della collana	9
Introduzione. La Pace: Il punto di vista della scienza	
Salvatore Capasso, Rino Falcone, Claudia Pennacchiotti	
Luca Simione, Adriana Valente , Curatori del volume	13
Il dottorato nazionale in <i>Peace Studies</i> : studiare la pace per fare la pace	
Alessandro Saggioro	21

1

LA PACE COME ARCHITETTURA LEGALE E RIMODULAZIONE ISTITUZIONALE

Antonio Ferrara (CNR-ISSIRFA)	
Federalismo, autonomia e territori	29
Andrea Crescenzi (CNR-ISGI)	
I cambiamenti climatici come minaccia alla pace e alla sicurezza internazionale	45
Francesco Romano (CNR-IGSG)	
L'accessibilità dell'informazione giuridica e la conoscenza del diritto per l'inclusione sociale	61

2

LA PACE COME ECOLOGIA DELLA CONOSCENZA E DIPLOMAZIA CULTURALE

**Lucia Alberti, Silvana Di Paolo, Laura Genovese,
Giulio Lucarini, Ida Oggiano, Antonella Pautasso,
Tatiana Pedrazzi** (CNR-ISPC)

Diplomazia culturale: le scienze del patrimonio culturale
come ponte per il dialogo

75

Adriana Valente (CNR-IRPPS)

Sistemi di documentazione, indici di citazione,
condivisione di conoscenza nel Novecento

105

Elena Pagliarino, Monica Cariola, Rita Giuffredi (CNR-IRPRES)

Ruolo degli scienziati sociali nella costruzione di pace.
Riflessioni dalla conferenza del Dipartimento Scienze umane
e sociali, patrimonio culturale del CNR

133

3

LA PACE COME FONDAMENTO ETICO E TRASFORMAZIONE INTRAPERSONALE

Pina Totaro (CNR-ILIESI)

L'idea di conflitto e di pace tra filosofia, scienza e diritto

155

**Francesca Pozzi, Vincenza Benigno, Giuseppe Città,
Edoardo Dalla Mutta, Manuel Gentile, Stefania Manca** (CNR-ITD)

Tecnologie didattiche e educazione alla pace: sinergie per un
apprendimento trasformativo

165

Luca Simione (CNR-ISTC; UNINT)

Superare una visione egocentrica per coltivare la pace

181

TECNOLOGIE DIDATTICHE E EDUCAZIONE ALLA PACE: SINERGIE PER UN APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

Francesca Pozzi, Vincenza Benigno, Giuseppe Città, Edoardo Dalla Mutta, Manuel Gentile,
Stefania Manca, CNR-Istituto per le tecnologie didattiche (ITD)

Abstract

Il contributo esplora come le tecnologie didattiche possano diventare una leva strategica per un'educazione alla pace trasformativa e inclusiva, capace di rispondere in modo sistemico alle sfide contemporanee. A partire dalla Raccomandazione UNESCO (2023), si propone un approccio integrato che richiede di ripensare curricula, politiche scolastiche, pratiche didattiche e formazione docente. La ricerca nelle tecnologie educative, interdisciplinare e orientata all'impatto, offre cornici e strumenti operativi utili a questa trasformazione. Progetti del CNR-ITD (Social media contro antisemitismo e negazionismo; Comunità inclusive in contesti multiculturali; CAA per studenti non italofoni nella Scuola in Ospedale) illustrano esempi di innovazione. Si evidenzia infine il ruolo del pensiero critico, anche tramite *Serious Games* e *Intelligent Tutoring Systems*, e si auspica una maggiore sinergia tra tecnologie educative e educazione alla pace, sostenuta da politiche e programmi di ricerca.

Parole chiave: educazione alla pace, tecnologie didattiche, inclusione scolastica, pensiero critico, social media e memoria, innovazione pedagogica.

Abstract - English

This contribution examines how educational technologies can act as a strategic lever for transformative and inclusive peace education. Building on the UNESCO Recommendation (2023), it argues for an integrated approach that reshapes curricula, school policies, pedagogy, and teacher education, shifting from isolated interventions to systemic change. It discusses recent CNR-ITD projects – Using social media to counter antisemitism and denialism, Fostering inclusive teacher-student communities in multicultural settings, and applying Augmentative and Alternative Communication to support non-Italian-speaking learners in Hospital School contexts – as examples of pedagogical innovation. Finally, it highlights critical thinking (also through *Serious Games* and *Intelligent Tutoring Systems*) and calls for stronger synergies between educational technology research and peace education, supported by public policy and structured research programmes.

Keywords: peace education, educational technologies, school inclusion; critical thinking, social media and memory, pedagogical innovation.

Cosa si intende per educazione alla pace

Per definire il concetto di educazione alla pace, occorre partire dalla definizione di pace. Tuttavia, è noto in letteratura che il concetto stesso di pace non può essere considerato univoco, perché il suo significato varia in base alla cultura e al contesto. Alcuni ricercatori, infatti, hanno messo in evidenza il fatto che il termine pace possa avere connotazioni positive o negative (Galtung, 1996, Harris e Morrison, 2003): in termini negativi, pace significa impedire o fermare forme di violenza, ma lo stesso termine può avere una valenza positiva e riguardare anche la giustizia, il rispetto dei diritti umani e il diritto a una partecipazione politica equa (McIntyre, Tobin e Johns, 1976).

Data la complessità del concetto di “pace”, anche definire il concetto di educazione alla pace non è semplice. Salomon (2002) sostiene che l’educazione alla pace non possa essere vista come un’entità unica, proprio perché dipende dal significato che si dà al termine pace e dal contesto in cui l’intervento didattico viene progettato ed erogato (Guetta, 2015). Per esempio, un programma di educazione alla pace può essere mirato a promuovere “assenza di violenza” se si parte dalla connotazione negativa della parola pace, o invece essere focalizzato sullo sviluppare collaborazione, integrazione e cooperazione, se si parte dall’accezione positiva del termine (Galtung, 1996). Inoltre, un intervento di educazione alla pace può essere molto diverso a seconda del contesto in cui avviene, se si tratta di regioni in conflitto, o zone di tensioni razziali ed etniche, oppure regioni di relativa tranquillità e cooperazione. Infine, i programmi di educazione alla pace possono assumere approcci diversi e avere obiettivi diversificati, anche in base allo status politico, economico e sociale dei partecipanti (Salomon, 2002).

Esiste quindi un problema di definizione del concetto di educazione alla pace, a cui alcuni ricercatori nel tempo hanno cercato di dare risposte, proponendo di volta in volta tassonomie di approcci esistenti, differenziando obiettivi, pratiche e risultati. Tuttavia, non si è ancora giunti a una definizione, né a una tassonomia condivisa. Secondo Salomon e Cairns (2009), il denominatore comune che legherebbe i vari approcci proposti sembra essere relativo al fatto che l’educazione alla pace in ogni caso mira a sviluppare non soltanto conoscenze, ma soprattutto, attitudini, credenze, abilità, competenze e – in ultima analisi – comportamenti.

Un notevole passo avanti per porre basi comuni dell’educazione alla pace, e guidare possibili interventi educativi in tal senso, è stato fatto per la prima volta dall’UNESCO nel 1974, con la pubblicazione della prima versione della “Raccomandazione sull’educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile”. Tale documento ha unito i paesi nel considerare l’istruzione

come un fattore chiave per la pace e la comprensione internazionale. La Raccomandazione è stata recentemente aggiornata (novembre 2023), dando vita alla “Raccomandazione sull’educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile”¹.

Nella nuova versione del documento si riconosce che il nostro mondo, rispetto a quello di 50 anni fa, è sempre più complesso, interdipendente e interconnesso e pertanto anche l’istruzione deve essere multidisciplinare e olistica per garantire il pieno sviluppo degli individui e delle società. La recente raccomandazione contiene, tra le altre cose, 14 principi guida relativi a tutti gli aspetti dei sistemi educativi che dovrebbero garantire che le esperienze di apprendimento siano veramente trasformative per gli individui e per gli stessi sistemi educativi. Inoltre, il documento contiene un elenco non esaustivo di obiettivi di apprendimento per guidare la progettazione dei curricula e di tutte le attività di apprendimento. Questi includono:

- Rispetto per la diversità
- Pensiero analitico e critico
- Consapevolezza di sé
- Capacità di anticipazione
- Competenze di cittadinanza
- Interconnessione e senso di appartenenza a un’umanità comune e diversificata e al pianeta terra
- *Empowerment*, libero arbitrio e resilienza
- Educazione ai media e all’informazione, competenze comunicative e digitali
- Competenze collaborative
- Capacità di risoluzione pacifica dei conflitti e di trasformazione
- Capacità di adattamento e creatività
- Capacità decisionali.

Dalla lettura del documento risulta chiaro che i principi guida proposti siano da integrare in ogni dimensione e a ogni livello dell’istruzione (formale, non formale o informale), ossia nelle leggi, nelle politiche e nelle strategie educative, nei programmi di studio e nella pedagogia, nella formazione degli insegnanti, nella valutazione, nei materiali didattici e di apprendimento e negli ambienti educativi, ecc.

¹ <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2024/03/RACCOM1.pdf>

Educare alla pace oggi, quindi, richiede un ripensamento dei sistemi educativi e formativi a 360°, che guidi un processo di innovazione su molteplici livelli e dimensioni, portando a una trasformazione complessiva dei nostri sistemi educativi. È inoltre necessario formare gli educatori e gli insegnanti alla conoscenza e alla progettazione di proposte educative capaci di cogliere, adattandoli ai contesti specifici, la pluridimensionalità insita nel concetto di pace (Guetta, 2015). In questo senso, la ricerca nel campo dovrebbe fornire evidenze empiriche e indicazioni chiare rispetto alle future traiettorie di trasformazione.

La ricerca in educazione alla pace

Secondo Wintersteiner (2009), benché parlare di educazione alla pace sia oggi una pratica diffusa e questa sia riconosciuta come “un contenuto” dell’educazione, l’educazione alla pace è ancora lontana dall’essere identificata come una disciplina scientifica vera e propria nell’ambito delle scienze sociali e educative. La ricerca in educazione alla pace si troverebbe “tra l’incudine e il martello”: da una parte, i ricercatori che si occupano di pace la considerano un settore di minore priorità; dall’altra, i ricercatori che si occupano di educazione la considerano più un tema di *public engagement* che un ambito di ricerca accademica vera e propria. La conseguenza è che questo settore di ricerca non è ancora affermato a livello internazionale come ambito autonomo: dispone di pochi centri universitari e istituti dedicati, così come di un numero limitato di riviste, convegni e programmi di finanziamento. Ne consegue un panorama della ricerca frastagliato e frammentato, con studi spesso focalizzati a livello locale o, al più, nazionale, e una quasi totale assenza di revisioni sistematiche della letteratura in grado di far emergere i trend di ricerca e di identificare le direzioni future.

Come sottolinea anche Salomon (2002), il campo di ricerca risulta ancora poco consolidato, e vi è una carenza di evidenze empiriche robuste che consentano una valutazione rigorosa dell’efficacia delle pratiche attuali di educazione alla pace. Alla luce di queste considerazioni, appare dunque urgente promuovere una maggiore sistematizzazione del sapere, rafforzare la base empirica della ricerca e riconoscere l’educazione alla pace come ambito scientifico autonomo e strategico per affrontare le sfide educative del presente e del futuro.

Le tecnologie didattiche per l'educazione alla pace

Come detto sopra, e come suggerito dalla recente Raccomandazione dell'UNESCO (2023), un'efficace educazione alla pace richiede un ripensamento complessivo dei sistemi scolastici in tutte le loro dimensioni e una trasformazione profonda. Considerato che la ricerca nel settore delle tecnologie didattiche è di natura interdisciplinare e si occupa dello studio di sistemi e ambienti di apprendimento innovativi, essa può offrire un contributo significativo allo sviluppo della ricerca in educazione alla pace. In particolare, alcune dimensioni affrontate dalla ricerca in tecnologie didattiche che risultano particolarmente rilevanti per l'educazione alla pace includono:

- La dimensione della persona, dell'identità e delle relazioni sociali – Per chi e perché insegnare?
- La dimensione metodologica e tecnologica – Come insegnare? Con quali strumenti?
- La dimensione dei contenuti e delle competenze – Cosa insegnare?
- La dimensione spazio/tempo – Dove e quando insegnare?
- La dimensione etica e della sicurezza – Quali valori promuovere?

Le sinergie tra i due settori di ricerca, tuttavia, non si limitano alle direzioni della ricerca menzionate sopra, ma riguardano anche i metodi adottati nel campo delle tecnologie didattiche, spesso basati su approcci sistemici, su metodologie di ricerca quali-quantitativa e su un elevato grado di interdisciplinarietà, che risultano pienamente coerenti con quelli richiesti nella ricerca in educazione alla pace.

L'Istituto per le tecnologie didattiche del CNR ha condotto e continua a condurre numerosi progetti che si muovono in queste direzioni. Di seguito vengono sinteticamente presentati alcuni progetti dell'Istituto, che possono essere considerati esempi concreti di come la ricerca nelle tecnologie didattiche possa contribuire in modo significativo allo sviluppo della ricerca in educazione alla pace.

I social media per promuovere la conoscenza della Shoah e combattere l'antisemitismo

I social media, molto spesso al centro dell'attenzione mediatica in quanto veicolo di diffusione e amplificazione di linguaggi d'odio e disinformazione,

hanno anche il potenziale di diventare strumenti potenti per promuovere la conoscenza della Shoah e combattere l'antisemitismo. I social media, infatti, permettono di raggiungere un pubblico globale con contenuti informativi di qualità: attraverso la creazione di video, post interattivi, testimonianze di sopravvissuti e campagne educative, è possibile fornire una narrazione corretta e approfondita della Shoah che può aiutare a contrastare disinformazione e negazionismo, sensibilizzando i giovani alle lezioni della storia recente (Manca, Raffaghelli e Sangrà, 2023). Inoltre, la possibilità di commentare, fare domande e ricevere risposte direttamente dai creatori di contenuti favorisce un dialogo costruttivo e una maggiore comprensione del tema (Manca, Marino e Taibi, 2025). Questo processo interattivo è fondamentale per trasformare la fruizione passiva dei contenuti in un'attività educativa. Se gestiti in modo etico e proattivo, i social media possono quindi diventare piattaforme per la promozione di valori di tolleranza, memoria storica e contrasto all'antisemitismo (Manca e Raffaghelli, 2023).

In due progetti che hanno visto il CNR-ITD responsabile della ricerca, ci si è concentrati sull'uso positivo della tecnologia (Villani *et al.*, 2016) per illustrare come i social media possano essere utilizzati per migliorare la qualità dell'esperienza personale, il benessere, l'*empowerment* e la connessione a livello individuale, organizzativo e sociale nella lotta all'antisemitismo e alla distorsione della Shoah.

Nel primo dei due progetti, "*Countering Holocaust distortion on social media. Promoting the positive use of Internet social technologies for teaching and learning about the Holocaust*", finanziato dall'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), sono state elaborate una serie di indicazioni e linee guida rivolte ai musei e memoriali della Shoah (Manca *et al.*, 2022a; 2022b). L'obiettivo del progetto è stato quello di fornire spunti e raccomandazioni su come i musei e i memoriali della Shoah possano svolgere un ruolo chiave nel salvaguardare la documentazione storica rilevante e nel fornire informazioni corrette. A questo proposito, i social media offrono una piattaforma per musei, istituzioni educative, storici e sopravvissuti della Shoah per la condivisione di informazioni autentiche e storie personali. Sebbene nessuna di queste misure, se considerata singolarmente, sia in grado di risolvere o contenere efficacemente il problema, è opportuno evidenziare come musei e memoriali dispongano di un ventaglio di strategie potenzialmente utili. In primo luogo, essi possono contribuire alla diffusione della conoscenza della Shoah, in particolare tra le giovani generazioni, adattando i contenuti e il registro comunicativo alle modalità di fruizione mediatica tipiche di questo pubblico. È altresì rilevante promuovere il coinvolgimento attivo di fan e follower, al fine di costruire un ambiente digitale sicuro e collaborativo. Un'ulteriore linea

d'intervento consiste nel porre attenzione alle specificità nazionali o locali delle distorsioni relative alla Shoah, distinguendo con chiarezza tra quelle intenzionali e quelle riconducibili a ignoranza o scarsa consapevolezza. Infine, è di fondamentale importanza promuovere nei fruitori dei social media la capacità di riconoscere contenuti falsi, incoraggiando un'alfabetizzazione digitale critica e consapevole.

Il secondo progetto, dal titolo *Implicit antisemitism, cultural stereotypes and new antisemitism: Laying the foundations of social media campaigns addressed to the younger generation to counter antisemitism*, finanziato dall'European Practitioners Network Against Antisemitism (EPNA), si è concentrato sulla realizzazione di uno studio per la progettazione di una campagna di social media su TikTok per combattere l'antisemitismo online (Manca *et al.*, 2024). Sono state elaborate indicazioni concettuali e pratiche rivolte a ONG, attivisti, educatori e social media manager per contrastare le narrazioni e gli stereotipi antisemiti. Sfruttando le caratteristiche uniche e l'ampia influenza di TikTok, lo studio offre consigli pratici su come creare contenuti coinvolgenti che possano educare, mettere in contatto e mobilitare gli utenti contro l'antisemitismo. Attraverso questo studio, si intende promuovere una comunità online più inclusiva e informata che utilizzi TikTok come piattaforma per il cambiamento positivo e la resistenza all'odio. Producendo contenuti condivisibili, interagendo con gli utenti e collaborando con gli influencer, queste campagne possono combattere efficacemente la disinformazione e favorire una maggiore comprensione. Nell'era digitale odierna, una campagna sui social media per combattere l'antisemitismo non è solo tempestiva e pertinente, ma anche un potente strumento per affrontare questo problema persistente.

Creazione di comunità di docenti e studenti per supportare l'inclusione sociale in classi multiculturali

Come già sottolineato, l'educazione alla pace riguarda anche il rispetto per la diversità e il senso di appartenenza a un'umanità comune. In un contesto scolastico caratterizzato dalla ricchezza di background culturali, linguistici, sociali ed economici differenti, adottare approcci didattici inclusivi non è solo un dovere, ma rappresenta anche un'opportunità preziosa per stimolare e sviluppare negli studenti l'attitudine al riconoscimento della multiculturalità e al rispetto della diversità come valore, la capacità di ascolto, le competenze di collaborazione e di risoluzione dei conflitti – solo per citare alcuni degli obiettivi che contribuiscono a promuovere una logica autentica di educazione alla pace.

Tuttavia, proporre approcci inclusivi e gestire la pluralità e la varietà dei bisogni di tutti gli studenti può rappresentare una vera sfida per i docenti, che spesso si trovano impreparati ad affrontare la complessità di classi i cui studenti presentano background anche molto differenti. Per questo motivo, diventa fondamentale che gli insegnanti siano coinvolti in percorsi di formazione professionale efficaci, che li mettano in grado di progettare, implementare e valutare interventi didattici inclusivi (Borko *et al.*, 2010; Chiaro, 2014). In particolare, la letteratura identifica l'apprendimento collaborativo come una strategia didattica promettente per promuovere l'inclusione sociale in classe (César e Santos, 2006; Coelho, 1998; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Sharan, 2010; Tielman *et al.*, 2012). Tuttavia, alcuni ricercatori (Kugelmass, 2001) segnalano una carenza di studi in grado di offrire indicazioni pratiche per lo sviluppo di interventi realmente efficaci in tal senso.

A partire da queste premesse, il progetto *PLEIADE*² (finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del programma Erasmus+ e coordinato dall'Istituto per le tecnologie didattiche nel periodo 2020-2023), aveva come obiettivo quello di individuare metodi e strumenti per supportare l'inclusione e la coesione sociale in classe, sviluppando le competenze dei docenti nella progettazione di interventi didattici collaborativi orientati all'inclusione (Persico *et al.*, 2022).

Durante il progetto è stata inizialmente creata una comunità di pratica composta da circa 90 docenti a livello internazionale, fondata sulla condivisione di esperienze e sulla collaborazione, la cui costituzione è stata facilitata da approcci "gamificati". I docenti hanno partecipato a un percorso di formazione sulle tematiche del progetto e, successivamente, hanno co-progettato un insieme di attività didattiche collaborative e inclusive, che sono state implementate nelle classi delle quattro scuole partner, coinvolgendo circa 700 studenti in totale, distribuiti in diversi paesi (Italia, Bulgaria, Grecia e Cipro).

Nel progetto, la collaborazione e lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità sono stati promossi su due livelli distinti ma complementari: da un lato, quello dei docenti, che hanno progettato in maniera partecipativa le attività didattiche insieme ai colleghi stranieri; dall'altro, quello degli studenti, coinvolti in attività collaborative sia con i compagni della propria classe e scuola, sia con pari di altri paesi.

Durante le varie fasi della formazione degli insegnanti e dell'implementazione delle attività in classe, sono stati raccolti e successivamente analizzati

² <https://pleiade-project.eu/>

dati mediante approcci di tipo quali-quantitativo. Dai dati di valutazione del progetto sono emersi risultati positivi, in particolare per quanto riguarda la soddisfazione sia dei docenti sia degli studenti. Ancora più rilevante è, tuttavia, il fatto che le evidenze raccolte dimostrano l'impatto positivo del progetto in termini di miglioramento dei livelli di inclusione sociale nelle classi coinvolte. Tra i principali risultati finali del progetto si segnalano la realizzazione di una collezione di buone pratiche per promuovere l'inclusione sociale attraverso strategie di apprendimento collaborativo e lo sviluppo di un *toolkit* per insegnanti, finalizzato alla valutazione di attività didattiche dello stesso tipo (Persico *et al.*, 2023).

Tecnologie e Comunicazione Aumentativa e Alternativa per favorire l'inclusione degli studenti di italiano L2 nella *Scuola in Ospedale*

Il contesto educativo rappresenta uno dei principali ambiti per prevenire l'esclusione sociale e garantire opportunità di partecipazione attiva in tutti i settori della vita, promuovendo l'acquisizione di conoscenze e competenze fondamentali. Tuttavia, vi sono studenti che, per motivi di salute – temporanei o permanenti – sono costretti a interrompere bruscamente il proprio percorso scolastico. In questi casi, il diritto all'istruzione viene comunque assicurato grazie alla presenza della *Scuola in Ospedale* (SiO).

L'organizzazione della SiO, attiva in tutti i reparti pediatrici ospedalieri d'Italia, è il risultato di un lungo processo che ha portato alla stesura della Carta europea dei diritti dei bambini in ospedale (European Association for Children in Hospital [EACH], 2002). L'articolo 7 della Carta recita:

«I bambini devono avere piena possibilità di gioco, ricreazione e istruzione adeguati alla loro età e condizione (...) [svolti] in un ambiente progettato, arredato, dotato di personale e attrezzato per rispondere alle loro esigenze; in particolare [deve essere garantita] la continuità del livello di istruzione già raggiunto».

La *Scuola in Ospedale* garantisce il diritto allo studio, sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite, e offre allo studente ospedalizzato un contesto sociale e un ambiente di apprendimento e di crescita, in cui egli può continuare a esprimere la parte sana di sé.

Negli ultimi anni si assiste con crescente frequenza alla migrazione di minori e delle loro famiglie verso il territorio nazionale, sia per accedere a cure

specialistiche non disponibili nel paese di origine (migrazione sanitaria), sia per motivazioni di natura economica, politica o legate a conflitti armati, come nel caso dell'Ucraina (De Curtis *et al.*, 2021).

La tutela dei minori stranieri che non parlano italiano è garantita dall'accesso equo ai servizi primari, in primo luogo alle cure sanitarie – come previsto dalla Convenzione di New York del 1989 sui diritti del fanciullo e dagli articoli 10 e 32 della Costituzione Italiana – e all'istruzione, sancita dall'articolo 34 della stessa Costituzione. Questi diritti rappresentano i pilastri fondamentali per il benessere e lo sviluppo dei minori e costituiscono un fattore determinante per promuovere l'inclusione sociale, indipendentemente dal contesto di provenienza dei bambini con background migratorio.

Nel contesto della cosiddetta “migrazione sanitaria”, l'ospedale può rappresentare il primo punto di contatto del minore con il contesto italiano. In questi casi, oltre a dover affrontare le difficoltà legate alla malattia – come l'allontanamento dal proprio ambiente familiare e sociale – il minore si trova a fronteggiare ulteriori ostacoli connessi alla barriera linguistica e alle differenze culturali (Thunberg *et al.*, 2022).

I minori che non parlano italiano, indipendentemente dalla presenza di disabilità pregresse o acquisite durante l'ospedalizzazione, possono essere considerati utenti con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC). Nel caso dell'utilizzo della Comunicazione Aumentativa e Alternativa con persone non italofone, è fondamentale tenere conto delle differenze culturali nella rappresentazione grafica dei concetti e, più in generale, considerare i contenuti all'interno del contesto socio-culturale specifico del soggetto e della comunità in cui è inserito (Soto *et al.*, 2014).

Considerata l'importanza dell'aspetto socio-relazionale, è fondamentale sviluppare modalità operative che facilitino la comunicazione con il personale sanitario e scolastico, e che al tempo stesso promuovano la costruzione di relazioni significative con i pari (Benigno *et al.*, 2017). Le tecnologie possono svolgere un ruolo partecipativo, in quanto garantiscono l'accesso a un contesto sociale di apprendimento, anche in modalità prossimale – come nel modello della classe ibrida (Benigno *et al.*, 2022) – e al tempo stesso svolgono una funzione compensativa e abilitante, rendendo “abile” lo studente che, a causa di diverse difficoltà, non può svolgere determinate funzioni. In questo senso, il sistema di rappresentazione utilizzato nella metodologia della CAA può rappresentare un valido supporto per la costruzione di uno scambio comunicativo e relazionale, sia in ambito sanitario che scolastico (Blackstone e Pressman, 2015; De Appolonia *et al.*, 2017).

La metodologia della CAA comprende una varietà di modalità comunicative, che spaziano dai gesti, disegni e fotografie, fino a sistemi più avanzati

basati su simboli codificati. L'efficacia dell'intervento in CAA dipende in larga misura dalla sua capacità di adattarsi alle necessità e alle peculiarità del singolo individuo, tenendo conto del contesto relazionale in cui è inserito. La costruzione di una modalità d'intervento condivisa in ambito ospedaliero può offrire ai minori stranieri, alle loro famiglie e ai docenti ospedalieri un canale comunicativo comune, sul quale costruire relazioni significative e condividere aspetti di natura sociale, didattica e sanitaria. Tale canale si rivela particolarmente utile sia nel momento del primo contatto tra docente e minore, sia nella prospettiva della costruzione di un percorso educativo e umano continuo, in cui la scuola e il docente rappresentano punti di riferimento fondamentali. Alla luce delle problematiche emerse, è prevista l'integrazione dell'intelligenza artificiale nella CAA, con l'obiettivo di facilitare l'adattamento e la creazione di materiali personalizzati, nonché di supportare lo sviluppo di simboli e immagini. In questo contesto, si prevede lo sviluppo di linee guida e di un ambiente online dinamico, finalizzato a supportare e potenziare le competenze in ambito CAA tra il personale docente e sanitario.

Tecnologie e educazione al pensiero critico

Nonostante le numerose definizioni e sfumature con cui viene descritto, il pensiero critico può essere considerato una capacità centrale e distintiva della mente umana, essenziale per comprendere e affrontare la realtà in modo efficace, nonché per relazionarsi con l'altro in maniera aperta, costruttiva e rispettosa. Operativamente, il pensiero critico si configura come l'abilità di formulare giudizi e prendere decisioni attraverso processi di analisi, interpretazione, valutazione e inferenza. Questa capacità consente di chiarire il significato degli argomenti, valutare i fatti, verificare la coerenza delle conclusioni rispetto alle premesse e giustificare tali conclusioni mediante ragionamenti fondati.

Il pensiero critico non è solo un'abilità cognitiva, ma un approccio che integra elementi concettuali, procedurali, logici e contestuali, permettendo di affrontare in modo intelligente e adattivo situazioni complesse. Edgar Morin (2001) considera il pensiero critico un elemento essenziale per comprendere la complessità del reale e superare la frammentazione del sapere. Non si tratta semplicemente di analizzare informazioni, ma di mettere in discussione le proprie conoscenze e interpretazioni, sviluppando una mente aperta e riflessiva.

Educare al pensiero critico è cruciale non solo per la crescita personale, ma anche per il progresso della società, in quanto contribuisce alla costru-

zione di una comunità fondata su valori come la pace e il rispetto. Il pensiero critico aiuta a riconoscere e decostruire pregiudizi, stereotipi e manipolazioni, fungendo da antidoto contro la superficialità e la distorsione delle informazioni. In un contesto caratterizzato da un continuo flusso di dati, la capacità di valutare la veridicità delle informazioni e di formulare opinioni autonome è essenziale per evitare dogmatismi e promuovere atteggiamenti inclusivi.

Un'educazione orientata al pensiero critico incoraggia le persone a considerare punti di vista diversi e a mettere in discussione le proprie convinzioni, promuovendo così l'empatia e la comprensione delle differenze. Questo approccio contribuisce a valorizzare la diversità, contrastare il razzismo e la xenofobia, e a sviluppare una società più collaborativa e solidale.

Secondo Morin (2001), una delle principali sfide dell'educazione moderna è insegnare a "pensare la complessità", ovvero a comprendere le interconnessioni tra fenomeni diversi: tra esseri umani e ambiente, tra culture ed economie, tra benessere individuale e prosperità collettiva. Questa consapevolezza è essenziale per promuovere una responsabilità etica e un senso di solidarietà planetaria, poiché ogni azione individuale ha ripercussioni sul contesto globale. La cooperazione e il rispetto reciproco diventano così strumenti fondamentali per garantire una convivenza pacifica e sostenibile.

Inoltre, una società democratica e inclusiva necessita di cittadini capaci di pensare in modo critico e informato, in grado di discernere le proposte politiche e di partecipare attivamente alla vita pubblica. La democrazia richiede non solo il voto, ma una partecipazione consapevole e riflessiva, nella quale il rispetto reciproco e la pace sociale derivano dalla capacità collettiva di risolvere i conflitti in modo costruttivo.

Il pensiero critico rappresenta una base indispensabile per costruire un futuro fondato su valori come il rispetto, la pace e la cooperazione. Formare individui capaci di pensare in modo critico e complesso significa dotarli degli strumenti necessari per comprendere il mondo e contribuire al suo miglioramento, attraverso scelte etiche e consapevoli che tengano conto delle interconnessioni tra esseri umani e ambiente, e promuovano una solidarietà globale.

In questo contesto, la tecnologia – oggi sempre più presente e pervasiva nella vita di ogni cittadino – costituisce un nucleo complesso di possibilità educative, utilizzabili anche nel campo della formazione al pensiero critico. In particolare, percorsi formativi che sfruttano la tecnologia e che prevedano, attraverso essa, un apprendimento attivo, rappresentano un tassello essenziale per supportare lo sviluppo delle capacità necessarie ad affrontare problemi e sfide quotidiane.

Sono questi gli obiettivi che animano le attività di ricerca e i progetti del CNR-ITD relativi all'uso dei *Serious Game* e degli *Intelligent Tutoring Systems* come strumenti efficaci per lo sviluppo e il potenziamento delle cosiddette competenze del XXI secolo, tra cui il pensiero critico occupa un ruolo centrale.

Da un lato, i *Serious Game* risultano particolarmente efficaci in quanto contesti simulativi che consentono al giocatore/discente di sperimentare con frequenza e ciclicità situazioni diversificate – storiche, sociali, relazionali, emotive – che sollecitano in modo pedagogico il pensiero critico. Dall'altro lato, gli *Intelligent Tutoring Systems*, grazie alla loro capacità di adattarsi alle esigenze del discente, possono modulare in modo mirato problemi e sfide, con l'obiettivo di affinare gradualmente la sua capacità di ragionamento critico.

Cosa sono queste, se non forme di attivazione di pratiche pedagogiche tecnologicamente mediate, orientate alla costruzione di una competenza complessa, in grado di rendere l'essere umano più aperto alla relazione con l'altro?

Conclusioni

In questo contributo sono stati sintetizzati alcuni esempi della ricerca condotta dall'Istituto per le tecnologie didattiche del CNR che possono rappresentare un significativo apporto al campo dell'educazione alla pace. Il valore aggiunto della ricerca nelle tecnologie didattiche rispetto a quella in educazione alla pace non risiede soltanto nella convergenza tematica e negli obiettivi, come evidenziato nei casi presentati, ma anche nei metodi di ricerca adottati. La ricerca in tecnologie didattiche, infatti, si fonda su approcci sistemici e fortemente interdisciplinari, che integrano metodologie quali-quantitative e sono spesso accompagnati da revisioni sistematiche della letteratura.

Inoltre, i progetti analizzati generano frequentemente output concreti, come linee guida o raccomandazioni rivolte a una pluralità di *stakeholder* – decisori politici, dirigenti scolastici, docenti, studenti, famiglie, formatori e operatori di diversi settori – capaci di tradurre i risultati scientifici in pratiche operative.

Di conseguenza, promuovere sinergie e occasioni di “contaminazione” tra il settore delle tecnologie didattiche e quello dell'educazione alla pace può contribuire a rafforzare l'impatto di entrambi e a contrastare quella frammentarietà della ricerca che è spesso evidenziata in letteratura.

Tali sinergie, tuttavia, non dovrebbero emergere solo in modo spontaneo “dal basso”, come nei casi qui illustrati, ma dovrebbero essere sostenute anche “dall’alto”, mediante politiche di investimento e programmi di ricerca mirati. L’obiettivo ultimo è quello di ripensare i sistemi scolastici e formativi in tutte le loro dimensioni, affinché possano trasformarsi in autentici *incubatori di pace*, capaci di riconoscere e adattare, ai diversi contesti, la pluridimensionalità del concetto stesso di pace.

Bibliografia

- Askerov A. (2010). Peace education and conflict resolution: a critical review. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 3(1).
- Benigno V., Fante C. and Caruso G. (2017). *Docenti in ospedale e a domicilio. L'esperienza di una scuola itinerante*. Milano: Franco Angeli.
- Benigno V., Caruso G.P., Dagnino F.M., Dalla Mutta E., Fante C. (2022). Enhancing home education in Italian context: teachers' perception of a hybrid inclusive classroom. *Education Sciences*, 12(8): 63. DOI:10.3390/educsci12080563
- Benigno V., Fante C. and Caruso G. (2017). *Docenti in ospedale e a domicilio. L'esperienza di una scuola itinerante*. Milano: Franco Angeli.
- Blackstone S.W., Pressman H. (2016). Patient communication in health care settings: New opportunities for augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(1): 69-79. DOI: 10.3109/07434618.2015.1125947
- Borko H., Jacobs J., Koellner K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*. Volume 7, pp. 548-556. Oxford: Elsevier.
- César M., Santos N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3): 333-346.
- Chiaro M. (2014). Inclusive education practices. The teacher training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1): 115-127.
- Coelho E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools. An Integrated Approach*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- De Appolonia G., Rocco E., Sarti P. (2017). Simboli, immagini e tecnologie a supporto dell'apprendimento dell'italiano come L2. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1): 80-85. DOI:10.17471/2499-4324/863
- De Curtis M., Bortolan F., Diliberto D., Villani L. (2021). Pediatric interregional healthcare mobility in Italy. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). DOI:10.1186/s13052-021-01091-8

- European Association for Children in Hospital (EACH) (2002). *The EACH charter and annotations*. EACH. Testo disponibile al sito: <https://each-for-sick-children.org/>
- Galtung J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo, London; Thousand Oaks, CA: International Peace Research Institute; Sage Publications.
- Gay G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi inter-religiosi e sviluppo della cultura di pace*. Milano: Franco Angeli.
- Harris I.M., Morrison M.L. (2003). *Peace Education*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Kugelmass J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1): 47-65. DOI:10.1080/13603110121498
- Ladson-Billings G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-91.
- McIntyre M., Tobin M.L., Johns H.T. (1976). *Peaceworld*. New York: Friendship Press.
- Manca S., Haake S., Rehm M., Guetta S. (2022a). *Addressing Holocaust distortion on social media. Guidelines and recommendations for memorials and museums*. IHRA Project Report. Testo disponibile al sito: <https://holocaust-socialmedia.eu/wp-content/uploads/Addressing-Holocaust-distortion-website.pdf> (12/04/2025)
- Manca S., Marino F., Taibi D. (2025). 'Could we possibly see your tattoo? If not that's totally fine!' Holocaust survivors' playful activism on TikTok. *Memory Studies*, 18(1): 237-271.
- Manca S., Raffaghelli J. (2023). An examination of learning ecologies associated with the Holocaust: The role of social media. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6): 1874-1887.
- Manca S., Raffaghelli J., Sangrà A. (2023). A learning ecology-based approach for enhancing Digital Holocaust Memory in European cultural heritage education. *Heliyon*, 9(9), e19286: 1-13.
- Manca S., Rehm M., Haake S., Guetta S. (2022b). *Countering Holocaust Distortion on Social Media. White Paper*. IHRA Project Report. Testo disponibile al sito: <https://holocaust-socialmedia.eu/wp-content/uploads/Countering-Holocaust-distortion-on-social-media-White-Paper-HD.pdf> (12/04/2025)
- Manca S., Susán E., Barna I., Zelnick D.S. (2024). *How to design a social media campaign on TikTok to combat online antisemitism. Guidelines and recommendations*. EPNA publication. Testo disponibile al sito: https://drive.google.com/file/d/1-aNinf2sUjUFYx1vk4UUPu8vI_INnev/view?usp=sharing (12/04/2025)
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Persico D., Passarelli M., Dagnino F. M., Ceregini A., Manganello F., Pozzi F., Nikolova N., Stefanov K., Anagnostou K., Georgieva T., Kyriakides C., Lonigro M. (2022). Teacher Professional Development on Social Inclusion: The PLEIADE Approach. In: Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A., Luzzi, D. (eds) *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education. ATEE 2021. Communications in Computer and Information Science*. Vol. 1649. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-031-20777-8_18
- Persico D., Dagnino F. M., Manganello F., Passarelli M., Pozzi F., Nikolova N., ... & Lonigro M. (2023). Supporting teachers' professional development on inclusive Learning Design: a case study of an Erasmus+ project. In: *Proceedings of INT-ED2023 Conference*, pp. 7456-7464. ISBN: 978-84-09-49026-4.
- Salomon G. (2002). Preface. In G. Salomon and B. Nevo (Eds.) *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices around the World*, pp. xi-xiii. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Salomon G., Cairns E. (2009). *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Sharan Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3): 195-203.
- Soto G. M., Yu B. (2014). Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1): 83-92. DOI:10.3109/07434618.2013.878751
- The Royal Society (2010). *New frontiers in science diplomacy. Navigating the changing balance of power*. London: The Royal Society.
- The United Nations (1948). *Universal declaration of human rights*. New York: The United Nations.
- Tielman K., den Brok P., Bolhuis S., Vallejo B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1): 103-118. DOI:10.1080/13636820.2011.622448
- Thunberg G., Johnson E., Bornman J., Öhlén J., Nilsson S. (2022). Being heard-Supporting person-centred communication in paediatric care using augmentative and alternative communication as universal design: A position paper. *Nursing Inquiry*, 29(2). DOI: 10.1111/nin.12426
- Villani D., Cipresso P., Gaggioli A., Riva G. (2016). *Integrating Technology in Positive Psychology Practice*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Wintersteiner W. (2009). Educational Sciences and Peace Education Mainstreaming Peace Education into (Western) Academia? In: G. Salomon and E. Cairns (Eds.) *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis.