

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

17

Collana del Dipartimento
di Filosofia e Scienze dell'educazione
Sezione di Scienze dell'educazione
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Teoria e ricerca in educazione

Collana del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

Sezione di Scienze dell'Educazione

Università degli Studi di Torino

Collana diretta da

Renato Grimaldi

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

Alberto Parola
Regia educativa

L'insegnante osservatore
tra percorsi "in ricerca"

Linguaggi e strategie



Copyright © MMXII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-4850-4

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: settembre 2012

*Alla Scuola, che vogliamo
più aperta e felice*

Understanding is
like discovering.

J. Bruner

Indice

- 11 *Introduzione*
- 25 **Capitolo I**
Per una scuola dei Linguaggi
- 73 **Capitolo II**
Insegnamento e ricerca educativa
- 2.1. La ricerca educativa sostenibile nell'insegnamento, 73 – 2.2. L'insegnante osservatore e ricercatore, 110 – 2.3. Gli strumenti di osservazione: alcuni semplici esempi, 127 – 2.4. L'ottica valutativa e la questione delle competenze, 156
- 163 **Capitolo III**
Osservazione e videoricerca
- 3.1. Il medium dentro la classe, 163 – 3.2. Tipologie di immagini, 177 – 3.3. Tipologie di video, 184 – 3.4. Ruoli del medium, 196

10 *Indice*

201 **Capitolo IV**
Auto-formazione e ricerca-azione

4.1. Auto-formazione come opportunità creativa, 201 – 4.2. Ricerca azione e comunità di pratica, 235

251 *Bibliografia*

Introduzione

La motivazione che ci ha indotto a scrivere questo libro si basa sulla necessità di fare il punto della situazione dopo circa vent'anni di studi in relazione alle tecnologie didattiche, all'educazione ai media e all'uso dei linguaggi espressivi e digitali a scuola. Dopo due decenni è possibile stilare un bilancio che mostra molti chiaroscuri che si alternano tra gli iniziali entusiasmi, le attuali preoccupazioni e gli scenari che si aprono al futuro. La nostra più intima convinzione è che in queste due decadi, che coincidono a grandi linee con l'avvento del web nel nostro paese, si siano investite male le risorse e si sia perso molto tempo a causa dei pochi finanziamenti destinati alle facoltà cosiddette umanistiche e quei pochi spesi per i particolarismi dei singoli contesti accademici. Inoltre, si è realizzata una formazione con le tecnologie digitali più orientata alla produzione che alle metodologie efficaci. Oggi, saremmo interessati a svolgere ricerche con la partecipazione di differenti settori disciplinari proprio perché le tecnologie e i media riguardano contemporaneamente anche le varie psicologie, le antropologie, le sociologie, le ingegneria e le neuroscienze. I media, le tecnologie didattiche e i linguaggi non verbali e multimediali rappresentano una risorsa formativa eccezionale e straordinaria che la scuola deve sfruttare sia per finalità apprenditive specifiche sia per la formazione globale della persona. Occorre imparare dagli errori compiuti nel passato per rendere i percorsi curricolari più efficaci e per mescolare adeguatamente diritti, doveri e passioni dei bambini e dei ragazzi. In sostanza, gli aspetti principali che giustificano quest'opera sono sostanzialmente i seguenti:

- la necessità che i Linguaggi (intesi nella loro formula più ampia¹) entrino nella Scuola attraverso la porta principale e trovino collocazione più o meno ordinata (o comunque continuativa) all'interno dei curricoli scolastici;
- il desiderio che il mondo della scuola collabori attivamente alla ricerca educativa intesa come gruppo pluridisciplinare sempre in dialogo allo scopo di sperimentare nuovi metodi, tecniche, strumenti e strategie;
- la possibilità che l'insegnante ragioni anche come un ricercatore che si appropria delle metodologie della ricerca educativa;
- l'importanza della capacità intuitiva, e allo stesso sistematica, dell'insegnante di considerare la classe come organismo e sistema costituito da elementi, dinamiche e vettori che possono essere osservati e gestiti funzionalmente ai fini apprenditivi, educativi e formativi; anche Rosati ce lo conferma quando afferma che "La classe è una dinamica di sistemi (citando Dupont). Al suo interno, difatti, prendono forma tensioni - che coinvolgono soprattutto gli insegnanti e gli alunni - aspettative, valori derivanti da considerazioni di carattere politico, sociale, culturale ed economico. I sistemi comunque ai quali ci si riferisce sono sistemi complessi perché non sempre sono chiari e coscienti in coloro che li costituiscono, quindi si differenziano per età, esperienza, cultura, ruolo. Un sistema è rappresentato dagli alunni, così come un altro sistema è costituito dal personale insegnante. Nella dinamica della classe questi sistemi emergono e interagiscono, talora anche attraverso quel repertorio simbolico significante rappresentato dalle forme della cultura umana: la lingua la religione, l'arte, la scienza, la storia" (2005, 96-97);

¹ Sostanzialmente ci riferiamo ai linguaggi mediali tradizionalmente intesi (Tv, radio, stampa, fumetto, fotografia, pubblicità, cinema, etc.), ai nuovi linguaggi digitali (web, mobile, videogame, etc.) e quelli espressivi e artistici (musica, danza, teatro, non verbale, etc.). Per esemplificare, li indicheremo con una L maiuscola quando ci riferiremo ad essi in senso generale (in relazione ai quattro assi delle indicazioni ministeriali, tra cui l'asse dei linguaggi), racchiudendoli tutti in un'unica categoria, pur consapevoli delle differenti ricadute all'interno dei contesti scolastici.

- l'urgenza di introdurre i nuovi strumenti di scrittura (web, *smart phone*, videocamere etc.) nelle classi per molteplici finalità, tra le quali l'uso dei mezzi digitali per sviluppare competenze di lettura e scrittura, potenziare l'autonomia critica e la libertà di pensiero di bambini e ragazzi, documentare percorsi innovativi e per osservare processi e dinamiche formative (per tale motivo nel testo tratteremo anche il concetto di "videoricerca" e le pratiche a esso collegate), aspetti che in futuro potranno potenziare il collegamento e la collaborazione tra la Scuola, i contesti della ricerca accademica e la comunità scientifica in genere;
- l'esigenza di individuare strategie che possano consentire un impegno a medio termine, la collaborazione tra le istituzioni educative, un intervento teso al cambiamento di un ambiente educativo per il quale occorre credere in un nuovo modo di concepire la didattica, ad esempio attraverso strategie di ricerca che fanno capo alla ricerca-azione;
- la possibilità di progettare percorsi formativi basati sui Linguaggi che trovino un assetto efficace all'interno delle mura scolastiche e che possano convincere dirigenti e insegnanti della sostenibilità di nuovi metodi didattici;
- l'opportunità di una riflessione che consideri la Scuola una vera e propria comunità di pratica aperta, attiva e democratica, la quale possa rendere pubblici percorsi, idee e risultati educativi a breve, medio e lungo termine.

Il primo capitolo "Per una Scuola dei Linguaggi" intende rimarcare l'urgenza di introdurre con criterio nella Scuola ciò che bambini e ragazzi fanno con la Tv, gli *smart phone* e i computer per molte ore al giorno, confrontandosi continuamente con informazioni e saperi che scaturiscono da schermi e supporti che offrono loro la possibilità di mettere in campo abilità cognitive e risorse emotive di straordinario valore, anche attraverso condotte che fanno emergere approcci sconsiderati ai mezzi di comunicazione, talvolta preoccupanti: per tali motivi crediamo sia di fondamentale importanza progettare e realizzare percorsi. Come osservarli? Come valutarli? Occorre puntare solo

all'apprendimento oppure porsi il problema di come sviluppare competenze e produrre cambiamento nelle teste degli allievi? Marinelli e Ferri, introducendo Jankins (2010, 33) affermano che:

Il problema del sovraccarico cognitivo che questo comporta è spesso risolto attraverso il continuo passaggio da un medium a un altro, tramite uno zapping consapevole tra le differenti fonti di apprendimento e di comunicazione. Questo comportamento non è solo foriero di disattenzione e di disorientamento cognitivo, ma delinea una nuova modalità di apprendimento. Apprendono per esperienza e successive approssimazioni secondo una logica che è più vicina a quella «abduttiva» di Peirce, che non a quella induttiva di Galileo o deduttiva di Aristotele, che caratterizzavano e caratterizzano la modalità di apprendimento guttemberghiana di noi «immigranti digitali». Da questo punto di vista i nativi hanno un approccio naturalmente molto più personalizzato, esperienziale e meno dogmatico del nostro al sapere. Entrano direttamente nei differenti campi di esperienza, anche formativa, sperimentando naturalmente la pedagogia dell'errore e del *trial and error*, più che un approccio storico o sistematico e sequenziale alla conoscenza come il nostro. Piuttosto che interpretare, configurano; piuttosto che concentrarsi su oggetti statici, vedono il sapere come un processo dinamico di co-costruzione.

La teoria sui nativi digitali, seppur piuttosto accreditata, risulta controversa e tutta da verificare e, quindi, non va considerata come un modello teorico consolidato o definitivo: tuttavia ci è molto utile per introdurre le problematiche che affronteremo in questo testo. Ora, considerati i punti menzionati, ci sembra significativo rimarcare l'occorrenza di un "filo rosso" che leghi tutti questi aspetti, immaginando che un insegnante si faccia cogliere dalla curiosità di comprendere se i linguaggi digitali ed espressivi all'interno della sua didattica riescano a rendere le lezioni più coinvolgenti, senza creare disturbo e rumore all'interno del processo d'apprendimento di bambini e ragazzi e, cosa più importante, se possano rinforzare negli stessi competenze di lettura e scrittura e, di conseguenza, la comprensione e l'approccio al sapere. Per quanto riguarda la lettura, occorre tenere presente che:

[...] incoraggiare l'autonomia degli studenti nel processo di apprendimento avrebbe come effetto l'aumento del loro sforzo mentale, del loro livello di attenzione e di persistenza nel corso dello studio. Viceversa, l'uso tradizionale di premi e punizioni, in quanto mette gli studenti sotto il controllo del desiderio di evitare le punizioni e di ottenere i premi, comporta la frustrazione del

bisogno di autonomia e il sacrificio della motivazione intrinseca, con conseguenze negative in termini di impegno mentale attivo” (Lumbelli, 99) [...] E inoltre: “La fondamentale assunzione del nesso tra motivazione intrinseca ed efficacia del processo di apprendimento trova riscontro anche nelle analisi di chi preferisce utilizzare il concetto di interesse (citando Boekaerts e Boscolo, 2002). Gli studenti dotati di un alto grado di interesse in un determinato dominio si impegnano in quel dominio per il piacere di farlo, la qualità della loro interazione con il materiale è più elevata e tutto questo fa sì che essi usino meno ripetizioni e più strategie di elaborazione, cercando nuove informazioni e riflettendo di più sul materiale” (ivi, 377).

Quest’ultimo passaggio apre al capitolo su “Insegnamento e ricerca educativa”. La domanda che emerge risulta pertinente in quanto ci troviamo ad affrontare un periodo storico in cui i protagonisti dell’educazione percepiscono i media, le nuove tecnologie e i linguaggi del corpo e della comunicazione espressiva ancora come elementi estranei e perturbanti dei processi apprenditivi. Sarebbe opportuno che l’insegnante riflettesse sulla questione alla stregua di un ricercatore poiché, oltre ad aver ragionato implicitamente su un tema, un problema e un obiettivo, è già passato rapidamente a formulare un’ipotesi. A questo punto i passaggi impliciti sono già troppi. Proviamo a fare un passo indietro con un breve esempio: il tema potrebbe essere *“Introduzione dei linguaggi digitali ed espressivi nella comunicazione didattica”*. Il problema è definito da una serie di dubbi, vissuti, certezze, esperienze che l’insegnante ha accumulato in anni di professione: si rende conto che potrebbe comunicare meglio, essere più efficace, conoscere il mondo digitale dei suoi allievi che lo abitano giornalmente, costruire percorsi più interessanti e coinvolgenti. Questo è un problema. Inoltre, s’interroga sul fatto che introdurre senza un criterio definito i nuovi strumenti digitali e nuove modalità espressive potrebbe anche non presentarsi come elemento risolutivo: uno strumento senza metodo non incide, anzi può fare danni. Proviamo intanto a definire questo problema: *“L’inefficacia di molti interventi didattici a scuola, la difficile comunicazione tra insegnanti e allievi e la differenza di saperi e abilità sul terreno degli strumenti di comunicazione digitale impone l’individuazione di nuovi metodi didattici e la progettazione di percorsi formativi efficaci con e ai media e con tecnologie adeguate”*. Ciò potrebbe rappresentare il problema generale. Gli obiet-

tivi si possono ricavare dal problema: uno di questi potrebbe essere orientato a *verificare (in qualche modo) se è possibile progettare percorsi che includano i Linguaggi, con un'efficacia comunicativa tesa a favorire un miglior apprendimento e il potenziamento delle competenze di lettura e scrittura testuale, della lingua madre e della lingua straniera.*

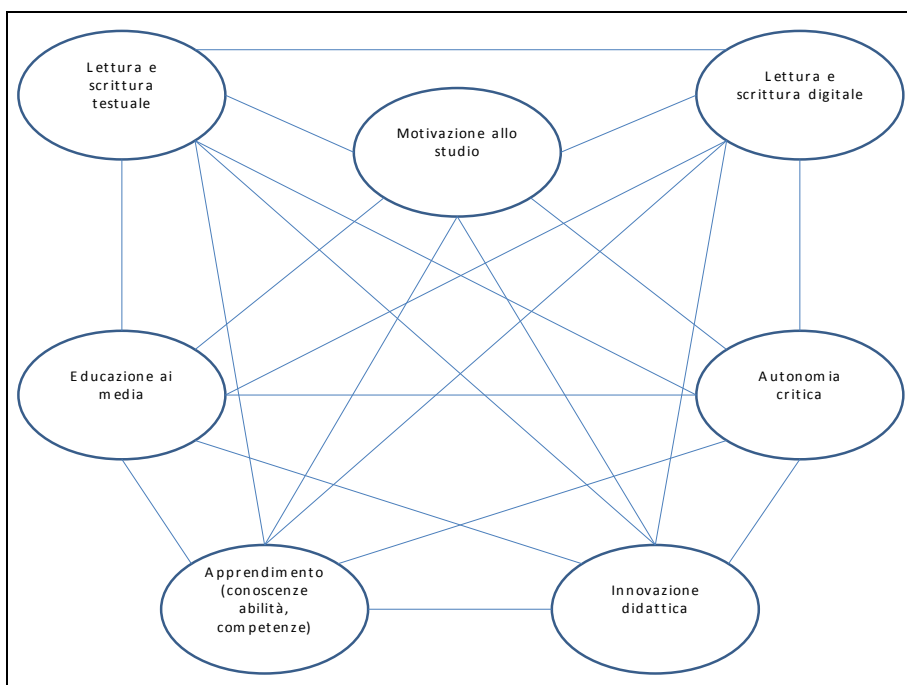


Fig. 1 – Una bozza di mappa concettuale che consente una prima riflessione sui costrutti principali e sulle loro potenziali relazioni (in questa fase non ancora descritte)

A questo punto il docente pensa che se qualcuno non riuscirà a dimostrare che inserire i Linguaggi nella didattica quotidiana incide positivamente sulla motivazione, sull'apprendimento e sulle competenze degli allievi sarà molto difficile difendere un nuovo modo di insegnare. Ed ecco che formula l'ipotesi (implicitamente o esplicitamente) e, in sostanza, è motivato a comprendere meglio il problema stesso. Ora la questione diviene più complessa: l'insegnante-ricercatore deve mettere ordine alle cose e cominciare a studiare, informarsi, alimentando

la sua curiosità e formulando un suo quadro teorico: non essendo un esperto è costretto a “navigare a vista”. Quali e quanti sono questi Linguaggi? Quali sono gli aspetti importanti che ruotano intorno alla sua ipotesi? Come vedremo in seguito, cercheremo il più possibile di evitare un approccio troppo tecnico alla ricerca educativa e quindi rinunceremo a introdurre riflessioni troppo articolate legate alle variabili e all’operazionalizzazione dei concetti, privilegiando un avvicinamento più morbido e sostenibile. Posto di fronte a un problema scientifico di questo tipo e dopo aver formulato gli obiettivi, il docente dovrebbe incominciare a immaginare un elenco di concetti, un breve *thesaurus* che possa essere strettamente collegato con i suoi obiettivi: lettura e scrittura testuale, lettura e scrittura digitale, motivazione allo studio e all’approfondimento, apprendimento (conoscenze, abilità, competenze), autonomia critica, innovazione didattica, educazione ai media, altri aspetti cognitivi, emotivi e sociali e così via. Questo breve elenco contiene concetti molto complessi con alto grado di astrazione: a questo punto l’insegnante può dunque costruire una mappa concettuale che gli consente anche di immaginare i loro legami, dei quali per ora non è prevista una descrizione. Lo schema di fig. 1 può rappresentare un primo tentativo di inquadrare teoricamente i concetti che l’insegnante andrà a trattare. In verità egli non dovrà pensare di svolgere una ricerca a tutti gli effetti, bensì incominciare a impostare un ragionamento scientifico che getti un po’ di luce sull’efficacia del proprio intervento e gli consenta di formulare nuove ipotesi: egli non giungerà a risultati inconfutabili ma (solo?) all’impostazione di un lavoro che gli consentirà di impadronirsi della propria didattica e divenire un buon osservatore del contesto in cui opera. A questo punto si potrà convincere che la strada tracciata può essere intrapresa. Oggi, ormai, non è più interessante domandarsi “come i Linguaggi influiscono sull’apprendimento dei saperi” bensì “come i nuovi Linguaggi consentono alle competenze di lettura e alla scrittura di potenziarsi e attivare un processo virtuoso di sviluppo reciproco”. Crediamo che questa sia una delle direzioni percorribili per il presente e il futuro prossimo e, perciò, risulta necessaria un’alleanza forte tra la Scuola (che deve comprendere l’importanza dello scenario e capire i meccanismi che lo determinano) e la Ricerca (che senza la collaborazione di insegnanti che s’impegnano in percorsi realizzati “dal basso” non potrebbe pro-

gettare un'attività scientifica utile ed efficace). In tal senso, se chi si occupa di tecnologie didattiche e di educazione ai media (ingegneri e umanisti insieme) riuscisse a dimostrare un legame positivo tra una didattica innovativa e il potenziamento della lettura e della scrittura, ciò significherebbe maggior convinzione nell'uso di strumenti della comunicazione all'interno del campo educativo. Una delle direzioni plausibili è impegnarsi nel risolvere il paradosso che vede l'educazione "inseguire" la comunicazione senza mai raggiungerla: in verità l'educazione dovrebbe interpretare la comunicazione e offrirle tempi e spazi adeguati, prima di tutto per comprendere meglio questi linguaggi, poi per utilizzarli all'interno di percorsi, talvolta specifici, e infine per usarli al meglio durante tutto l'arco della vita, accettandone le intrinseche debolezze, nella direzione di una cittadinanza consapevole, di una mentalità democratica e della libertà di pensiero.

Riprendendo il discorso della ricerca educativa l'insegnante si pone un'altra domanda: *Come posso inserire uno strumento mediale in classe e utilizzarlo in tutte le sue potenzialità?* Introdurre una videocamera nell'aula, ad esempio, può suscitare una serie di perplessità poiché potenzialmente disturbante per i ragazzi, veicolando gli stessi valori negativi della Tv, legati all'esibizionismo e al voyeurismo e sarebbe quindi considerato uno strumento animativo, non educativo. Ciò, a parer nostro, rappresenta un'idea ormai obsoleta: oggi portare la videocamera in classe consente invece di svolgere diverse attività, di documentazione, di osservazione, di produzione, di scrittura e, dunque, di ricerca. Vedremo nel capitolo "Osservazione e videoricerca" il significato di questi termini legati all'uso di strumenti audiovisivi nella scuola.

Ora, il docente potrebbe porsi un'ulteriore domanda: *Per sostenere una modalità di insegnamento che mi consenta di assumere competenze di "osservatore" e di esperto di Linguaggi (nei limiti del possibile) non occorrerebbe anche un approccio auto-formativo alla mia professionalità?* Noi sappiamo bene quanto nel nostro paese la formazione primaria (per l'infanzia e la scuola primaria) e in passato la Ssis² (le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), non-

² In questo periodo, mentre scriviamo, è in preparazione il cosiddetto TFA, Tirocinio Formativo Attivo, che ha soppiantato l'ormai vecchia Ssis.

ché tutti i corsi di aggiornamento all'interno dei piani nazionali, non tenessero abbastanza in considerazione i Linguaggi (in special modo quelli digitali) nei curricoli formativi. In ogni caso, un docente non si può esimere da un costante aggiornamento che pratica con motivazione intrinseca attraverso l'uso stesso del web e la connessione con comunità scientifiche e comunità di pratica: dall'approccio andragogico alla "trasformazione della prospettiva", dall'uso delle tecniche per fare ricerca sul web e selezionare il sapere, gli strumenti e i metodi utili all'innovazione della didattica all'intreccio di conoscenze e linguaggi che vivificano le sue modalità espressive, l'auto-formazione rappresenta una delle strade ri-motivanti alla professione proprio perché dispone di un valore aggiunto evidente, cioè la possibilità di entrare a far parte di piccole e grandi comunità che esprimono passioni e interessi.

Il nostro docente nel frattempo, continua a sentirsi un po' in solitudine, anche se le precedenti domande nascondono il desiderio di far parte di un approccio "collettivo" all'insegnamento e lo porteranno certamente in quella direzione: tuttavia, la sua formazione "in ricerca" lo condurrà a scegliere strategie di ricerca, appunto, legate all'azione e all'intervento, risvegliando il tratto pragmatico che lo rianima e lo invoglia a sperimentare. Nel capitolo intitolato "Auto-formazione e ricerca-azione" ritroveremo un'idea di Scuola come luogo in cui è possibile "fare ricerca" in raccordo con la comunità scientifica. Essa non è più territorio di conquista dei ricercatori, bensì interviene in fase progettuale e fattiva nella ricerca stessa: l'insegnante, dunque, incomincia a pensare a un'attività di ricerca che lo porta a gettare luce su una sua ipotesi (ad esempio, "I Linguaggi digitali ed espressivi possono contribuire a fare leggere e scrivere meglio gli alunni") e questa idea trova più facilmente terreno fertile all'interno di una ricerca-azione piuttosto che in una strategia per esperimento. Nella R-A si ha la possibilità di gestire l'attività su periodi più lunghi (ed è ciò che gli serve) e, in una comunità di pratica allargata ad altre regioni e, perché no, ad altri paesi, di trovare le chiavi che consentono riflessioni, negoziazioni, simbolizzazioni, trasformazioni e assegnazioni di senso utili per comprendere (più che spiegare) i numerosi aspetti che gravitano intorno alla sua ipotesi, cioè le caratteristiche dei contesti, le culture

dominanti, le dinamiche organizzative, l'approccio didattico, l'uso significativo dei Linguaggi e così via.

Il presente volume non pretende certamente di essere risolutivo, ma intende offrire alcuni spunti per far dialogare, possibilmente, metodo e creatività. Nel testo, talvolta tratteremo temi legati all'educazione ai media, all'innovazione didattica e all'educazione ai linguaggi: lungi dal considerarli sinonimi, le trattazioni sposteranno il focus a seconda delle esigenze argomentative. Nuovamente, la fig. 2 potrebbe essere resa ancora più complessa, introducendo altri elementi importanti come il miglioramento del clima di classe che, all'interno dell'opera, è ben presente anche se non sempre esplicitato.

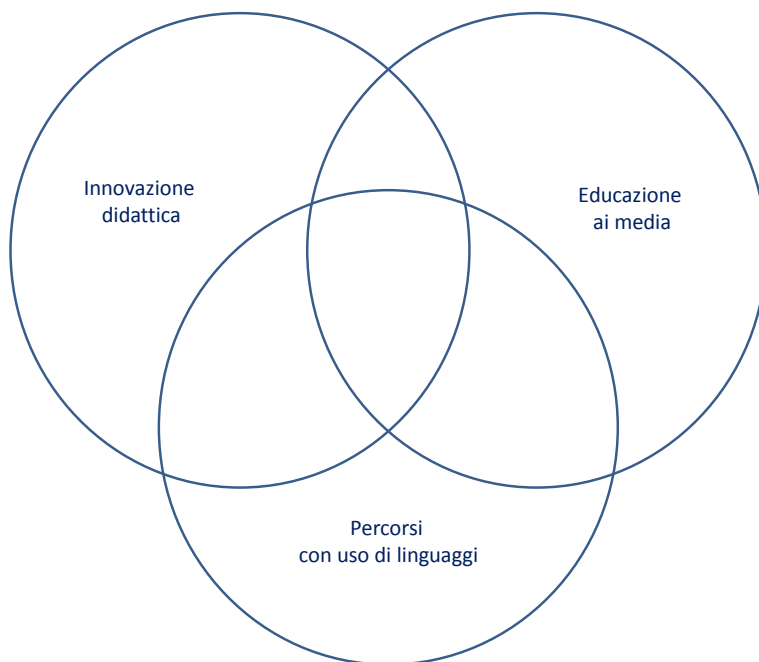


Fig. 2 – Introdurre strumenti e tecnologie digitali in classe consente all'insegnante di domandarsi se gli obiettivi che si pone riguardano una delle aree indicate, oppure "zone" sovrapposte tra un'area e l'altra

Inoltre, quest'opera non intende fornire una metodologia specifica per ciascun ambito esaminato, ma piuttosto affrontare una serie di temi e apportare esempi per dimostrare la sostenibilità di un cambiamento di

approccio alle teorie e alle pratiche formative, considerando la complessità della Scuola più come un'opportunità auto-formativa e di innovazione didattica e personale che non come una complicazione. Conosciamo molti docenti con lunghe carriere alle spalle che hanno rintracciato nuove motivazioni e ritrovato vecchie passioni proprio grazie all'avvento dei nuovi linguaggi e alla straordinaria occasione creativa procurata dal loro intreccio: tenendo sotto controllo un po' di paura, riconoscendo alcuni stereotipi che accompagnano i nuovi strumenti digitali, avvicinandosi ai media con curiosità, riattivando alcuni tratti della propria personalità che il contesto scolastico potrebbe aver gradualmente graffiato negli anni, l'insegnante è pronto per progettare e realizzare percorsi "in ricerca". Da questo punto di vista, Gardner ci può tranquillizzare, riportando il focus sul concetto di comprensione.

A questo punto intendo presentare la mia visione alternativa dell'educazione, una visione rigorosamente centrata sul comprendere. Si dà comprensione di un concetto, di un'abilità, di una teoria o di un campo del sapere, quando l'individuo è in grado di applicare opportunamente tale comprensione in una situazione nuova. Un individuo dotato di buona memoria può bensì comprendere un tema; ma è anche plausibile che si limiti a ricordare l'informazione e che non abbia nessuna idea di come usarla in modo appropriato in una situazione nuova. Questa formulazione porta con sé una specie di prova del nove della comprensione. Supponiamo di voler proporre ad alcuni studenti un argomento, un tema o una dimostrazione che essi non hanno mai incontrato prima, nell'intento di stabilire in che misura siano in grado di coglierne il senso. Ebbene, se un individuo avrà una comprensione appropriata di quei fenomeni, riuscirà a mettere in campo i concetti pertinenti, evitando nello stesso tempo di chiamarne in causa di impropri; se un individuo disporrà di una comprensione ancora incompleta, riuscirà a chiamare in causa almeno concetti che presentino una qualche approssimativa rilevanza per i fenomeni in questione, oppure sarà in grado di indicare le informazioni o le risorse a cui bisogna attingere per chiarire il fenomeno. Al contrario, se un individuo avrà una comprensione scarsa o nulla della cosa si sentirà completamente perduto o invocherà informazioni che presentano una pertinenza solo superficiale o marginale con il tema in considerazione (Gardner, 2009, 123).

A parer nostro occorre dunque cercare di controllare al meglio la progettazione e il processo didattico di un'attività centrata sui Linguaggi. Prima di progettare un percorso occorre operare una scelta di fondo molto importante, cioè saper individuare il focus della

finalità principale: come dicevamo, l'innovazione didattica, l'educazione ai media oppure la realizzazione di un'attività basata sui Linguaggi. Gli obiettivi, di conseguenza saranno molto differenti: nel primo caso, immaginiamo, l'insegnante si pone lo scopo di aumentare l'efficacia dei suoi interventi e, contemporaneamente, di migliorare il clima d'aula; nel secondo caso l'accento sarà posto sull'analisi di un medium (ad esempio, la Tv o il web) oppure sullo sviluppo dell'autonomia critica nell'approccio a programmi televisivi o a siti web; nel terzo caso il focus si sposterà sull'apprendimento e sulla scrittura di un linguaggio (ad esempio, cinematografico, del fumetto, del videogame, teatrale e così via). Come dicevamo, la fig. 2 ci indica le aree relative ai tre aspetti e alle loro possibili sovrapposizioni. Certamente, in un percorso didattico, sarebbe auspicabile raggiungere più finalità, tuttavia è giusto lasciare all'insegnante la scelta di progettare e realizzare percorsi sostenibili e controllabili. Con l'esperienza egli potrà sperimentare la sovrapposizione delle aree lavorando su obiettivi più specifici e complessi.

L'evoluzione degli ambienti digitali degli ultimi anni rispecchia in parte le previsioni e le profezie di studiosi, scrittori e registi in relazione all'avvento e all'impatto del virtuale nella vita di ciascuno di noi. Gli adulti in attesa, e i ragazzi immersi ormai dalla nascita dentro i meccanismi e le dinamiche del web, cercano di parlarsi (anche se con grande difficoltà) e comprendere, gli uni con l'aiuto degli altri, la complessità del presente e gli scenari entusiasmanti e preoccupanti del futuro. La vita "nel" digitale può essere protesi e, talvolta, addirittura sostituita della vita reale: allora occorre domandarsi che ruolo giocano i media nella deriva morale, nella crisi dei valori, nella complessità cognitiva, nei disturbi dell'apprendimento, nella capacità di "dare" e "prendere" emozioni. Molti aspetti legati all'uso sicuro dei nuovi media digitali dipendono dalla capacità dei ragazzi di praticare un auto-monitoraggio costante delle proprie attività cognitive ed emotive: certamente, senza alleati (insegnanti e genitori) l'operazione si presenta ardua. La partita si gioca tramite un'impressionante amplificazione di problemi che, durante l'infanzia e l'adolescenza, possono giacere latenti se non vi è un elemento che permetta a essi di scatenarsi: il web (purtroppo o per fortuna) è solito compiere la "magia" di far emergere ciò che silente attende di "uscire dal guscio".

È proprio dall'interazione di nuove abilità cognitive e nuove esperienze emotive, tipiche di internet, dei videogame, delle applicazioni *mobile* e dall'intreccio dei linguaggi di cui il pre-adolescente e l'adolescente fruiscono, che nascono nuovi comportamenti e nuovi atteggiamenti, in parte "più adulti" in parte sconosciuti agli adulti stessi. Capacità di auto-controllo, consapevolezza dell'importanza del rinvio della gratificazione, gestione dell'ansia, auto-efficacia (nel senso di Bandura), riconfigurazione dei concetti e dei vissuti di empatia e seduzione, approccio *multitasking* (tanto per citarne alcuni) rappresentano problemi e opportunità già visti, ma, che con l'uso massiccio delle tecnologie digitali, assumono forme imprevedibili, facendo emergere immediatamente interrogativi circa l'importanza del confronto tra studiosi, insegnanti, famiglie e ragazzi. Inoltre, come si diceva poco sopra, per tale motivo, oggi, non è più possibile rinviare un dialogo incessante tra psicologi, pedagogisti, sociologi, antropologi, neuroscienziati, biologi e così via, proprio perché il web, e tutto ciò che ne è derivato nel nostro paese dalla metà degli anni Novanta sino ai giorni nostri, ha creato domande "di ricerca" e domande "esistenziali" sempre più urgenti: gli studiosi, per primi, e soprattutto nel nostro paese, dovrebbero abbandonare l'atteggiamento solipsistico che fa interpretare loro solo un "piccolo spicchio di mondo", adottando una parziale e semplicistica modalità di lettura, pensando che la propria disciplina sia sufficiente a individuare le giuste risposte. In tal senso, il ruolo della Scuola diviene ancor più rilevante: a partire da una più efficace attività formativa dei nuovi insegnanti, essa dovrebbe riequilibrare, rinforzare e individuare nuove modalità d'interazione tra la sfera emotiva e cognitiva dei ragazzi, anche grazie, appunto, a scelte didattiche innovative, in relazione alle metodologie valutative e auto-valutative. Iperattività, disagio, rapidità di esecuzione e superficialità, abbassamento della percezione del rischio, impatto senza filtri con il "mondo adulto", elevate aspettative, terrorismo mediatico, fratture dell'identità, confusione tra realtà e finzione, scarsa motivazione rappresentano segnali di un cambiamento in corso che va interpretato anche come un'opportunità e non solo come un problema: le scelte che le politiche locali e nazionali, le istituzioni formative e educative, le famiglie (come educatori e consumatori) opereranno in

questo decennio fondamentale, costituiranno il sestante per il destino educativo del futuro dei nostri giovani. Considerando poi la “divergenza educativa” tra la società occidentale (democrazia, rallentamento, cultura etica e morale in ribasso) e quella orientale (democrazia in divenire, alta cultura etica del lavoro, cultura morale in riconfigurazione), il nostro paese rischia di rimanere invischiato nella difficoltà di conciliare cultura, storia, arte e innovazione. Un errore che stiamo già compiendo, ma a cui sarebbe meglio porre rimedio. Chi si farà carico della responsabilità di gestire la regia degli scenari che s’intravedono nel prossimo futuro?

Per una Scuola “dei Linguaggi”

Scopo dell'educazione
non è fornire risposte conclusive,
bensì promuovere la comprensione
senza distruggere il senso del mistero
e la capacità di provare meraviglia
(H. Gardner)

Questo volume è dedicato al mondo della Scuola e ai suoi educatori. In molte occasioni abbiamo assistito a situazioni di difficoltà tipiche delle istituzioni educative, ma mai come in questo momento i problemi appaiono più numerosi e consistenti rispetto al passato. Non credo si tratti solo di percezioni personali (o mediali), bensì di un'analisi obiettiva di un sistema che, pur disponendo di risorse inesauribili, mostra tutte le sue difficoltà e le sue debolezze (non certo solo per colpa sua). La riduzione dei tempi e degli spazi dell'educazione, la contrazione delle risorse e il corrispettivo abbassamento della motivazione dei protagonisti, insegnanti e studenti, stanno determinando una condizione di estrema problematicità di uno degli elementi fondamentali dell'esistenza di ciascun individuo, cioè la sua formazione. Noi sappiamo bene quanto il periodo della scuola rappresenti un momento fondamentale della vita di tutti, con le sue gioie e le sue paure, che ciononostante va vissuto in tutte le sue sfaccettature, traendone insegnamenti ed esperienze fondamentali e indimenticabili per accrescere la stima di sé, riconoscere i propri limiti, investire sulle proprie relazioni e il proprio bagaglio di umanità, le proprie emozioni e le proprie capacità espressive. La Scuola deve rappresentare un luogo che indica ai bambini e ai ragazzi una strada, un'idea, un'identità. In tale prospet-

tiva pensiamo sia utile produrre alcune riflessioni che riguardano la condizione della Scuola osservata da un punto di vista particolare: sostanzialmente, appunto, come “luogo di espressione”. A noi pare che, di là delle difficoltà di dialogo tra le istituzioni, ci stiamo dimenticando che l’aspetto istruttivo non debba prescindere da quello espressivo: i bambini e i ragazzi non possono essere considerati solo contenitori di saperi, bensì individui che, anche attraverso la definizione graduale della loro identità, trovano nella Scuola un ambiente in cui possano partecipare, inventare, comunicare, giocare, relazionarsi e costruire le proprie competenze nel modo più arricchente possibile, trovando spazi e tempi per raccontare e raccontarsi. In tal senso vogliamo immaginare la Scuola come un ambiente aperto in cui tutti i suoi protagonisti, insieme, possano davvero creare, comporre, trasferire, condividere ed esportare saperi ed esperienze: ci piace pensarla come Scuola dei Linguaggi. La Scuola dei Linguaggi non rifiuta la Scuola del passato, ma è proiettata nel futuro, la ingloba, la ri-assembla, non dimentica le lezioni dei vecchi maestri, ma ricostruisce un ruolo docente più adeguato ai nostri tempi, non rinuncia al libro e ai supporti tradizionali, ma si organizza per accogliere la “digitalità”, non nasconde gli errori progressi, ma ne fa tesoro per poter meglio comprendere quelli che certamente compirà domani. Inoltre, non pone steccati tra la carta e il computer, tra le matite e i software di grafica, tra i testi scritti e i testi multimediali: siamo convinti che questi ultimi, almeno nel breve periodo, non sostituiranno i primi, bensì si compenetreranno in modo naturale. Meno probabile è trovare un insegnante che percepisce e “sente” questa naturalezza e che trova in sé le motivazioni e le competenze per tradurre a suo vantaggio questa opportunità. Non è molto alta la percentuale di docenti che dimostrano la volontà di realizzare questo passaggio, purtuttavia nel nostro paese stanno crescendo di anno in anno: infatti, sono ormai numerosi i gruppi di insegnanti che si occupano di innovazione e, proprio grazie alle nuove tecnologie e ai Linguaggi, riescono a uscire da quello stato di pionierismo e solitudine in cui si sono ritrovati in questi anni. Noi crediamo che molto del futuro della Scuola si giocherà sulle strategie, le modalità e i contenuti della formazione dei suoi amministratori e dei suoi educatori: ciononostante, il rischio è di perpetuare percorsi formativi che hanno dimostrato bassissimi livelli di efficacia e rendimento in passato poiché non ci pa-

re vi sia, o stia per nascere, una vera politica formativa innovativa e “di visione” dei futuri docenti e di coloro che devono e dovranno aggiornarsi e riqualificarsi. Per tale motivo, pensiamo sia utile cominciare a definire alcuni aspetti che possano tornare utili al dibattito:

- Quale ruolo può assumere la ricerca educativa nella formazione degli insegnanti?
- La Scuola può sostenere un cambiamento che proceda verso l'integrazione delle discipline con i nuovi linguaggi dei ragazzi?
- Di quale tipo di formazione necessitano oggi gli insegnanti della Scuola? In che rapporto stanno didattica, ruolo docente e costante capacità di aggiornamento?
- È possibile trasformare il lavoro d'aula in una ricerca-azione continua sostenibile per una classe e una scuola?
- È possibile muoversi verso un cambiamento che consenta alla Scuola di divenire una vera comunità di pratica?

Queste, appena citate, anche in riferimento all'introduzione del volume, sono solo alcune delle domande che impegnano le riflessioni degli addetti ai lavori, gli accademici e il personale delle istituzioni scolastiche: in particolar modo, intendiamo soffermarci su questi quesiti poiché sono gradatamente emersi da un lavoro di ricerca di quasi due decenni (dall'avvento di internet nel nostro paese sino ad oggi) che hanno visto generare un panorama di medium indipendenti, Tv, web, cellulari e così via, e poi uno scenario che ha consentito loro di convergere rapidamente e intrecciarsi dando vita a nuovi strumenti ibridi e a linguaggi sempre più integrati e creativi. Inoltre, sino ad alcuni anni fa, chi si occupava di media education, di tecnologie didattiche o di ricerca educativa sui media, raramente considerava i linguaggi espressivi, musica, teatro, danza, comunicazione non verbale, come contraltare dei nuovi linguaggi digitali, bensì li percepiva semplicemente come discipline lontane e di competenza di musicisti, attori, etnografi, psicologi e così via e, oggi, anche da questo punto di vista, qualcosa sta cambiando: coloro che apprezzano il digitale, come già sostenuto, percepiscono che occorre “incontrare” il corpo e l'arte perché si rea-

lizzi davvero un completamento; si pensi al rapporto tra videogiochi e grafica, alla possibilità di comporre musica con software appositi, al rapporto tra distanze e presenze nell'interazione mediata con cellulari e computer. Si consideri inoltre quanto nell'ultimo ventennio il web abbia riconfigurato le nostre posture (fisiche e mentali), il nostro approccio alla comunicazione e alla rappresentazione del nostro corpo (più o meno assente) in riferimento alle nostre relazioni con l'altro: in sostanza, gli strumenti di mediazione lo nascondono, lo sollecitano e lo interrogano continuamente comprendendo anche l'estetica dell'immagine, sino a introdurre nelle relazioni mediate aspetti di empatia e seduzione mai considerati prima d'ora. La fredda macchina, il rigido computer rimettono in gioco elementi umani fondamentali per la crescita e l'evoluzione di ciascuno di noi: ciò significa che un atteggiamento di rigetto nei confronti di nuovi media e delle tecnologie ci impedirebbe di comprendere meglio le nostre capacità relazionali, alle prese con artefatti grazie ai quali la nostra umanità e il nostro desiderio di partecipazione trovano spazio e potenziali modalità di espressione.

Partiamo, dunque, da una riflessione relativa alle competenze linguistiche. Noi sappiamo che esse potrebbero essere suddivise¹ in: *grammaticali* (che permettono di esprimere un significato in modo accurato e socialmente approvato), *sociali* (che consentono di conversare in modo appropriato allo status e alla comprensione della persona a cui ci si rivolge e secondo le norme e le convenzioni del contesto sociale), *contestuali* (che si manifestano nella capacità di legare insieme enunciati linguistici in modo che si possa assicurare continuità e progressione, evitando contraddizioni e incongruenze e trasmettendo il significato con chiarezza e fluidità) e *strategiche* (che concedono l'uso corretto di strumenti come la metafora, la similitudine, l'inflessione, il tono e così via). Ora, quando parliamo di Linguaggi e non solo di lingua madre e di seconda lingua, certamente ritroviamo tutti questi aspetti e, inoltre, anche in relazione a una delle ipotesi di partenza formulate dal nostro insegnante nell'introduzione, potrebbe essere possibile potenziare la scrittura audio-visiva e digitale nel senso più ampio del termine. Ogni linguaggio ha una sua grammatica, è costrui-

¹ Fontana, 2002.

to *ad hoc* quando rivolto a un certo tipo di interlocutore, consente di narrare in modo dettagliato storie ed è connotato di elementi che lo caratterizzano funzionalmente ed esteticamente². Ancora, in relazione al passato, possiamo immaginare tre modalità fondamentali di apprendimento: *attiva*, basata sulla ricerca, la scoperta, il fare, il confronto, la discussione e la correzione dei propri e altrui errori, favorendo l'iniziativa, il senso critico e la riflessione; *con lettura*, la quale consente la trasmissione sistematica della conoscenza attraverso l'azione organizzatrice di chi scrive; *per immersione*, in riferimento all'apprendimento della lingua materna, delle abitudini, degli atteggiamenti, della comunicazione non verbale, un apprendimento inconsapevole, tipico degli anni infantili da cui scaturisce l'imitazione, e inoltre presumibilmente favorita dal mezzo televisivo e da internet. Da qui possiamo introdurre il concetto di *multitasking*, cioè l'abilità di scansionare l'ambiente e di prestare, di volta in volta, attenzione ai dettagli salienti, ben descritto da Jenkins:

è uno dei cambiamenti che gli adulti vedono come più preoccupante [ed] è, probabilmente, il declino percepito dell'attenzione dei giovani con l'avvento dei media digitali. L'attenzione è, senza dubbio, una abilità cognitiva importante. Tutte le informazioni processate dal cervello sono temporaneamente conservate nella memoria a breve termine e la capacità della nostra memoria a breve termine è fortemente limitata. L'attenzione è un fattore strategico. Chi apprende deve filtrare le informazioni estranee e focalizzare la sua attenzione sui dettagli più salienti del suo ambiente. Invece di impegnarsi a focalizzare l'attenzione, i giovani rispondono a un ambiente mediale ricco facendo ricorso al *multitasking* - scansionando il flusso informativo per rilevarne cambiamenti significativi e, al tempo stesso, esponendosi a stimoli multipli. Il *multitasking* e l'attenzione non dovrebbero essere viste come forze opposte tra loro. Dovremmo, piuttosto, pensare ad esse come abilità complementari, entrambe usate dal cervello in modo strategico per affrontare in maniera intelligente i limiti della memoria a breve termine. Mentre l'attenzione cerca di prevenire il sovraccarico informativo controllando quali informazioni entrano nella memoria a breve termine, le persone che praticano il *multitasking* con successo cercano di ridurre le richieste sulla memoria a breve termine map-

² Si pensi, in tal senso, anche all'efficace modello della comunicazione linguistica di Roman Jakobson (1966), il quale suddivise il linguaggio in sei funzioni differenti: emotiva, fática, conativa, poetica, metalinguistica e referenziale.

pando i luoghi in cui le differenti informazioni sono depositate esternamente nell'ambiente più prossimo (Jenkins, 126-127).

In tal senso, l'autore formula un'interessante metafora:

Storicamente, abbiamo distinto tra le abilità richieste ai *contadini* e quelle che ci si aspetta di trovare nei *cacciatori* [corsivi nostri]. Il contadino deve portare a termine una sequenza di compiti che richiedono un'attenzione focalizzata, mentre il cacciatore deve scansionare un territorio complesso alla ricerca di segni e indizi per capire dove le sue prede siano nascoste. Per secoli, le istituzioni scolastiche sono state strutturate per creare «contadini». In questa organizzazione, l'ideale è che tutti gli studenti si concentrino su un oggetto: infatti, l'attenzione è concepita come l'abilità di concentrarsi su un singolo oggetto per un periodo di tempo prolungato, mentre la non abilità - o il rifiuto - a mantenere un'attenzione così ristretta per un lungo periodo di tempo è vista come un «disordine». Eppure, il mantenere l'attenzione focalizzata su un solo oggetto non sarebbe utile per le necessità dei «cacciatori», che hanno bisogno di cercare le loro prede per mari e monti. I processi formativi adatti ai bisogni dei «cacciatori» dovrebbero sviluppare pratiche molto differenti e valutare in maniera positiva l'abilità di identificare le relazioni tra sviluppi apparentemente non correlati all'interno di un campo visivo complesso. Guardando in avanti, è possibile che le scuole verranno disegnate per sviluppare entrambi gli stili, assicurandosi che ogni bambino sviluppi modalità multiple di apprendimento e più strategie per processare le informazioni. In un mondo di questo tipo, nessuno «stile di attenzione» è visto come superiore all'altro, ma sono entrambi valutati in base al loro valore relativo all'interno di un contesto dato (ivi, 128-129).

Gli aspetti di attività, organizzazione e immersione sono tutti e tre compresi in percorsi che fanno uso intrecciato di Linguaggi e hanno presumibilmente subito dei cambiamenti nel corso del tempo: grazie al web si può essere molto più attivi, è possibile leggere messaggi più complessi e frutto dell'intreccio di linguaggi differenti, nonché potersi immergere a fondo nel sapere multimediale. Più di vent'anni fa, quando il web uscì nella sua veste grafica dal Cern di Ginevra, si pensava potesse funzionare in modo molto originale, simile a un paesaggio variegato e pluri-sfaccettato, con un gran numero di tipologie di oggetti e linguaggi diversi e che gli individui, diversamente ai media classici, potessero contribuire alla costruzione di tale paesaggio. Tale convinzione ha resistito sino a oggi e, anzi, si è notevolmente rinforzata: l'aumento esponenziale dei contatti, delle connessioni, degli scambi di

ogni genere, fisici, affettivi, cognitivi, sociali, commerciali, economici, intellettuali, estetici e così via, induceva a pensare che fosse in atto un'opera di costruzione di un'umanità sempre più vicina e affine a se stessa. In parte ciò è accaduto poiché la libertà che il web offre e, negli ultimi anni l'avvento e la crescita di *youtube* e dei *social media* in genere, ha consentito a gran parte della popolazione del nostro pianeta di scrivere, fruire, diffondere e condividere una quantità "mostruosa" di informazioni. Tale convinzione era tuttavia già accompagnata da germogli di preoccupazione che possiamo riassumere in modo 'disordinato' con alcune delle seguenti domande: In che modo possono tornare utili i grandi contenitori di conoscenze del web all'acquisizione di abilità e competenze? A tal proposito, Jenkins sostiene che esse possano essere costituite dai seguenti aspetti:

gioco, la capacità di fare esperienza di ciò che ci circonda come forma di problem solving; *simulazione*, l'abilità di interpretare e costruire modelli dinamici dei processi del mondo reale; *performance*, l'abilità di impersonare identità alternative per l'improvvisazione e la scoperta; *appropriazione*, l'abilità di campionare e miscelare contenuti mediali dando loro significato; *multitasking*, l'abilità di scansionare l'ambiente e prestare, di volta in volta, attenzione ai dettagli salienti; *conoscenza distribuita*, l'abilità di interagire in maniera significativa con strumenti che espandono le capacità mentali; *intelligenza collettiva*, l'abilità di mettere insieme conoscenza e confrontare opinioni con altri in vista di un obiettivo comune; *giudizio*, l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione; *navigazione transmedia*, la capacità di seguire un flusso di storie e informazioni attraverso una molteplicità di piattaforme mediali; *networking*, l'abilità di cercare, sintetizzare e disseminare informazione; *negoziazione*, l'abilità di viaggiare attraverso differenti comunità, riconoscendo e rispettando la molteplicità di prospettive e comprendendo e seguendo norme alternative (Jenkins, 60-61).

Inoltre, il sapere si sta compattando oppure frammentando? Che relazione sussiste tra realtà e rappresentazione? E come sta cambiando? E a favore di cosa? Il formatore/educatore diverrà presto un animatore dell'intelligenza collettiva dei suoi allievi? O cos'altro? In che modo affidare agli automatismi delle tecnologie i processi mentali dell'apprendimento e della ricerca, pur sapendo di dover porre un filtro critico? Le distanze semantiche dei link del grande ipertesto consentono processi cognitivi chiari e ordinati oppure sono assoggettati a

una enorme “nuvola caotica” densa di informazioni senza senso? Ciò a cui allora non si dava particolare importanza oggi lo riferiamo alla privacy, alla responsabilità dei propri comportamenti, alla riconfigurazione delle modalità comunicative e relazionali, al potere sempre più forte dell’immagine in movimento, al diritto d’autore e al cambiamento delle abitudini in genere. Molti studiosi teorizzarono lo sviluppo di un’intelligenza collettiva (Levy) e connettiva (De Kerckhove), ma nessuno poteva prevedere l’evoluzione del web nella direzione dei *social media*, più che della realtà virtuale di cui molto si parlava. Per ora pare che la dimensione sociale del web stia prevalendo su quella individualista, anche se crediamo esse rappresentino due facce della medesima medaglia. Pare in ogni caso scontato l’instaurarsi di un regime multimediale sempre più potente e imponente: basti guardare la quantità di video girati e pubblicati su *youtube*, davvero strabiliante. In tal senso si possono produrre diversi tentativi alla ricerca del possibile e dell’impossibile: dagli aspetti più futuri, a quelli della quotidianità, a quelli più concreti, a quelli ancora più divertenti sino a quelli più utili, e ancora da quelli più ingenui a quelli di più alto profilo culturale, e pare ci sia davvero tutto.

Proseguendo nella nostra riflessione, quando parliamo di Linguaggi ci riferiamo sostanzialmente al seguente elenco “spurio”³. Si tratta di linguaggio:

- *della fotografia*: la fotografia è il medium più semplice e trasversale utilizzato nei contesti scolastici. Sin dalla scuola dell’infanzia è possibile realizzare percorsi di lettura e scrittura del linguaggio fotografico. Nei livelli successivi (primaria e secondaria), esso può essere introdotto con gradi successivi di complessità incrociando altri linguaggi come quello televisivo,

³ “Abbiamo visto come i corsi di storia utilizzino i giochi educativi, come quelli di scienze insegnino ai ragazzi a valutare e costruire simulazioni, come i corsi di letteratura utilizzino i giochi di ruolo e l’appropriazione dei personaggi, come quelli di matematica esplorino il valore della conoscenza distribuita e, infine, come i corsi di lingue straniere raccordino le differenze culturali attraverso il *networking*” (Jenkins, 175-176).

pubblicitario, cinematografico e musicale⁴ e in attività che prevedono l'uso di web e *smart phone*. In fig. 1 riportiamo due esempi: un'immagine del fotografo Oliverio Toscani in relazione alla fotografia in ambito pubblicitario e un fermo immagine di un clip video girato nel cortile di una scuola dell'infanzia che rappresenta un bambino di cinque anni alle prese con il compito di fotografare un particolare della sua scuola. La scelta delle due immagini ci indica come sia possibile, a seconda dello stimolo e in diversi gradi di scuola, introdurre temi disciplinari in classe (diversità, globalizzazione, intercultura etc.), mediaeducativi (le motivazioni che hanno spinto il fotografo a colpire l'attenzione con tecniche e scelte *ad hoc*) oppure documentare un'esperienza di educazione all'immagine⁵ riprendendo un allievo durante una specifica fase di un percorso basato sul medium fotografico;



Fig. 1 – Due fotografie, una pubblicitaria, l'altra in rappresentazione della documentazione di percorsi mediaeducativi

- *dei comics*: il linguaggio del fumetto può essere pretesto oppure linguaggio da apprendere nei curricoli formativi; esso, quasi quanto la fotografia, può essere oggetto di analisi e di scrittura in tutti i

⁴ Ad esempio, si pensi agli scatti di Guido Harari, ritrattista, fotografo e critico musicale: egli ha effettuato reportage fotografici o prodotto copertine di album di molti artisti e personaggi di rilevanza nazionale e internazionale, cantanti e band (si ricordano, tra gli altri, Bob Dylan, Paul McCartney e Simple Minds).

⁵ Il contesto è la scuola dell'infanzia Vittorino da Feltre e l'attività è stata condotta dall'insegnante Marinella Roviglione, in riferimento a uno dei percorsi presenti nel testo "Primi passi della media education" (2006).

gradi scolastici. Anche con bambini di 4-5 anni è già possibile realizzare percorsi centrati su questo linguaggio con testi molto semplici, che essi possono poi facilmente riprodurre. I *comics*, al pari della musica, possono essere considerati materia di svago per bambini, adolescenti e adulti, ma anche un ottimo supporto per l'apprendimento: oggi, infatti, è possibile rintracciare molte pubblicazioni che rappresentano epoche storiche e biografie di personaggi importanti. Inoltre, i vari stili e le storie raccontate in un secolo e oltre rappresentano un patrimonio culturale considerevole che la scuola potrebbe utilizzare sia per finalità apprenditive che mediaeducative;



Fig. 2 – Due immagini di *comics* che, per motivi differenti, possono essere utili all'apprendimento di bambini e ragazzi a scuola

Ad esempio, in fig. 2 sono rappresentate un'immagine relativa alla Storia d'Italia a fumetti⁶ e, di seguito, una sequenza di *Corto Maltese*. Nel primo caso è possibile utilizzare il linguaggio del fumetto per l'apprendimento della Storia; nel secondo, l'attività si può centrare sull'analisi del linguaggio del fumetto partendo da un personaggio noto ai ragazzi⁷. Da questa breve descrizione si

⁶ Ci riferiamo all'opera nata negli anni Settanta e curata da Enzo Biagi. L'ultima edizione, *La nuova storia d'Italia a fumetti*, risale al 2004.

⁷⁷ Dal sito <http://cortomaltese.com/it/history> si legge: “*Corto Maltese* è un personaggio “cult” della migliore graphic novel europea, ma anche un vero e proprio mito letterario del Novecento. È un viaggiatore, un ironico marinaio che

può intuire di quanti riferimenti geografici, storici, narrativi, letterari un insegnante si può impadronire per proporre percorsi didattici motivanti ai suoi studenti;

- *della musica*: la musica è un linguaggio universale e, in quanto tale, può essere trasversale a numerose discipline scolastiche: un elemento con cui si possono spiegare alcuni concetti basilari della matematica partendo dalla musica, dall'armonia, i tempi, i ritmi e le battute, un pretesto per la comprensione di uno specifico periodo storico del ventesimo secolo, un linguaggio creativo da accostare a immagini e opere d'arte e, una modalità espressiva che può essere intrecciata con i linguaggi, come detto, della fotografia, del cinema della radio e del web e, infine, una valida colonna sonora a supporto di clip audio-visivi formativi prodotti a scuola. Un famoso gruppo rock, poniamo i Beatles può essere dunque pretesto per raccontare un determinato periodo storico, ad esempio gli anni Sessanta; in secondo luogo, la musica può essere accostata alla matematica e all'informatica (la fig. 3, a sinistra, riporta uno spartito musicale). Un altro esempio (a destra) ci consente di legare la musica alla produzione e quindi all'uso di software (anche free, reperibili in internet) che consentono la costruzione di basi musicali (ad esempio, prevedendo un montaggio di un video girato in classe con un accompagnamento originale); infine, potrebbe essere efficace utilizzare un film famoso per affrontare temi anche legati all'attualità (ad esempio il consumo di alcol, i problemi dell'ambiente, le relazioni familiari e così via), introducendo argomenti legati alla colonna sonora (si pensi a Morricone per i film di Sergio Leone o a Rota per i film di Fel-

unisce aspetto e carattere mediterraneo a una cultura anglosassone. Corto, che in spagnolo significa "svelto", fu creato dal grande disegnatore veneziano Hugo Pratt nel 1967. Le sue avventure si ambientano nel corso dei primi trent'anni del '900, fra Venezia, le steppe della Manciuria, le isole dei Caraibi, i deserti danicali, le foreste amazzoniche, o le onde del Pacifico. Corto è un antieroe che alla ricchezza preferisce libertà e fantasia, è un moderno Ulisse in grado di farci viaggiare nei luoghi più affascinanti del mondo".

lini), affrontando l'importante tema mediaeducativo del rapporto tra musica e immagine;

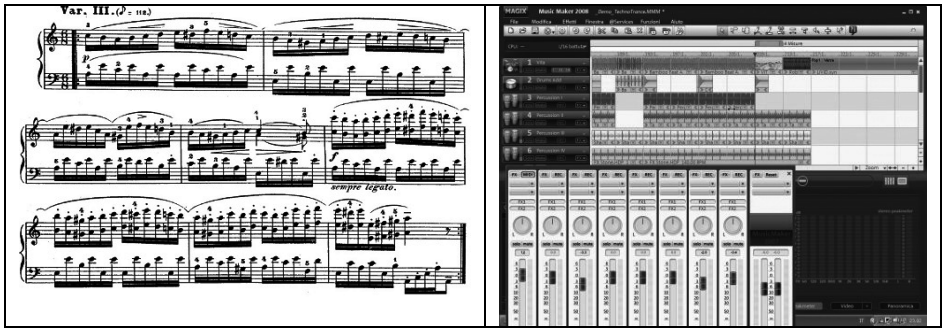


Fig. 3 – Due esempi per introdurre il linguaggio della musica in classe

- *televisivo*: la Tv, in passato, poteva entrare nelle aule scolastiche per un duplice motivo, come momento di animazione e svago, oppure come supporto alla didattica, ad esempio proponendo format collegati a discipline specifiche (scienze, storia, italiano, geografia etc.). Oggi, anche il linguaggio televisivo, si presta a numerosi esempi che vanno molto al di là delle esperienze dei decenni precedenti: oggi la Tv, grazie alla media education, entra nelle aule scolastiche come oggetto di studio, all'interno di attività di educazione all'immagine, tradotte in esperienze nelle quali i bambini e gli studenti possono sperimentare le modalità del "fare Tv" con tecniche differenti. Ad esempio, è possibile introdurre una fiction (si pensi a "Perlasca", messa in onda nel 2002 dalla Rai relativa a un eroe della seconda guerra mondiale che salvò dallo sterminio migliaia di ebrei) con il pretesto di affrontare lo studio di personaggi e di epoche storiche come il nazismo, in riferimento a caratteristiche scenografiche, ambienti, oggetti, indumenti, linguaggio e così via, ma anche per porre in evidenza le scelte stilistiche e registiche della fiction; in secondo luogo l'uso mediaeducativo dei Tg per evidenziare il rapporto tra informazione e "scelte politiche" delle redazioni, il montaggio giornalistico e la scelta delle notizie (la prima immagine a sinistra di fig. 4); inoltre è possibile utilizzare un cartoon molto conosciuto (ad esempio, i Simpson per i più grandi) con cui poter intraprendere percorsi basati sul confronto

tra culture, sulle scelte linguistiche, e sull'uso dell'ironia nelle strutture narrative etc.; infine, l'introduzione di un format "pan-televisivo" come il "Milionario" (la figura a destra ne ritrae lo studio) per mettere in luce il cosiddetto "dna dei programmi", cioè le caratteristiche specifiche (tempi, ritmi, scenografie, modalità etc.) che consentono di ottenere grandi ascolti in tutto il mondo;



Fig. 4 – La Tv come informazione (più o meno neutrale e politicizzata) e un format, *Il Milionario*, conosciuto in tutto il mondo

- *dei videogame*: i videogiochi sono il medium tra i meno utilizzati a scuola. La rappresentazione del gioco realizzato davanti a uno schermo è quanto di più lontano da una concezione didattica e formativa dell'esperienza. Eppure il videogame presenta grandi potenzialità da questo punto di vista proprio perché in grado di stimolare sia la sfera cognitiva⁸ di bambini e ragazzi (attenzione, riflessi, ragionamento, coordinazione occhio-manuale e così via), sia quella emotiva (partecipazione, passione, narrazione, identificazione). Sul mercato possiamo trovare videogiochi educativi di ottima fattura e altri prodotti al limite della legalità (se non oltre), tuttavia la scuola deve puntare su giochi free e gratuiti: in fig. 5 (a sinistra) è illustrato il videogame *The Sim City*, gioco di strategia e simulazione in cui il giocatore deve costruire e gestire una città intera, mentre

⁸ Si pensi agli studi di Antinucci, il quale accostava le tre tipologie di videogioco (*arcade*, *di simulazione* e *adventure*) a tre stadi dello sviluppo teorizzati da Piaget, *psicomotorio*, *logico-razionale* e *simbolico*.

l'immagine successiva riprende una schermata di *Game Maker*⁹, software finalizzato alla creazione di videogiochi che può essere utilizzato senza possedere competenze specifiche di programmazione (dispone di una versione gratuita e una a pagamento). Inoltre, il videogame è spesso collegato ad avventure e a narrazioni di personaggi provenienti dal mondo della mitologia, altra occasione per approfondire temi inter-culturali, storici e psicologici;

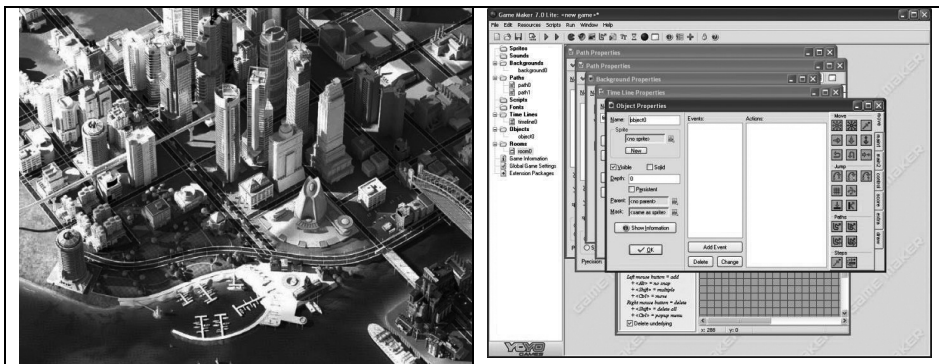


Fig. 5 – I videogiochi sono protagonisti dello svago e del divertimento di bambini e ragazzi, ma con essi si può anche apprendere e, costruendoli, è possibile sviluppare competenze utili per il loro futuro professionale

- *pubblicitario*: lo spot, invece, è uno dei prodotti più presenti all'interno delle attività scolastiche, in special modo quello legato alla pubblicità-progresso e alla comunicazione sociale. Sono ormai molte le scuole che si impegnano in progetti locali, ministeriali ed europei che comprendono la produzione di clip su temi legati a problematiche di tipo sociale (consumo di droghe, condotte responsabili, ambiente, costituzione, cittadinanza e così via). Tali attività, realizzate con la partecipazione effettiva di insegnanti e studenti, sono sostenibili a scuola poiché non richiedono competenze di altissimo livello e, inoltre, per la brevità del prodotto, per il grande coinvolgimento del gruppo e per l'affinità con molte discipline del curriculum: in fig. 6 un

⁹ Si veda il sito www.yoyogames.com/gamemaker, ma il prodotto in italiano si può trovare facilmente e la sua versione free è scaricabile gratuitamente da diversi siti.

fermo immagine su due clip di comunicazione sociale, il primo¹⁰ sull'uso responsabile del casco (della scuola secondaria di secondo grado "A. Sogliano di Napoli), il secondo¹¹ sul tema dell'intercultura (della scuola secondaria di primo grado ICS Orazio di Pomezia, Roma), reperibili da *youtube*;

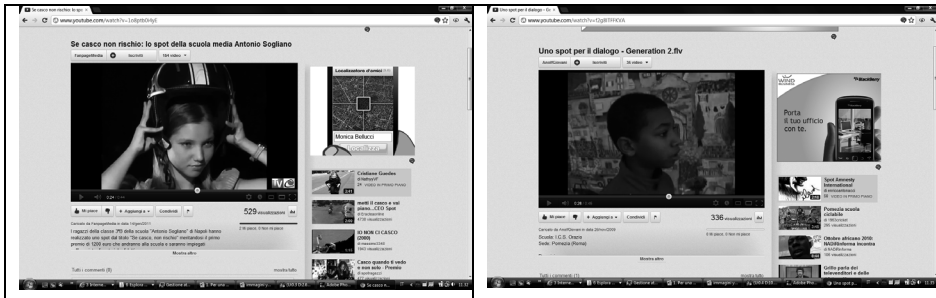


Fig. 6 – Due clip prodotti a scuola presenti su *youtube*

- *radiofonico*: il linguaggio della radio è poco considerato dalla scuola italiana poiché si ritiene che non abbia utilità nelle attività formative, a dispetto del fatto che la radio è ancora molto ascoltata da bambini e ragazzi, anche grazie all'avvento del digitale, la sua presenza è sostenibile in relazione alla struttura tecnologica ed è intimamente legata al linguaggio universale della musica; in fig. 7 si possono vedere un clip¹² girato all'interno di una redazione radiofonica (si tratta della scuola "Carlo Levi" di Bari) durante la registrazione di un brano rap e l'immagine di una web-radio scolastica vera e propria (dell'istituto di istruzione superiore "J.C. Maxwell" di Nichelino, Torino);

¹⁰ Il clip porta il titolo "Se casco non rischio" ed è reperibile presso il sito: www.youtube.com/watch?v=1o8ptb0i4yE.

¹¹ Il clip è intitolato "Uno spot per il dialogo" ed è reperibile presso il sito: www.youtube.com/watch?v=f2g8lTFFKVA.

¹² Il clip si intitola "Scuola Carlo Levi feat The Concept Group - A song for Radio-Kreattiva" ed è reperibile presso il sito: www.youtube.com/watch?v=4yr_V5S2xGo.

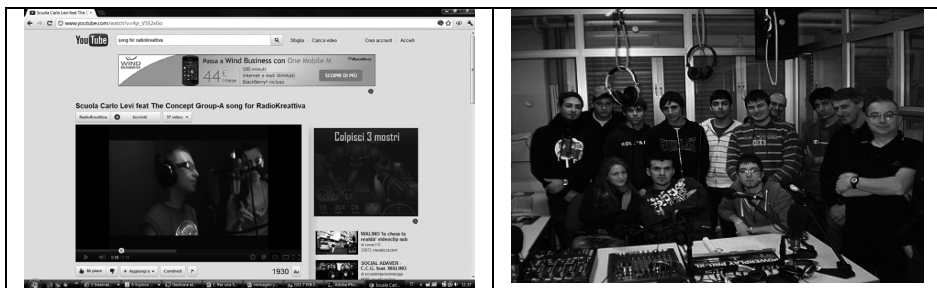


Fig. 7 – Una redazione radiofonica si può visitare presso una radio locale (a sinistra) oppure si può realizzare all'interno di un istituto scolastico (a destra)

- *della stampa*: da molti decenni la scuola accoglie il linguaggio della stampa e del quotidiano e organizza visite nelle sedi giornalistiche. Oggi le attività mediaeducative si sono moltiplicate e non si basano più solo sulla lettura del giornale bensì si sono trasformate in veri e propri percorsi di analisi, comparazione e produzione: in fig. 8 la prima immagine rappresenta un momento di confronto tra ragazzi sui banchi di scuola, la seconda le pagine di un giornale scritto interamente dagli allievi all'interno di un progetto dal titolo “Costruire un giornale storico: Asti 1861” dedicato al centocinquantesimo dell'unità d'Italia¹³.

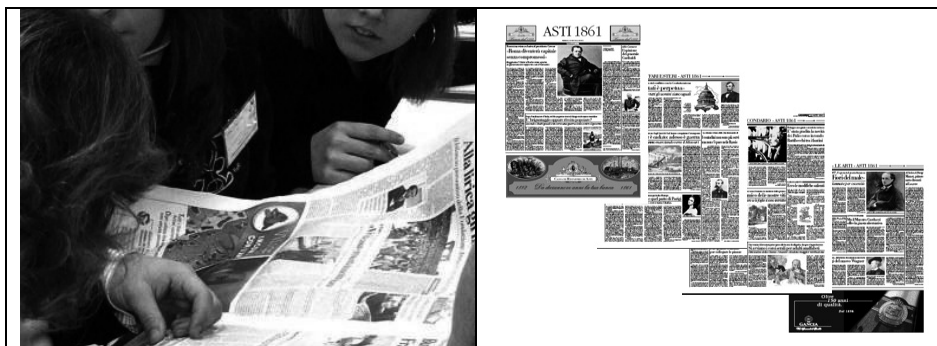


Fig. 8 – Il quotidiano entra in classe per essere letto e analizzato (a sinistra), ma può essere anche realizzato usando pretesti relativi a temi di attualità (a destra)

¹³ A cura di Carla Cavallotto e Patrizia Vayola del liceo classico “Vittorio Alfieri” di Asti, reperibile presso il sito: www.bibliolab.it/labstoria_teoria/asti1861_1.htm.

- *del web (blog, youtube, facebook)*: il web da vent'anni è a disposizione della scuola per innumerevoli tipologie di attività didattiche, dalla costruzione di siti, alla messa a punto di blog, alla pubblicazione di clip su *youtube*, all'uso formativo di *facebook*. Non tutti gli insegnanti riconoscono le potenzialità di internet soprattutto da un punto di vista dell'educazione, dell'autoformazione e della ricerca scientifica. In questo volume proporremo alcuni spunti sull'uso della rete in tale direzione, puntando sull'uso corretto dei motori di ricerca, sulla videoricerca, la messa a punto di materiali didattici anche attraverso la costruzione di comunità di pratica on line e la creazione di gruppi sui social media (si veda la fig. 9, un *blog* di una scuola e uno spazio didattico su *facebook*);

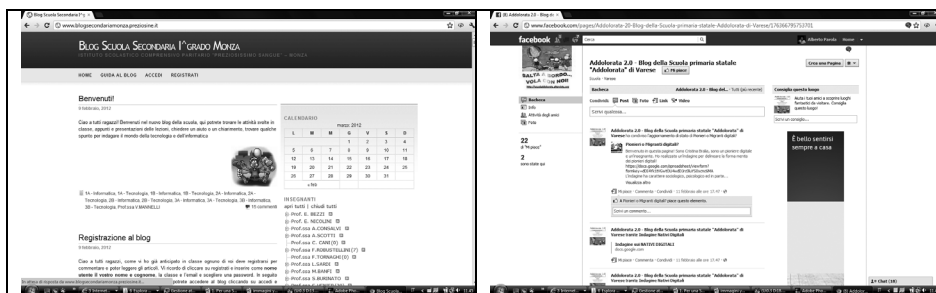


Fig. 9 – Il web oggi rappresenta potenzialmente uno degli ambienti di apprendimento più efficaci a scuola

- *del mobile*: la convergenza (quasi) completa dei linguaggi digitali è rappresentata dal mondo *mobile*, in special modo degli *smart phone* e dei *tablet* (sia i lettori di *e-book* che la famiglia degli *iPad*): molte sperimentazioni sono già attive da qualche tempo e includono l'uso di questi strumenti in aula e, in alcuni casi (molto rari e solo nelle scuole più fortunate) prevedono una dotazione completa per ciascun allievo (si veda la fig. 10, prima immagine). Inoltre, sta crescendo a dismisura la produzione di *app* (diminutivo di applicazione), software scaricabili sul proprio *smart phone* per incrementarne le funzionalità; dal 2008 a oggi si contano centinaia di migliaia di applicazioni (in parte gratuite, in parte a pagamento) e i download hanno ormai

raggiunto la quota di diversi miliardi (si veda l'immagine di destra). Si tratta di videogiochi, quotidiani, libri virtuali, social network, riconoscimento di brani musicali, molte utility (ad esempio per rintracciare gli orari di bus e treni) e anche *app* didattiche (per la matematica, la storia, la geografia e così via).

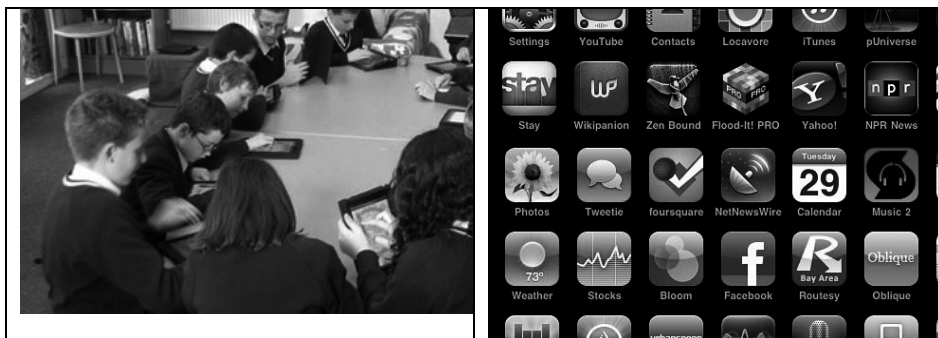


Fig. 10 – Una classe nella quale è presente un *iPad* per ciascun allievo e una schermata di uno *smart phone* che illustra la grande quantità di *app* utili per il tempo libero ma anche per l'apprendimento

- *del cinema*: il cinema, nel tempo, è stato strumento didattico per le scuole in alcune sporadiche situazioni, non tanto come supporto a singole discipline, ma piuttosto come occasione di riflessione su grandi temi o su valori civili. L'avvento del cinema d'animazione ha rinforzato l'uso formativo dei prodotti cinematografici nell'educazione di bambini e ragazzi, comprese semplici attività basate sulle tecniche di *stop motion*, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, mentre la produzione di corti ha invogliato molte classi della secondaria a presentare progetti e prodotti nelle varie manifestazioni e festival ormai presenti in molte regioni del nostro paese (ad esempio, si pensi al Festival *Sottodiciotto* di Torino): in fig. 11 è riportata una scena del film "Dieci italiani per un tedesco", tipico prodotto da cineforum per le scuole e un corto di undici minuti sul tema del bullismo intitolato "Tigri di carta", prodotto dall'istituto comprensivo "Cannizzaro-Galatti" di Messina, ideato e interpretato dai ragazzi.

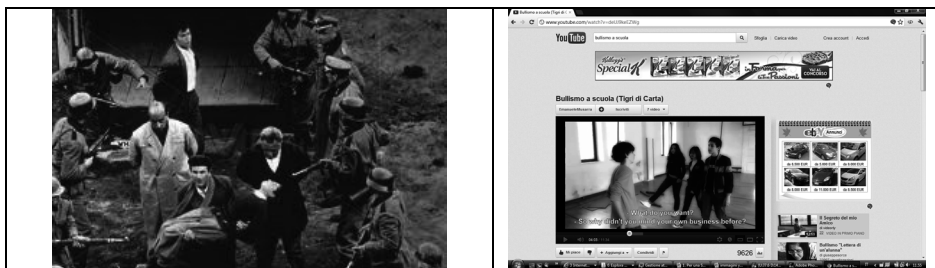


Fig. 11 – Un film può essere uno stimolo per una discussione in classe (a sinistra) e un breve prodotto costruito e curato dai ragazzi può sviluppare competenze complesse e multi-disciplinari (a destra)

- *del teatro, della danza e non verbali*: i linguaggi espressivi oggi assumono un'importanza ancora più importante rispetto al passato poiché sono veicoli delle relazioni tra i ragazzi e canale fondamentale per una gestione della sfera emotiva messa in discussione dalle attività individualistiche dei minori alle prese con schermi interattivi, i quali occupano uno spazio all'interno della giornata sempre più ampio (Tv, attività di ricerca su computer, web, *smart phone* e *console*). Teatro, danza e comunicazione non verbale, da un lato, possono rappresentare un contraltare che riequilibra la gestione delle proprie emozioni e della propria capacità espressiva, dall'altro un'occasione per incominciare a individuare momenti di raccordo tra i linguaggi espressivi e quelli digitali: in fig. 12 troviamo un momento della rappresentazione teatrale dell'Istituto comprensivo "Civittella di Romagna" di Forlì e una sequenza delle attività di danza dell'Istituto musicale e coreutico "Michelangelo Buonarroti" di Verona. Noi crediamo che l'uso massiccio delle tecnologie possa talvolta far dimenticare l'importanza della presenza e della capacità comunicativa del corpo ed è per questo motivo che l'abitudine all'uso del web, dei videogiochi, del computer e degli *smart phone* occorre che sia controbilanciata dall'allenamento all'utilizzo dei linguaggi espressivi, anche per non perdere o disperdere quell'elemento relazionale fondamentale per instaurare rapporti autentici e significativi.

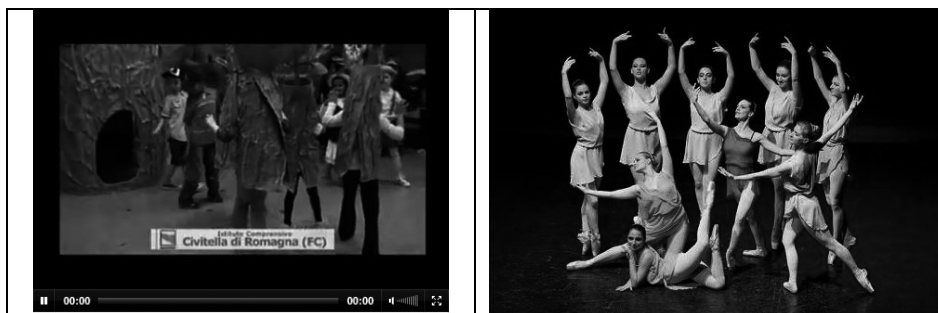


Fig. 12 – Teatro e danza a scuola

Certamente, questo breve elenco non può considerarsi esaustivo e ci serve solamente per introdurre il lettore a una serie di attività già compiute negli anni dalle scuole, probabilmente in netta crescita nei prossimi anni: molte di queste categorie danno vita a tipologie e intrecci più specifici che sarebbe importante approfondire ma che, tuttavia, ci porterebbero troppo lontano nella nostra riflessione.

Ora arriviamo, con gradualità, ad affrontare alcune questioni relative ai Linguaggi all'interno della Scuola. La nostra esperienza all'interno di un progetto ministeriale intitolato “La didattica della comunicazione didattica”, dal 2007, ci ha condotto a una serie di riflessioni significative sull'importanza dell'uso di tutta la “filiera” dei Linguaggi nelle aule scolastiche. “Emerge in tutta la sua pervasività l'esigenza che le persone, nel corso di tutta la loro vita, devono acquisire competenze non date una volta per tutte, ma implementabili”¹⁴. La strategia di Lisbona ci indica che gli obiettivi sono importanti e anche piuttosto ambiziosi, i quali riguardano direttamente la media education e i Linguaggi.

La Strategia di Lisbona nasce nell'ambito del Consiglio Europeo di marzo 2000 con l'obiettivo di favorire occupazione, sviluppo economico e coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza, in grado di coniugare la crescita con nuovi e migliori posti di lavoro. Il 2005 ha segnato l'anno del bilancio di metà percorso e del rilancio della Strategia, che oltre a realizzare una crescita più stabile e duratura e creare nuova e migliore occupazione, deve garantire in particolare:

- un'attrattiva maggiore per investimenti e lavoro;

¹⁴ Panvini in Quaderni Miur, 8, 65.

- la conoscenza e l'innovazione come motore della crescita europea;
- lo sviluppo di politiche che permettano la creazione di occupazione.

La Commissione, insieme agli Stati membri, ha definito gli Orientamenti Integrati per la Crescita e l'Occupazione (OICO), uno strumento per lo sviluppo e l'attuazione della Strategia di Lisbona che integra gli indirizzi di massima per le politiche economiche e gli orientamenti per l'occupazione, definiti nella pertinente Strategia Europea per l'Occupazione (SEO). Aggiornati ogni tre anni, gli OICO sono la base dei Programmi nazionali di riforma, redatti dagli stati membri, come complemento ai programmi nazionali. A livello comunitario convergono nel Programma comunitario di Lisbona, che riguarda tutte le azioni intraprese in quest'area dall'Ue. Nel marzo del 2008, durante il Consiglio Europeo di Bruxelles, viene proposto il nuovo Programma comunitario di Lisbona e avviato il secondo ciclo triennale della strategia. Vengono riconfermati gli Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione e i quattro settori prioritari di azione:

- investire nelle persone e modernizzare i mercati del lavoro;
- investire nella conoscenza e nell'innovazione;
- liberare il potenziale delle imprese in particolare delle PMI;
- cambiamenti climatici e energia.

Il nuovo ciclo conclusivo sarà dedicato interamente all'attuazione e allo scambio di buone prassi, con l'obiettivo di un maggiore coinvolgimento delle parti interessate e una più ampia integrazione tra le politiche economiche, occupazionali e sociali. Il 6 novembre 2008 viene approvato dal Consiglio dei Ministri il Piano Nazionale di Riforma 2008-2010 che contiene, secondo le priorità di politica economica, le azioni del Governo per il raggiungimento degli obiettivi definiti nel secondo ciclo triennale della Strategia. Europa 2020 è la nuova agenda dell'Europa che prenderà il posto dell'attuale Strategia di Lisbona¹⁵.

Gli obiettivi ambiziosi a cui facciamo riferimento riguardano, ad esempio, “non superare la quota del 10% di alunni che abbandonano la scuola nel secondo ciclo e comunque dimezzare, rispetto ai dati del 2000, la quota di coloro che abbandonano gli studi secondari, migliorando le loro competenze di base e le loro possibilità occupazionali”¹⁶. Altri dati interessanti rappresentano aspetti più specifici utili alle nostre riflessioni:

¹⁵ Fonte:

www.lavoro.gov.it/Lavoro/Eurolavoro/SezioneOperatori/PoliticheComunitarie/StrategiaLisbona.

¹⁶ Ivi, 66.

La Commissione ritiene che l'UE 2020 debba essere guidata da fattori di stimolo tematici imperniati sulle seguenti tre priorità:

1. una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza: in un mondo in cui i prodotti e i processi si differenziano in funzione dell'innovazione, le opportunità e la coesione sociale vanno potenziate valorizzando l'istruzione, la ricerca e l'economia digitale;

2. il coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa: l'acquisizione di nuove competenze, l'accento sulla creatività e l'innovazione, lo sviluppo dell'imprenditorialità e la possibilità di cambiare facilmente lavoro sono i fattori essenziali in un mondo che offrirà più occupazione;

3. un'economia competitiva, interconnessa e più verde: l'UE dovrà essere più efficace in termini di competitività e produttività riducendo e razionalizzando il consumo delle energie rinnovabili e delle risorse, in un contesto in cui l'energia e le risorse implicano costi elevati e maggiore pressione concorrenziale. Un tale approccio consente di stimolare la crescita e di conseguire gli obiettivi ambientali. Tutti i settori tecnologici ne trarranno beneficio. A tal fine, potranno contribuire anche il potenziamento e l'interconnessione infrastrutturale, la riduzione degli oneri amministrativi e una maggiore rapidità dei mercati e sfruttare le innovazioni. I progressi registrati verso la realizzazione di questi obiettivi saranno valutati sulla base di cinque traguardi principali rappresentativi a livello di UE, che gli Stati membri saranno invitati a tradurre in obiettivi nazionali definiti in funzione delle situazioni di partenza:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in Ricerca e Sviluppo;
- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve avere una laurea o un diploma;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà¹⁷.

Probabilmente, la crisi degli ultimi anni rallenterà non poco i processi auspicati all'interno della strategia. Noi pensiamo tuttavia che queste indicazioni debbano rappresentare per tutti una bussola che possa orientare i nostri sforzi verso orizzonti di auspicabile miglioramento delle condizioni delle popolazioni europee, in relazione al lavoro, alla ricerca, allo sviluppo economico ed energetico, alla qualità della vita e alle possibilità di fruire di un'istruzione di alto livello. Il nostro ragio-

¹⁷ Fonte:

http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_it.pdf.

namento prenderà spunto da un'esperienza che prende vita dal 2007¹⁸, anno in cui, in riferimento al trattato di Lisbona, il Miur definisce il Decreto 22 agosto "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione", individuando quattro assi: matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale e l'asse cosiddetto "dei Linguaggi"¹⁹. In tale quadro istituzionale, il progetto è esplicitamente rivolto al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, ma certamente, nei fatti, non esclude gli altri ordini di scuola. Nello specifico, si tratta di soffermarsi sul rafforzamento degli assi culturali che caratterizzano l'obbligo d'istruzione e, nello specifico, su quello in relazione ai Linguaggi:

- *asse dei linguaggi*: prevede come primo obiettivo la padronanza della lingua italiana, come capacità di gestire la comunicazione orale, di leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo e di produrre lavori scritti con molteplici finalità. Riguarda inoltre la conoscenza di almeno una lingua straniera; la capacità di fruire del patrimonio artistico e letterario; l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione;
- *asse matematico*: riguarda la capacità di utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, di confrontare e ana-

¹⁸ Il nome del progetto è "Didattica della comunicazione didattica" (mentre scriviamo, sta divenendo Piano nazionale di formazione denominato Logos). Riceve mandato dal Miur per la sua gestione Francesco Butturini, Preside del Liceo Maffei di Verona, affiancato da Michele Tortorici. Il progetto nasce con l'intento di 1) creare una comunità che si occupi di progettare, realizzare, documentare e valutare buone pratiche di *Lnvmm* (Linguaggi non verbali e multimediali), posizionandosi sull'asse Linguaggi e di 2) costruire un curriculum sostenibile di *Lnvmm*, in special modo centrato sul primo biennio della secondaria di secondo grado. Nella prima fase (2007-2008) il progetto prevede un percorso di formazione (in presenza) per circa 100 insegnanti e dirigenti di altrettante scuole di tutte le regioni italiane (circa 5 rappresentanti per regione). Nella seconda fase (2008-2010), una volta che il gruppo formato effettua percorsi all'interno dei singoli contesti-classe, si compiono altri due seminari nazionali per la presentazione dei lavori (in due anni successivi) e per la messa a punto di una bozza di curriculum. Dalla primavera del 2011, la cabina di regia lavora a un piano di monitoraggio delle pratiche svolte in tutta Italia e a un piano formativo a distanza con la creazione di prodotti multimediali, recuperando i materiali e le riprese audio-video dei seminari.

¹⁹ Cosentino in *op.cit.*, 9.

lizzare figure geometriche, di individuare e risolvere problemi e di analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti;

- *asse scientifico-tecnologico*: riguarda metodi, concetti e atteggiamenti indispensabili per porsi domande, osservare e comprendere il mondo naturale e quello delle attività umane e contribuire al loro sviluppo nel rispetto dell'ambiente e della persona. In questo campo assumono particolare rilievo l'apprendimento incentrato sull'esperienza e l'attività di laboratorio;
- *asse storico-sociale*: riguarda la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici; l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita sociale nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione²⁰.

Per Linguaggi si intende il ventaglio degli strumenti della comunicazione che vanno fatti risuonare fra loro in un processo comunicativo complesso. Una delle finalità è rivisitare radicalmente il linguaggio della comunicazione didattica sulla base delle otto competenze chiave indicate più avanti nel testo. L'intento è di porre in relazione i linguaggi tradizionali ai linguaggi della contemporaneità e alla comunicazione alfabetica, gestuale, iconica, con la consapevolezza di essere probabilmente alle soglie di nuovi "paesaggi culturali" nei quali la Scuola "deve essere utile ed efficace per la società di cui è espressione e, insieme, contrapposizione, perché la Scuola è adolescente perenne – per sua natura congeniale – che sviluppa perennemente gli ormoni dell'adolescenza che si proietta nel futuro baldanzosa, anche spericolata. Certamente sempre in forte processo elaborativo"²¹. Tale posizione ambivalente della Scuola influisce naturalmente anche sulle relazioni tra allievi e insegnanti nei confronti dei quali è necessario "ribaltare le parti abituali, se si vogliono creare le premesse naturali per una maggiore crescita delle abilità meta-cognitive negli adolescenti e nei fanciulli" (*ibid.*). Crediamo che questo aspetto sia davvero essenziale quando si parla di Scuola dei Linguaggi, poiché solitamente se si centra l'attenzione sulle caratteristiche funzionali degli strumenti si pensa sempre che la relazione rischi di perdere significato, in quanto

²⁰ Fonte: http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/obbligo_istruzione.shtml.

²¹ Butturini in *op.cit.*, 23-24.

l'artefatto tende a sostituire il docente e ad allontanare gli allievi dalla cultura e dal sapere.

Nella relazione spesso adoperiamo strumenti che crediamo di conoscere e non conosciamo. Diamo per scontato che uno studente delle attuali scuole primarie debba sapere comunicare con la scrittura e la lettura [...]. Tuttavia noi pensiamo [...] debba saper comunicare con l'immagine fissa, l'immagine in movimento; che debba saper comunicare con il proprio corpo, con la gestualità, la danza, la mimica, il teatro, la musica, il canto. Se non ce ne rendiamo conto, continuiamo a fare astrazione: queste sono le più gravi astrazioni. Oppure isoliamo le intelligenze per scompartimenti di competenza e riuscita²².

Naturalmente, quando si tratta di aspetti relazionali non possiamo non comprendere lo spazio filosofico, psicologico e sociologico del linguaggio digitale, il suo spessore esistenziale e la sua durata sentimentale ed emozionale. Il tema dei Linguaggi ci apre a uno scenario nel quale le differenti "intelligenze di Gardner" possono svilupparsi in modo armonico.

"Secondo la mia analisi, tutti gli esseri umani possiedono almeno otto forme separate di intelligenza. Ogni intelligenza riflette la potenzialità di risolvere problemi o di mettere a punto prodotti apprezzati in uno o più ambienti culturali. Le intelligenze sono identificate da una serie di criteri che vanno dalla rappresentazione in parti specifiche del cervello alla potenzialità di codificare in un sistema simbolico all'esistenza di speciali individui, che si distinguono per la prodigiosa intelligenza o per l'acume eccezionale e che spesso manifestano le proprie intelligenze in condizione di splendido isolamento. I test di intelligenza per loro natura intercettano l'intelligenza *linguistica* e *logico-matematica* - di gran lunga le più apprezzate nelle scuole contemporanee - magari con l'aggiunta di una campionatura di intelligenza *spaziale*. Ma, come specie, noi possediamo anche intelligenza *musicale*, intelligenza *corporea-cinestesica*, intelligenza *naturalistica*, intelligenza *della comprensione di sé* (o intrapersonale), intelligenza *della comprensione degli altri* (o interpersonale). Ma si potrebbe pensare che gli esseri umani presentino anche una *nona* intelligenza, quella *esistenziale*, consistente nel porre e nel risolvere questioni concernenti la vita, la morte e le realtà ultime. Ognuna di queste intelligenze presenta forme specifiche di rappresentazione mentale; ma è ugualmente corretto dire che ogni intelligenza è una forma di rappresentazione mentale" [corsivi nostri] (Gardner, 2006, 72-73).

²² Ivi, 31.

Questa citazione di Gardner, conosciuta ai più, ci consente di avvicinare le sue teorie alla media education e alla Scuola dei Linguaggi e, inoltre, lascia aperta la porta all'individuazione di nuove "intelligenze" che in futuro potranno svilupparsi proprio grazie ai nuovi media. Il compito di chi insegna, di chi vive direttamente queste realtà "è quello di porsi sempre l'obiettivo di migliorare la comunicazione, perché altrimenti la relazione non si stabilisce e l'interazione non avviene"²³. Se i media sono materie prime o risorse naturali, esattamente come il carbone, il cotone o il petrolio (citando McLuhan) "che senso ha lamentare il rischio di un eccesso di informazioni e non rendersi conto che lavorare con l'organizzazione stessa delle informazioni è una grande occasione per inserire nei processi di apprendimento importanti strumenti di orientamento e per dotare la stessa attività dell'insegnamento di spazi di creatività finora lasciati vuoti?"²⁴.

Un altro aspetto fondamentale che ci preme introdurre riguarda l'allargamento del concetto di testo al mondo delle immagini: la Scuola, che ha fatto "Educazione all'immagine" nei contesti dell'infanzia e della formazione primaria, non ha mai accolto con pieno favore le immagini, soprattutto quelle in movimento della televisione, all'interno delle classi perché, per la maggior parte, prodotte al di fuori della cornice culturale in cui l'educazione si è mossa dall'inizio dei tempi. Pur assegnando al cinema e ad altre forme espressive (considerate tuttavia artistiche) un ruolo di primaria importanza, ha sempre incluso film e prodotti cinematografici nelle attività didattiche con spirito quasi esclusivamente animativo. Pensiamo sia utile "ripartire dalla conquista dei testi: di tutti i testi, dalle immagini, ai testi letterari, dalle esperienze nei laboratori di chimica e fisica, dagli schermi televisivi (compresi quelli del pc) e cinematografici, ai documenti di ogni genere, dal proprio corpo come testo di esperienze [...], alle relazioni"²⁵. Perché si possa parlare di linguaggio serve un "gruppo di segni omogenei, combinati in modo sistematico e cioè seguendo alcune regole, che esprimono così dei significati [...], proprio perché il linguaggio multimediale nasce dalla compresenza (e combinazione) di linguaggi

²³ Chiappetta in *op.cit.*, 56.

²⁴ Tortorici in *op.cit.*, 96.

²⁵ Butturini in *op.cit.*, 25.

diversi (che in un certo senso modifica i linguaggi compresenti stessi), i quali concorrono tutti alla costruzione del testo e dell'atto comunicativo²⁶. I Linguaggi, al pari della L1 e delle lingue studiate (LS), oppure della L2, hanno grammatiche, sintassi e semantiche proprie, tuttavia certamente concepite con modalità totalmente differenti rispetto al classico “leggere e “scrivere”. Qui si tratta di pensare a letture e scritture con l'uso di codici differenti che possono intrecciarsi con letture e scritture tradizionali, dando vita a nuove configurazioni di testi e a complessi meta-testi: ciò riprende in parte la nostra domanda introduttiva, ovvero se i linguaggi possono rinforzare la L1 o sono semplicemente piacevoli (o fastidiose) interferenze creative. Il passaggio va compiuto, anche se gradualmente, ma oggi occorre una formazione più continuativa ed efficace per dirigenti e docenti e maggior convinzione da parte delle istituzioni educative in genere, anche per allineare il nostro paese ad altre realtà europee ben più sviluppate per finanziamenti, metodologie e capacità valutativa delle sperimentazioni compiute: infatti, un ordine di problemi è “quello che riguarda l'esigenza che le scuole facciano un salto di qualità e passino da un *uso delle nuove tecnologie* a una *fruizione e produzione consapevole* [corsi nostri] di oggetti multimediali che queste tecnologie e, in genere, le piattaforme digitali, rendono oggi particolarmente facili da produrre”²⁷.

“È il docente, come sempre, al centro del processo: è lui che dà l'informazione sulla materia di sua competenza, valuta il contenuto di un sito internet o di una trasmissione tv, sceglie le immagini, individua ciò che arricchisce il bagaglio culturale dell'allievo e quello che è ridondante o superfluo, ciò che può indirizzarlo a una corretta crescita culturale e ciò che può provocare pericolose derive sia sotto l'aspetto delle conoscenze da acquisire sia sotto quello psicologico. Poiché né docente né allievo saranno a scuola 24 ore su 24, tocca al docente fornire all'allievo, a seconda della fascia di età, lo strumento critico per saper discernere il tipo di messaggio che gli viene proposto, la sua qualità scientifica o di intrattenimento. Nessuna censura, naturalmente, ma attenzione, controllo e attivazione di tutti gli strumenti che generano spirito critico”²⁸.

²⁶ Compagni in *op.cit.*, 226-229.

²⁷ Chiappetta in *op.cit.*, 57.

²⁸ Ivi, 58.

E ancora, “oggi il docente, per poter entrare in relazione con l’allievo deve aprirsi alla realtà generale, e deve fornire strumenti critici per capirla, deve entrare (a volte con disagio) in un universo comunicativo che non conosce del tutto e tuttavia, anche in questo caso, deve fornire strumenti di decifrazione del contesto senza i quali diventa impossibile persino farsi capire a proposito della propria disciplina”²⁹. Se si tratta di entrare in sintonia, il docente, di là delle verifiche e delle attività di valutazione, dovrebbe essere capace di attivare un percorso di comunicazione interattiva, ed è per questo motivo che la progettazione non può essere basata solo sui percorsi didattici, ma anche da fasi di “riscaldamento”, di riflessione e di acquisizione di consapevolezza. Come dicevamo poc’anzi, in relazione alle competenze, il ragazzo che esce dalla scuola a 18-19 anni dovrebbe aver acquisito la capacità di:

1. *Imparare ad imparare*: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro. (Oggi molti di loro si disperdono perché non riescono ad acquisirlo).
2. *Progettare*: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati. (Oggi molti di loro vivono senza la consapevolezza della realtà e delle loro potenzialità).
3. *Comunicare*: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi. (Oggi i giovani hanno molte difficoltà a leggere, comprendere e a scrivere anche testi semplici in lingua italiana).
4. *Collaborare e partecipare*: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista. (Oggi i giovani assumono troppo spesso atteggiamenti conflittuali e individualistici, perché non riconoscono il valore della diversità e dell’operare insieme agli altri).
5. *Agire in modo autonomo e responsabile*: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale. (Oggi spesso i giovani agiscono in gruppo per non rispettare le regole e per non assumersi responsabilità).
6. *Risolvere problemi*: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle. (Oggi i giovani tendono, spesso, ad accantonare e a rinviare i problemi per la situazione di malessere esistenziale che vivono nell’incertezza del futuro).

²⁹ *Ibid.*

7. *Individuare collegamenti e relazioni*: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo. (Oggi molti giovani non possiedono questi strumenti).
8. *Acquisire ed interpretare l'informazione*: ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni. (Oggi molti giovani sono destinatari passivi di una massa enorme di messaggi perché sono sprovvisti di strumenti per valutarli)³⁰.

Nulla di nuovo in queste competenze: la novità è la necessità di osservarle mentre si sviluppano tra gradi di scuola differenti e di valutarle e certificarle alla fine dell'anno scolastico e di ogni ciclo. Per compiere correttamente tali operazioni occorre non solo che i docenti facciano proprio il concetto di competenze, cercandone definizioni univoche, ma che le acquisiscano essi stessi. A proposito, illuminante la riflessione che segue:

[...] oltre un terzo degli insegnanti non usa Internet; quei due terzi che lo usano lo fanno, in media, per periodi di tempo didatticamente trascurabili e, anche quando lo fanno, utilizzano una parte minima delle potenzialità comunicative del mezzo e sono condizionati, in larga misura, da pregiudizi negativi almeno su alcuni di quelli che vengono considerati veri e propri “danni collaterali. [...] Questo quadro evidenzia due ordini di problemi. Intanto c'è il fatto che il più gigantesco contenitore di multimedia disponibile per la scuola non viene in generale utilizzato, neppure dai docenti più sensibili alle Tic, come “normale” strumento del rapporto didattico, ma viene confinato in “altro” dalla lezione e, quasi sempre, dall'aula in cui la “normale” lezione si svolge. Pertanto [...] l'uso del web è considerato “utilmente aggiuntivo” e non organico rispetto a un percorso di insegnamento apprendimento già sostanzialmente in sé concluso. Il secondo ordine di problemi consiste nel fatto che tale “aggiunta” non riguarda, nella stragrande maggioranza dei casi, nuove metodologie destinate a incidere su quel percorso o nuove modalità di approccio alle discipline, ma è finalizzata al reperimento di informazioni: se non avessi il timore di offendere i colleghi che lavorano in questo modo, parlerei di reperimento grezzo delle informazioni, cioè di un tipo di ricerca e di uso che non differisce molto, nei metodi e nelle forme, da quello che si fa con i libri e, comunque, con gli altri media che non siano anche multi-media. Il terzo è la necessaria conseguenza - o premessa? - dei primi due: gli elementi propri della comunicazione connaturati al web e alle tecnologie per accedervi

³⁰ Fonte: http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/obbligo_istruzione.shtml.

vengono in sostanza trascurati; essi vengono, infatti, riduttivamente concepiti come semplici mezzi di trasporto del flusso dei dati, mentre si dà per scontato che non abbiano valore in sé³¹.

In effetti, sono pochi gli insegnanti che usano il web in molte delle sue potenzialità: non si tratta di conoscere tutto della struttura e dei trucchi di internet, bensì sarebbe già sufficiente, come vedremo, un atteggiamento di curiosità, la capacità di utilizzare al meglio i motori di ricerca, conoscere i formati dei materiali reperibili, rintracciare siti, forum, blog e tutto ciò che può essere utile per la propria disciplina, conoscerne le regole, saper selezionare e organizzare un proprio dominio di conoscenza, intervenire attivamente nei social media entrandovi e partecipando a comunità di pratica. Alcune di queste indicazioni farebbero già la differenza, cioè costituirebbero un insegnante attento, capace e anche competente nell'uso del web, strumento molto flessibile e piegato al suo volere.

E ancora:

Sono profondamente convinto di due cose. Prima: questo atteggiamento mentale è così largamente diffuso da non essere percepito come un errore. Seconda: di conseguenza, proprio la sottolineatura del contesto comunicativo nel quale le Tic sono tali può servire, da una parte, a rimuovere alcuni degli impedimenti che ostacolano una loro piena integrazione nella didattica e, dall'altra, a sviluppare pienamente una didattica dei media con i media: un uso cioè delle Tic e/o dei media, non "aggiuntivo", ma capace di modificare, nel rapporto di insegnamento apprendimento, le modalità stesse di approccio alle discipline³².

Un approccio aperto alla disciplina ci sembra davvero fondamentale: un docente abituato a insegnare la propria materia con il libro crediamo possa trovare molto motivante e gratificante introdurre una lezione mostrando le proprie ricerche con passione ed entusiasmo. In tal modo un gruppo di ragazzi, osservando queste reazioni, certamente incrementerebbero la propria curiosità e l'attenzione, motivandosi a loro volta. Si potrebbe affermare che negli anni è possibile accumulare fa-

³¹ Tortorici, *op.cit.*, 92.

³² Ivi, 92-93.

tica a causa della disciplina stessa (se non evolvono i saperi) ma anche a causa di un metodo didattico troppo rigido e sempre uguale a se stesso. Con il web è possibile contrastare entrambe le problematiche: internet offre aggiornamenti continui (di ciò è facile esserne consapevoli), ma soprattutto sviluppa la capacità “serendipica” e “abduktiva” del navigatore. Vedremo nel capitolo successivo cosa tutto ciò possa implicare.

Quando affronteremo il tema della videoricerca si parlerà anche di produzioni scolastiche. Il testo di Wenger “Comunità di pratica” (2006) pone in evidenza una dialettica interessante fondata sul rapporto tra partecipazione e reificazione: la prima, fondata sulla reciprocità, è considerata una “possibilità di riconoscimento reciproco” all’interno delle comunità sociali, la quale influenza la nostra esperienza, ma influenza anche quelle comunità (l’autore sostiene che il potenziale trasformativo viaggia in entrambe le direzioni); la seconda è la trasformazione di un’idea in una cosa: in tal senso pensiamo che nel prodotto audiovisivo scolastico si compia in modo efficace ed emotivamente forte questo tipo di proiezione. Wenger sostiene che “noi proiettiamo i nostri significati nel mondo e poi li percepiamo come se esistessero veramente, come se avessero una loro realtà”, ed è proprio ciò che accade quando bambini e ragazzi si impegnano a scrivere con i media. I due poli si compenetrano per dare vita ad esperienze significative. Noi crediamo che il concetto di competenza vada a lambire anche questi aspetti, meno facili da decodificare, che tuttavia aprono la strada a ricerche non solo rivolte al versante cognitivo e apprenditivo del concetto stesso, ma anche al mondo interno degli individui e ai loro meccanismi emotivo-relazionali nei confronti delle loro produzioni. Mancini e Trombini affermano che:

[alcune] linee di ricerca in ambito scolastico hanno approfondito l’IE [l’intelligenza emotiva, specificazione nostra] in relazione alla professione di insegnamento indagando in particolare, le dimensioni emotive nell’apprendimento e la funzione della mente emotiva dell’insegnante nella relazione docente-allievo. [...] Altri studi hanno evidenziato come docenti che nei vari ordini e gradi di scuola, incoraggiano gli scambi emozionali dei loro allievi, incentivano l’apprendimento cooperativo e stimolano nei ragazzi le competenze sociali, incrementano le relazioni basate sul rispetto reciproco e sul valore delle differenze individuali. [...] Il legame tra consapevolezza ed

autoefficacia (*teacher self-efficacy*) e IE è stata recentemente indagata anche nel contesto italiano (citando Di Fabio *et. al.*, 2008). Dallo studio emerge che una maggiore IE risulta collegata a una più alta percezione dell'autoefficacia degli insegnanti per quanto concerne la tenuta nel gestire la classe, la capacità di motivare e coinvolgere gli studenti e di impiegare metodi appropriati di insegnamento (2011, 157).

Noi crediamo che partecipazione e intelligenza emotiva si possano rinforzare reciprocamente. Ciò ha implicazioni pedagogiche per l'insegnamento di conoscenze complesse, sostiene Wenger (ivi, 81) (e di competenze aggiungiamo noi): un'enfasi eccessiva sul formalismo non accompagnata da corrispondenti livelli di partecipazione, o all'opposto, una carenza di spiegazioni o di struttura formale, possono facilmente produrre un'esperienza di assenza di significato. A proposito di partecipazione Jenkins (2010, 57-58) afferma che:

Le forme di cultura partecipativa comprendono: *affiliazione*, l'essere utenti, in maniera formale e informale, delle community online relative a differenti forme di media, come Facebook e MySpace [...]; *espressioni creative*, il produrre nuove forme creative, come [...] i fan video [...] o i mash-up; *problem solving di tipo collaborativo*, il lavorare insieme in gruppi, formali e informali, per raggiungere obiettivi e sviluppare nuove conoscenze, come accade per esempio con Wikipedia, i giochi di realtà alternativa [...]; *circolazione*, modellare il flusso dei media, così come accade con il podcasting o i blog.

Il tema della partecipazione è centrale in questo volume poiché riguarda sia gli insegnanti che gli studenti: essa può riguardare l'impegno a scuola, l'impegno civico e il desiderio di far parte di comunità in cui dialogo e cambiamento ne rappresentano le finalità principali. L'asse dei linguaggi si riferisce alla conoscenza e alla fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali, ma anche a un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, strumenti generativi del sapere stesso: infatti, "comprendere correttamente la realtà significa innanzitutto conoscere e padroneggiare le dinamiche della comunicazione; saper decostruire le immagini e ogni altra forma di messaggio; significa saper cogliere il senso delle discussioni al di là delle parole, riconoscere i segni, la coerenza, le

tendenze, le logiche, le strategie”³³. Se pensiamo ai media, e al web in particolare, come modo di essere e di comunicare, un luogo in cui si esprime l’eclettismo cognitivo dei ragazzi, che spesso può nascondere una sorta di spavalderia tesa a nascondere insicurezze e vuoti valoriali, come sostiene Morcellini, non possiamo evitare di comprenderne fino in fondo le sue potenzialità: uno scenario che comprende un contesto scolastico in cui fa fatica a emergere la passione educativa e a diffondersi la cultura della coproduzione - in cui i risultati non sono immediatamente percepibili, la partecipazione scientifica e la contiguità formativa e culturale tra Università e Scuola restano insoddisfacenti, la mediazione della società in genere (che interpreta il mondo rassicurando i suoi cittadini) viene sostituita dalla “mediazione diretta” del medium, abitato da giovani *bricoleur* [corsivo nostro] che, attraverso i linguaggi comunicativi, tentano di costruire rapporti prevalentemente emozionali e relazionali, anche grazie a un attivismo soggettivo che non può essere scambiato per auto-formazione - potrebbe apparire fosco, ma probabilmente racchiude una grande quantità di opportunità³⁴. Se partiamo dall’assunto che i media si “rimediano” continuamente tramite i saperi, così come i saperi si rimediano costantemente tramite le tecnologie, in un gioco continuo senza fine e con poco controllo, e denunciando l’assenza nella scuola di risorse capaci di orientare e sostenere le pratiche didattiche in una prospettiva che tenga conto della componente concettuale e di quella tecnologica, anche in questo caso saremmo tentati di sostenere che la direzione intrapresa potrebbe non essere quella giusta: tuttavia - se consideriamo la disseminazione dei saperi come un “lavoro continuo di rimediazione dell’individuo dentro il gruppo, di tessitura dei rapporti tra informale e formale, di interazione tra i media, un lavoro dunque che non lascia mai intatto il sapere di origine, e che soprattutto lo liberi di ogni presunzione di auto consistenza, facendone materia di pattuizione e di costruzione costanti”³⁵ - cominciamo a intravedere un orizzonte che include sempre due facce della medesima medaglia. Da un lato si rischia di perdere il sapere di origine e quindi la fonte (che comunque non è mai data per valida in

³³ Allegretta in *op.cit.*, 99.

³⁴ Morcellin in *op.cit.*, 115-121.

³⁵ Maragliano in *op.cit.*, 125-130.

assoluto), dall'altro si costruisce il sapere con confronti continui. L'innovazione della scuola non passa solo per le tecnologie. "È proprio il fatto che la comunicazione sia *dentro* ogni prodotto formativo, identificando l'organizzazione dei contenuti con la modalità di comunicarli, anzi subordinando l'assetto disciplinare, curricolare al modo di comunicarlo, che l'ha resa così invisibile, così naturale da essere diventata fortissima"³⁶. Questo è uno dei paradossi più complessi della comunicazione e soprattutto della relazione tra educazione e comunicazione.

L'inclusione delle competenze digitali tra quelle che costruiscono i presupposti della "cittadinanza attiva" implica un salto di qualità nel ragionamento delle istituzioni educative rispetto all'evoluzione delle culture di cui sono portatrici³⁷. Interessante è l'accostamento dei concetti di interattività alla tecnologia e di partecipazione alla cultura: un esempio che ci fa capire come le tecnologie sono strettamente legate alla cultura (anche a quella classica) e non creano divari culturali tra gli individui (chi si occupa delle tecniche e chi si occupa delle teorie). Scurati propone di sostituire un'alfabetizzazione "della paura e della povertà" con un'alfabetizzazione "per l'iniziativa e la ricchezza".

Al di là di tutte le migliori intenzioni e di tutte le più accurate provvidenze di sostegno, la chiave di volta consiste nell'efficacia della proposta finale pratica che avviene nello scambio progettuale fra insegnanti ed alunni. La qualità della scuola e dell'insegnamento, infatti, non consegue mai ad una pressione dall'esterno ma è il frutto di convinzioni e capacità maturate e presenti all'interno, che non possono mai venire sostituite. La forza della scuola, in altri termini, è una forza intrinseca ed originaria, mai puramente derivata o indotta. Caso mai, scoperta, valorizzata e coltivata. In questa linea, occorre parlare di vera e propria 'forza didattica' in termini di contenuti - impegni tematici non consueti, argomenti di attualità, conoscenze di alta qualità culturale - di metodi - procedure nuove, analisi più sofisticate, strumenti raffinati - e di traguardi di apprendimento-approfondimento, sviluppo di consapevolezza critica, esploratività, rielaborazione creativa, collaborazione attiva, produttività. Il trattamento di questo 'asse' è l'occasione capace di dare a docenti ed alunni il modo di dimostrare la loro 'forza' di educatori e di studenti in esperienze didattiche di grande qualità culturale e comunicativa. Può darsi che, a questo fine, sia necessario essere meno esaustivi (sistematici, analitici, quan-

³⁶ Toschi in *op.cit.*, 140

³⁷ Marinelli in *op.cit.*, 190.

titativi) per diventare più incisivi (essenziali, suggestivi). Educare ai linguaggi ed ai media costituisce, in sostanza, una sfida alla capacità dei formatori di utilizzare a pieno la loro caratteristica di ‘adulti’ sul piano sia personale che professionale, vale a dire di persone in grado di identificare i punti di forza reali che consentono di esercitare comunque una funzione educativa: l’equilibrio e la sicurezza nel giudizio, la ricchezza della costruzione analogica e metaforica, il controllo delle emozioni, la capacità di dialogo, la fondatezza del commento, l’argomentazione della valutazione. Soprattutto: la disponibilità della parola, il senso del discorso, l’incisività dell’analisi partecipata. Entrano così in campo, in definitiva, le dinamiche dell’interiorizzazione (ri)creativa, indicatore privilegiato di un itinerario di autocostruzione personale ed insieme professionale compiutamente raggiunto. Bisogna però allargare la prospettiva ad almeno due ulteriori indicazioni: da una parte, l’indispensabile continuità da istituire fra le diverse agenzie (scuola, famiglia, mondo della produzione) e fra i diversi gradi di scolarizzazione; dall’altra, il raccordo da rendere operante fra il momento scolastico e le successive fasi della vita. La partita, cioè, va giocata in un ampio respiro di collaborazione interistituzionale e di formazione permanente. Rendersi prigionieri, ancora una volta, del modello scuolacentrico, a sua volta ristretto alle ridotte pedagogico-didattiche dell’istruzione elementare e media, non sarebbe vincente³⁸.

Scurati ci ha lasciato un messaggio molto importante: quando parla di “forza didattica” coglie le potenzialità dei Linguaggi, non intesi in senso animativo, bensì specificatamente formativo: la minor esaustività compensata dalla maggior incisività è un suggerimento che intende difendere l’aspetto “leggero” e creativo della didattica, che non significa dismissione, bensì potenziamento delle proprie competenze comunicative e relazionali nei confronti della classe. Si tratta di un atteggiamento che non dimentica il metodo, l’urgenza documentativa e l’approccio valutativo complesso dei percorsi didattici, piuttosto integra “forza del metodo” e “forza comunicativa” (e produttiva) dentro il rapporto tra insegnante e allievi.

Inoltre ci fornisce alcuni suggerimenti utili:

- Collegare la teoria con la pratica: mettere in evidenza i nessi che connettono le problematiche della realtà con le potenzialità della ricerca, le sue ipotesi e le sue soluzioni, non isolare l’acquisizione intellettuale dai suoi contesti di origine e di applicazione.

³⁸ Scurati in *op.cit.*, 217-218.

- Alzare il livello della vicinanza sostentativa, non esaurirsi nella cognitiv  fine a se stessa: la dimensione affettivo-valoriale non diminuisce con il crescere dell'et ; anzi, lo sviluppo progressivo della persona chiede agli adulti non di diminuire il loro ingaggio formativo ma di intensificarlo e di ispessirlo.
- Assorbire e valorizzare l'emergenza individuale nei significati della socialit  vissuta: trovare, nel gioco variato dello stare insieme a scuola, le occasioni di affermazione e di protagonismo insieme a quelle di collaborazione e altruismo.
- Controllare l'equilibrio degli effetti in rapporto alla distribuzione delle offerte e degli impegni formativi: mantenere un principio di bilanciamento curricolare per l'integralit  dello sviluppo personale e non percorrere in maniera direttamente preparatoria le 'specializzazioni' successive.
- Accettare i linguaggi e le forme espressive dell'immaturit  per farli evolvere verso l'acquisizione di strumenti di risposta razionale: nessun facilismo concessivo cos  come nessun dogmatismo, ma rigorosit  per l'apprendimento delle strutture del lavoro intellettuale.
- Conciliare esaustivit  ed essenzialit : resistere alle tentazioni enciclopedistiche, gestire con impegno gli spazi di autodeterminazione curricolare di scuola, motivare l'attenzione e la concentrazione dello studio con proposte di 'avventura cognitiva' (esplorativit , elaborazione di prodotti originali), orientate ad una visione dell'insegnare e dell'apprendere cognitivamente alta e dinamica e non semplicemente ripetitivo-cumulativa.
- Coltivare le capacit  di descrizione, critica e rielaborazione ricostruttiva di fenomeni e di testi: avvalersi a fondo delle metafore del 'leggere' e dello 'scrivere' come idealtipi di ogni possibile attivit  di apprendimento e di produzione dell'intelligenza umana.
- Togliere l'insegnamento dalla sua immagine routinistica, proporre eventi, incontri, esempi di eccellenza culturale.   qui che l'immagine dell'altro-maggiore si costruisce definitivamente come immagine di valorizzazione e di aiuto, e cio  di fiducia nel proprio futuro.
- Aiutare in ogni modo lo sviluppo della capacit  di conoscenza riflessiva della vita attraverso l'impiego delle conoscenze di scuola. Trasmettere in ogni maniera possibile (es.: la lettura del giornale) la percezione della connessione profonda che intercorre fra i libri e le cose, le rappresentazioni ed i fatti, i mondi dei segni e quelli della vita.
- Dare spazio a momenti di produzione di elaborati non soltanto riproduttivi o reduplicativi ma anche reattivi ed autorivelativi, facendo sperimentare nei fatti che la scuola   un luogo dove si deve poter parlare e dire (anche per dirsi) e non soltanto essere chiamati ad esporre e a rispondere. In altre parole, dove il dialogo, la conversazione e lo scambio

sono la regola e non l'eccezione.

- Incoraggiare un sentimento di apertura e di positività verso il futuro bilanciando accortamente le lezioni della realtà con le promesse della speranza: sostenere l'avvio alla decisione in termini insieme di fiducia e di disegno, capaci di rispettare contemporaneamente i dati della realtà e quelli delle aspirazioni (ivi, 218-220).

Anni di sperimentazione hanno posto in evidenza come l'uso dei linguaggi espressivi e digitali possano favorire attività scolastiche fino ad oggi relegate nel limbo di una obbligatorietà mal sopportata. Nel frattempo cresce il distacco tra la formazione, le esigenze e le difficoltà del mondo del lavoro. Ecco perché introdurre percorsi mediaeducativi che fanno uso dei linguaggi non verbali e multimediali offre la possibilità di riconfigurare il ruolo dell'insegnante che diviene "facilitatore" dell'apprendimento degli allievi che possono così esprimere molte delle loro potenzialità che la didattica, per così dire, "monolingua-gio" ha storicamente costretto in disparte. Il lavoro di gruppo non è solo una 'ovvia' metodologia didattica da spendere sui banchi o in laboratorio, ma è di fatto un modo di vedere la classe e la scuola come luoghi in cui gli allievi fanno parte di una "redazione scientifica" (la classe) all'interno di una vera e propria "casa editrice" (la scuola): nel primo caso "redigere" nel senso di "scrivere testi" correlati alla letteratura, a tutte le scienze e ai metodi scientifici, nel secondo caso "editare" nel senso di pubblicare (anche e soprattutto sul web) e stampare testi, renderli pubblici e concretamente a contatto con il territorio circostante. Facciamo dunque riferimento a una Scuola là da venire, ma che ha già cominciato da alcuni anni a sperimentare modalità di approccio a un partenariato che, oltre ad essere costituito di reti di scuole, prevede anche la collaborazione di enti locali, associazioni, Core-com³⁹, Tv e radio universitarie⁴⁰ e mondo della produzione mediale. Percorsi disciplinari e interdisciplinari che fanno uso dei linguaggi digitali (del web, dei videogiochi e dei cellulari, soprattutto), dei lin-

³⁹ Comitati Regionali per le Comunicazioni.

⁴⁰ In tal senso si veda l'esperienza *educational* di Extracampus Tv della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Torino descritta in Parola A., *Extracampus edu e la sua gestione*, in Caprettini G.P., Denicolai L., a cura di, *Extracampus la televisione universitaria. Case history di un'esperienza vincente*, Cartman, 2008.

guaggi più ‘tradizionali’ (il libro, i fumetti, il cinema, la Tv etc.) e dei linguaggi espressivi più ampiamente intesi (il teatro e la musica) possono coinvolgere insegnanti e allievi in una ‘avventura’ grazie alla quale conoscenze, abilità, competenze, motivazioni, sviluppo dei processi cognitivi e meta-cognitivi e autonomia critica si rinforzano reciprocamente e intercettano in modo più pregnante ed efficace interessi e passioni dei ragazzi, incrementando il loro livello di partecipazione alle attività scolastiche. A tal proposito, molto interessante il concetto di “flusso” descritto da Goleman:

Ecco come un compositore descrive i momenti in cui dà il meglio di sé nel proprio lavoro: *Ti trovi in un tale stato di estasi che ti senti quasi come se non esistessi. L'ho sperimentato diverse volte di persona. La mia mano sembra non avere legami con me, e io non ho nulla a che fare con ciò che sta accadendo. Me ne sto semplicemente seduto lì a guardare, in uno stato di timore reverenziale e meraviglia. E tutto questo poi scorre via dileguandosi* [corsivo nostro]. Questa descrizione è eccezionalmente simile a quelle di centinaia di altri uomini e donne - scalatori, campioni di scacchi, chirurghi, giocatori di pallacanestro, ingegneri, dirigenti, e perfino archivisti - quando parlano di un momento nel quale hanno superato se stessi in un'attività che amano. Lo stato che essi descrivono è stato definito «flusso» da Mihaly Csikszentmihalyi, lo psicologo della Chicago University che nel corso di vent'anni di ricerche ha raccolto molte di queste descrizioni di prestazioni ad alto livello. Gli atleti conoscono questo stato di grazia come «the zone» - la zona - là dove l'eccellenza non richiede sforzo, e la folla e gli avversari spariscono in uno stato di beato e costante assorbimento nell'attimo presente. [...] Riuscire a entrare nel flusso è la massima espressione dell'intelligenza emotiva; il flusso rappresenta forse il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento. Nel flusso le emozioni non sono solamente contenute e incanalate, ma positive, energizzate e in armonia con il compito cui ci si sta dedicando. [...] Questa esperienza è stupenda: la caratteristica del flusso è una sensazione di gioia spontanea, perfino di rapimento. Poiché il flusso ci fa sentire così bene, esso è di per se stesso gratificante. Si tratta di uno stato in cui la consapevolezza si fonde con le azioni e nel quale gli individui sono assorbiti in ciò che stanno facendo e prestano attenzione esclusivamente al loro compito. [...] Ci sono diversi modi per entrare nel flusso. Uno è quello di concentrarsi esclusivamente e intenzionalmente su ciò che si sta facendo; uno stato di profonda concentrazione è l'essenza stessa del flusso. All'ingresso di questa zona, sembra esserci un circuito a feedback; forse, per trovare la calma e la concentrazione indispensabili per cominciare è necessario uno sforzo considerevole, un primo passo che richiede una certa disciplina. Ma una volta che la concentrazione comincia ad

afferinarsi, essa si autoalimenta, sia offrendo un sollievo dai turbamenti emotivi, sia consentendo di eseguire il compito senza sforzo. L'individuo può entrare in questa «zona» anche quando trova un'attività nella quale è abile e vi si impegna a un livello che gli richiede un leggero sforzo. Come mi disse Csikszentmihalyi: «Gli individui sembrano concentrarsi in modo ottimale quando si richiede loro qualcosa in più del solito, ed essi sono in grado di darlo. Se si pretende troppo poco, si annoiano. Se devono tenere sotto controllo troppe cose, diventano ansiosi. Il flusso è possibile in quella fragile zona che si trova fra la noia e l'ansia. Nel flusso l'attenzione è rilassata pur essendo altamente concentrata. Si tratta di una concentrazione molto diversa da quella che si ottiene quando, stanchi o annoiati, si cerca di prestare attenzione a qualcosa; diversa da quando la nostra mente è messa sotto assedio da sentimenti invadenti e importuni quali l'ansia o la collera (Goleman, 1996, 118-120). E ancora: «La conoscenza del profilo del bambino [e del ragazzo, aggiungiamo noi] può aiutare l'insegnante a presentargli un argomento nel modo a lui più congeniale, così da fornirgli una stimolazione ideale, sia che ci si trovi al livello di un corso di recupero, che a quello di un corso avanzato. In questo modo l'apprendimento diventa più piacevole, ben lontano dal risvegliare paure o dal suscitare la noia. «La nostra speranza è che, riuscendo a entrare in uno stato di flusso mentre apprendono, i bambini siano incoraggiati ad accettare sfide anche in altre aree» afferma Gardner, aggiungendo che, stando all'esperienza, effettivamente avviene proprio così. Più in generale, il modello del flusso indica che il raggiungimento dell'eccellenza in una qualunque capacità o campo di conoscenze dovrebbe, in linea ideale, avvenire in modo naturale, quando il bambino viene attratto nelle aree che suscitano spontaneamente il suo interesse - essenzialmente in quelle che gli piacciono. Quando il bambino comprende che l'impegno in quel campo - non importa se si tratta della danza, della matematica o della musica - è fonte del piacere assicurato dallo stato di flusso, questa passione iniziale può rappresentare il punto di partenza per raggiungere elevati livelli di prestazione» (ivi, 123).

È chiaro che questo “stato di grazia” non si può verificare frequentemente negli allievi: tuttavia, noi crediamo che i Linguaggi possano contribuire a creare situazioni osservabili durante le quali i bambini e i ragazzi, a turno e per contagio, possano riconoscere quel “flusso” che li fa sentire appassionati, entusiasti e competenti. Numerose esperienze nel nostro paese (e naturalmente a livello internazionale) ci mostrano come un approccio differente alla conoscenza e al sapere possa consentire ai docenti di “rimettere in gioco” nuove motivazioni alla professione e offrire ai ragazzi più ‘deboli’ una possibilità di riscatto, sia a livello di autostima sia a livello relazionale (e spesso fa emergere abilità e competenze sopite). Prima di tutto occorre abbattere i luoghi

comuni e i pregiudizi contro i media e le tecnologie per far incontrare i linguaggi digitali con quelli espressivi: i primi sono sempre stati considerati “cosa da tecnocrati” e da informatici (linguaggi freddi), mentre i secondi si avvicinano maggiormente al mondo dell’arte e quindi più apprezzati dagli insegnanti in genere. In verità entrambi vengono spesso accostati al “tempo libero”, alle attività animative e al gioco, cioè allo svago e al divertimento e, quindi, considerati talvolta perdite di tempo. Fino a quando la Scuola non assumerà nella *sua* cultura l’opportunità di concepire i Linguaggi come uno dei veicoli fondamentali della sua identità sarà sempre molto difficile introdurli spontaneamente e naturalmente dentro le aule. La nostra ambizione guarda più lontano ed è legata strettamente a una domanda: “È possibile immaginare un curriculum di Linguaggi per tutte le scuole?": secondo noi è possibile, anche se stiamo ancora attraversando un periodo lungo di sperimentazione per convincere i docenti e i dirigenti (e le istituzioni tutte) della bontà dell’operazione. Prima delle istituzioni vanno tuttavia convinti gli attori diretti dell’educazione.

I capitoli che seguono tracciano alcune tappe per consentire la coltivazione di terreni, ontologico, epistemologico, scientifico, metodologico e assiologico più fertili e fecondi. Inoltre, come già detto, se consideriamo che i Linguaggi spesso si portano appresso e includono il cosmo della mitologia e della fiaba (si pensi ai libri e al cinema, ma anche ai videogame), comprendiamo anche perché la somma di tecnologia e contenuti creano un “effetto fascinazione” straordinario: basti pensare alla narrazione di storie, quindi alle fiction basate su racconti e strutture narrative mutate dai miti, ai videogiochi spesso centrati sul recupero di storie, appunto, mitologiche che rendono tuttavia il protagonista attivo e posto nelle condizioni di viverli in prima persona, come se fossero una parte della propria esistenza. Infine, i Linguaggi tenderebbero a potenziare la relazione tra pensiero e azione poiché la curiosità, la motivazione, l’interattività, l’intreccio estetico, artistico e creativo degli stessi linguaggi e l’invito all’approfondimento si mescolano creando una situazione di apprendimento immersivo molto efficace. Ovviamente ciò avviene solo se “a monte” un bravo insegnante ha progettato bene la pratica, controlla il processo e riesce a valutare conoscenze, abilità e competenze nel modo corretto, cioè facendo luce esattamente sugli aspetti che aveva in mente in fase progettuale. I pun-

ti di forza dei Linguaggi a scuola possono essere molto numerosi, ma noi cominciamo con l'affermare che prima di tutto la complessità è un valore: l'idea di far retrocedere la Scuola "alle cose semplici", cioè all'interazione insegnante/allievo, a "quando si studiava davvero" (a detta di alcuni genitori), racchiude un paradosso fondamentale e cioè che da un lato si guarda a Lisbona 2020, dall'altro si tende a tagliare sulle risorse creando situazioni nelle quali la didattica diventa quasi esclusivamente "di contenimento". È purtuttavia auspicabile che la Scuola stessa si fermi per un attimo al fine di comprendere se le numerose esperienze compiute durante un anno scolastico (o durante un ciclo) possano essere riconosciute all'interno di un programma coerente: c'è chi sostiene infatti che sarebbe meglio "fare meno ma fare meglio". E ciò in ogni caso non influisce sull'opportunità di affrontare la complessità. Inoltre l'obbligo della Scuola è quello di affiancare semplicità organizzativa e complessità culturale, rendendo facile la vita dei suoi attori e valorizzando anche le difficoltà come impresa formativa. Fermo restando che tutti i Linguaggi (tutti) sono connaturati alle caratteristiche di bambini e ragazzi (con il dubbio che il digitale rappresenti un ambiente che favorisce gli apprendimenti, ma che è meno affine alla biologia degli individui), essa non può continuare a lasciare fuori dalla porta una porzione consistente della loro esistenza: con i Linguaggi a scuola, inoltre è molto più facile intraprendere la strada dell'apprendimento significativo e dell'impatto formativo ed educativo con la realtà, proprio perché i Linguaggi sono la Realtà. Chi sostiene che essi siano solo un modo di esprimersi o in cui riconoscersi compie un altro errore fondamentale: non sono solo veicoli di conoscenza, ma grazie ai Linguaggi sta gradualmente cambiando il modo di pensare la realtà, anzi essi stanno decisamente cambiando il nostro modo di pensare. Il discorso legato alla complessità culturale ambisce a una Scuola protagonista e partecipativa all'interno della comunità scientifica: ci sembra importante, insomma, che essa collabori attivamente allo sviluppo del ragionamento scientifico (processi induttivi e meta-cognitivi), includendolo non solo nelle discipline cosiddette "scientifiche" (ad esempio durante la lezione di Scienze) ma in *tutte* le materie. La ripartizione disciplinare continua a perpetuare l'idea che esistano materie scientifiche e umanistiche e che tra esse vi sia un muro invalicabile: non è così, anche se Gardner (1999) muove appunti si-

gnificati su tale aspetto, evidenziando la differenza tra interdisciplinarietà e multi-disciplinarietà e ponendo l'attenzione sulla gradualità necessaria a sviluppare collegamenti tra discipline.

Si può dire che essi [i ragazzi] scoprono anche analogie e differenze tra le varie famiglie di discipline? Probabilmente non da soli a meno che non si tratti di giovani dotati di un'indipendenza e di una creatività intellettuale fuori del comune. Ma la consuetudine della lettura, l'abitudine di prendere appunti, il gusto di raccogliere dati e di ordinarli, e la capacità di collegare sistematicamente queste abilità saranno loro molto utili quando, negli anni successivi, affronteranno studi disciplinari più formali. Solo allora potremo incominciare a parlare legittimamente di curricula che insistano su più discipline "legate tra loro da un trattino". Un autentico lavoro interdisciplinare potrà avere inizio quando gli studenti, ormai giunti all'università padroneggeranno almeno due discipline. Potranno, per esempio, studiare l'esaltazione della Germania nazista per l'eugenetica mettendo a frutto le proprie conoscenze storiche, politiche e biologiche. Un tema come il programma nazista di eugenetica può essere realmente compreso solo se si è in grado di affrontare, nello stesso tempo, le informazioni scientifiche (e pseudoscientifiche) sulla genetica, le considerazioni politiche insite nelle battaglie ideologiche, nonché i testi e i documenti storici e scientifici del caso.

Il ragionamento scientifico deve far parte del bagaglio di saperi e competenze di tutti. La convivenza di logica e fantasia, riflessione e creatività fa dell'allievo un ragazzo maturo e completo. Apprendere attraverso una metodologia costruttivista e un sistema *multi* e *interdisciplinare* (con le dovute cautele) ci sembra la direzione giusta da intraprendere per affrontare la complessità dell'esistenza (lavoro, interessi, ma anche passioni e affetti). Metodo e capacità narrativa rappresentano oggi due competenze fondamentali: solitamente le scienze che si studiano a scuola sono sempre state oggetto di discussione e soprattutto interpretate dalla maggior parte dei ragazzi come materie ostiche, cioè formule scritte alla lavagna, metodi sequenziali di spiegazione, poca attività laboratoriale, pochi esempi concreti. Noi crediamo fermamente nella "formazione ibrida" di ciascun allievo (senza per questo svalORIZZARE l'iper-specializzazione): ce lo suggerisce Primo Levi, quando ne *Il sistema periodico* (1975) e ne *La chiave a stella* (1978) unisce capacità narrativa e competenza scientifica, un chiaro esempio di formazione ibrida all'interno di un interessante "processo alchemi-

co”. Anche il “modello linguistico” di Gardner ci aiuta a comprendere questo aspetto.

Nella sfera dell’elaborazione teorica, i modelli sono astrazioni desunte dal tema o dalla disciplina in questione. Così possono esserci modelli dell’atomo, delle rivoluzioni e delle tragedie classiche. Alcuni modelli si presentano nel linguaggio ordinario (per esempio in quello usato in [un] libro), altri in altre forme simboliche suscettibili di pronta interpretazione da parte di persone competenti. Nella scienza i modelli vengono presentati spesso in forma grafica, numerica o logica. Nelle discipline umanistiche vengono presentati più spesso in forma linguistica, anche se a volte vengono usati altri sistemi simbolici. Nelle arti i modelli di regola traspaiono dallo stile con cui si usa un particolare sistema simbolico artistico. Un modello di pittura, o di una scuola di pittura, per esempio, si esprime in forma grafica; il modello di un’opera o di un genere musicale si esprime in uno spartito musicale (o, più raramente, mediante una creazione grafica raffigurante forze, direzioni e motivi diversi, un po’ come farebbe una carta meteorologica) (Gardner, 213). E ancora: “Certamente è più facile mettere a punto vari modelli linguistici che legarli insieme in una sintesi significativa. La mia risposta - di cui riconosco le insufficienze - è che un approccio privilegiato alla promozione della “scioltezza interlinguistica” non esiste. Tuttavia, quanto più tenacemente e lungamente ci si sforza di comprendere i vari modelli linguistici, tanto più aumenta la probabilità di riuscire a stabilire appropriate connessioni (nonché separazioni e dissociazioni) tra di essi. Così facendo, inoltre, si mettono a punto modelli sempre più comprensivi del tema in questione. Resta comunque possibile che nuovi modelli linguistici promettenti mandino in crisi la propria rappresentazione e finiscano per sostituirla con una inedita ancora più potente (ivi, 216).

Sull’introduzione dei linguaggi digitali e sull’intreccio di questi con quelli espressivi o “naturali” vigono ancora alcune perplessità, quindi in futuro ci attendono alcune sfide interessanti (che poi sono quelle che ci hanno suggerito di scrivere questa monografia) tra le quali tentare di dimostrare (con ricerche rigorose ma anche con l’evidenza osservativa e scientifica) che, ad esempio, i Linguaggi rendono più “autentico” l’insegnante. Dall’esperienza di molti seminari di formazione abbiamo notato che mediamente il docente, radicato nel suo ruolo, centra la sua professione fundamentalmente sulla materia che insegna e molto meno sulle sue modalità comunicative: come a dire “Io conosco la mia disciplina e la spiego come meglio posso”. In verità contenuti e Linguaggi sono indissociabili e occorre operare continuamente riflessioni su come un contenuto ‘passa’ e attraverso quale canale, che

impatto ha sui ragazzi, se è chiaro o confusivo, se si presta meglio ad essere raccontato in altro modo, con quali strumenti, con quali linguaggi espressivi: è proprio su questo punto che si gioca gran parte della riuscita del suo compito, attraverso la sua autenticità ed è anche chiaro che il solo fatto di esprimersi non garantisce la capacità di essere autentici, anzi potrebbe trasformarsi esattamente nel suo opposto, ovvero in un sovraccarico di linguaggi che lo rendono artificioso ed esibizionista. Si tratta di un vero e proprio scontro tra la sua personalità e i linguaggi utilizzati: se non c'è congruenza i bambini e i ragazzi se ne accorgono immediatamente. La formazione e l'auto-formazione, in questo senso, giocano un ruolo fondamentale, comprese le pratiche auto-osservative e auto-riflessive: infatti, innovazione non vuol solo dire "tecnologia", poiché l'innovazione è un felice incontro di impostazioni istituzionali (i doveri) e motivazioni intrinseche (le passioni). Già alla fine del secolo passato, con un piano di informatizzazione, si tentò di innovare la Scuola con una "infornata" di computer: mentre stiamo scrivendo, anche la LIM sta correndo il medesimo rischio di trasformarsi in uno strumento inerte, "parcheggiato" nelle aule e utilizzato da coloro che provano attrazione per le tecnologie. Il centro del focus è tuttavia la didattica, tema fondamentale per ciascun insegnante: disconoscere le nuove lavagne interattive multimediali significa non prendere sul serio il proprio mestiere. Cosa significa che la motivazione deve arrivare dall'interno? Pensare che ciò che conduce al cambiamento sono atteggiamenti e comportamenti, non gli oggetti. Noi supponiamo che il mondo dell'educazione abbia bisogno dei Linguaggi, oggetti e soggetti materiali e immateriali, regole, codici, livelli di rappresentazione fondamentali per costruire i propri saperi e le proprie competenze⁴¹. Presumiamo anche che un'impostazione classica

⁴¹ "Abbiamo individuato tre problemi fondamentali che dovrebbero riguardare tutti coloro che hanno a cuore lo sviluppo e il benessere dei giovani [...]: Come possiamo garantire che ogni bambino abbia accesso alle abilità e alle esperienze necessarie per diventare un partecipante a pieno titolo nel futuro sociale, culturale, economico e politico della nostra società? Come possiamo garantire che ogni bambino abbia la capacità di articolare la sua comprensione del modo in cui i media danno forma alle percezioni del mondo? Come possiamo garantire che ogni bambino venga socializzato ai nuovi standard etici che plasmeranno le sue pratiche come creatore di media e partecipante attivo delle comunità online?" (Jenkins, 173).

della didattica (faccia a faccia) in diversi momenti dell'anno scolastico debba intrecciarsi con la didattica laboratoriale e l'interazione a distanza con gli allievi, ponendo attenzione al fatto che nei percorsi laboratoriali possano incidere sia i contenuti sia il metodo utilizzato. Proviamo a spiegarci meglio: molti insegnanti pensano che cambiando il metodo (ad esempio applicando l'apprendimento collaborativo) si possano sviluppare meglio le competenze. Ciò non è affatto scontato: se è pur vero che si creano le condizioni per un "saper fare", il potenziamento di competenze già possedute e l'assunzione di nuove competenze si realizza solo grazie all'incontro ben progettato di contenuti, metodi e capacità osservative e valutative dell'insegnante. Un modalità concreta di mettere in campo tutte le forze e tutti gli elementi ora descritti è fornita, ad esempio, dal rapporto tra Linguaggi e "resilienza scolastica"⁴²: l'uso di strumenti tradizionali e digitali in versione ludi-

⁴² A tal proposito si veda il progetto Fenix, frutto di una felice collaborazione tra studiosi dell'Università di Torino, dell'Università dello stato di Bahia (Brasile) e vari esperti dei rispettivi paesi. Ideatore e coordinatore del progetto è Cristina Coggi, Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Torino. Il progetto si basa su un semplice diritto, il diritto universale all'istruzione e si pone l'obiettivo di sperimentare metodi, tecniche e strumenti per offrire ai bambini in difficoltà l'opportunità di un pieno sviluppo, presupposto indispensabile per l'inclusione sociale e l'acquisizione di una cittadinanza piena. Per quanto riguarda gli obiettivi: sono ancora numerosi i fattori che impediscono a grandi masse di bambini di accedere all'istruzione scolastica e per tale motivo, la ricerca educativa è chiamata ad approfondire il fenomeno e soprattutto ad individuare i fattori di resilienza e, di conseguenza, strategie innovative in grado di contrastarlo, in special modo didattiche, allo scopo di offrire nuove opportunità che possano far leva sugli aspetti cognitivi, socio-affettivi e motivazionali di ciascun individuo. Per *resilienza* si intende la capacità dei soggetti di far fronte agli ostacoli per raggiungere un equilibrio positivo, ovvero di adattarsi e di "funzionare bene" a dispetto di situazioni di vita avverse e potenzialmente traumatiche: nello specifico si pensi a povertà (privazione di risorse), stato di abbandono connesso a carenze di cure materne, deprivazione culturale e valoriale, immigrazione anche connessa a discriminazione razziale. I primi esiti: la grande maggioranza dei bambini presenta un incremento della motivazione scolastica, uno sviluppo dell'attenzione e della concentrazione, una maggior partecipazione e un coinvolgimento attivo nelle lezioni in classe. I bambini mostrano maggiore autostima e hanno meno paura di sbagliare: è cambiato dunque l'atteggiamento verso l'errore; gli insegnanti notano che i bambini sono diventati più rapidi soprattutto in matematica, sono più motivati e competenti nello scrivere e auspicano l'utilizzo di software (ludico e didattico) anche in altre discipline; le inse-

ca volto al potenziamento cognitivo, considerato come variabile atta a favorire la resilienza scolastica, cioè la capacità di reggere agli urti e alle difficoltà poste dalla scuola e dall'esistenza degli individui, consente di far interagire mondo cognitivo, volitivo ed emozionale degli studenti. Si tratta di una sorta di *playfull learning*, cioè un apprendimento sostenuto dalla capacità di seguire regole in modo gradevole. Riprendendo le parole di Jenkins (2010, 100):

Quando i ragazzi sono immersi nel gioco hanno quella attenzione feroce e violenta che ci piacerebbe veder applicare ai loro impegni scolastici. Un bambino può essere o meno attento e concentrato sul suo gioco o, addirittura, accanitamente determinato. Tuttavia, non conta la fatica fatta: appena finito di giocare, quando gli viene chiesto cosa pensa, dichiarerà sempre di essersi divertito. Quindi, l'elemento più intrigante del gioco non è tanto il divertimento fine a se stesso quanto, piuttosto, il prendere gusto a mettere in campo quel tipo di attenzione che richiede molte risorse ma ricompensa l'impegno. Penso che la maggior parte dei buoni insegnanti ritengano che, nei momenti migliori, l'apprendimento in classe possa esprimere lo stesso tipo di divertimento. Il gioco, però, è un momento in cui i bambini possono divertirsi moltissimo e, al tempo stesso, essere molto concentrati e impegnati nel lavoro.

Ad esempio, se vogliamo tracciare un bilancio di un'esperienza già compiuta⁴³, con l'uso di *Game maker* in una scuola, come già detto un software gratuito che consente di costruire videogiochi, possiamo riferirci alla percezione positiva dell'esperienza da parte degli allievi, all'elevata motivazione e partecipazione, al miglioramento nelle abilità di logica, problem solving e nelle competenze visuo-spaziali, all'aumento delle competenze informatiche e della competenza di "scrittura mediale", al consolidamento delle abilità meta-cognitive e di una modalità efficace di apprendimento collaborativo. Inoltre, la crea-

gnanti sottolineano l'efficacia dello stile relazionale di mediazione previsto dal "laboratorio" Fenix che risulta attento alla personalizzazione dei rapporti e alla connessione dell'attività con la programmazione di classe (materiale grigio di C Coggi e P. Ricchiardi).

⁴³ Si veda l'articolo di L. Rosso, A. Parola, G. Riva, A. Agosti, *La costruzione di videogiochi in classe. Percorso di potenziamento cognitivo attraverso l'apprendimento cooperativo e le nuove tecnologie*, in Coggi C., a cura di, *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*, 405-421.

zione di video-giochi consente di stimolare negli allievi l'acquisizione o il potenziamento di diverse abilità (competenze narrative, grafiche, logiche e sensomotorie), estendibili anche all'apprendimento di differenti discipline. Sembra dunque possibile proporre il laboratorio anche in contesti "difficili" dal momento che la quasi totalità degli strumenti utilizzati è liberamente scaricabile online.

Concludendo questa prima riflessione, ci sembra che i tempi siano maturi per quanto riguarda il riconoscimento dell'urgenza di sperimentare "percorsi in ricerca" con l'uso di differenti linguaggi; viceversa, le istituzioni, pur riconoscendone l'utilità, non sono ancora pronte ad accogliere tali percorsi dentro organizzazioni che si stanno irrigidendo. I Linguaggi hanno bisogno di spazi e tempi differenti rispetto ai curricula tradizionalmente concepiti. Inoltre, gran parte degli insegnanti si sentono ancora inadeguati nel trattare e manipolare oggetti e linguaggi che conoscono più "per sentito dire": la formazione e l'auto-formazione, accompagnati da una solida motivazione intrinseca, giocheranno un ruolo importante nei prossimi decenni. Ora dedichiamoci a una specifica formazione, cioè quella che vuol creare un profilo professionale di docenti-ricercatori, curiosi e metodologicamente preparati.

Insegnamento e ricerca educativa

Non isolate i concetti
ma esplorate le relazioni
tra modelli apparentemente diversi,
teorie e metodi.
Celebrate l'anomalia!
(D. Silverman)

2.1. La ricerca educativa sostenibile nell'insegnamento

Il punto di partenza della ricerca in educazione, e in particolare della ricerca sperimentale, sostiene Lucisano (2002, 18) è “la volontà di comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative che abbiano, in senso lato, maggiori probabilità di essere efficaci”. Un insegnante, partendo dal proprio ruolo docente, in quanto decisore e valutatore, non può prescindere da uno sforzo comprensivo costante indirizzato ai suoi allievi. Egli non è semplicemente depositario di sapere, bensì portatore di esperienza, altrettanto importante quanto la materia che egli insegna. È meno abituato, forse, a pensare la sua azione educativa in relazione a una probabilità di riuscita: una volta applicate le sue valutazioni, si domanda quanta soggettività introduce nel suo “processo mentale valutativo” e se la sua didattica può aver favorito oppure ostacolato il percorso formativo di uno studente. Certamente, pensiamo sia giusto e doveroso che i docenti della Scuola conoscano la metodologia della ricerca educativa almeno per due motivi: il primo in quanto l'insegnante è *anche* un ricercatore, cioè un osservatore della realtà e, presumibilmente, un documentatore; il secondo poiché le basi della stessa disciplina gli consente di adottare metodi

e tecniche che possono essere applicati alla didattica, favorendolo nella capacità di crescere nel ruolo di formatore. Già Dewey auspicava la possibilità di giungere a un atteggiamento comune che potesse consentire il dialogo tra differenti approcci scientifici, allo scopo di sostenere la possibilità di partecipazione e di effettuare scelte democratiche all'interno della società. Con ciò vogliamo intendere che un insegnante che si avvicina alla metodologia della ricerca educativa con l'atteggiamento di colui che utilizzerà questi saperi e queste competenze per la sua evoluzione di educatore, maieuta e facilitatore troverà molto più semplice diversificare il proprio modo di insegnare, relazionarsi con i suoi allievi e far convergere i propri interessi e le proprie passioni all'interno di una professione, non più vissuta come alienante e poco stimolante, bensì come un'attività di ricerca continua. Purtroppo, la ricerca educativa è stata davvero poco considerata in gran parte dei paesi europei e i suoi risultati sono ancora poco diffusi e sottoutilizzati (citando Debeauvais, *ivi*, 22). È una scienza giovane che richiede certamente più considerazione e soprattutto più risorse: ciononostante, essa coltiva intrecci con numerose altre discipline come la psicologia, la filosofia, la sociologia, l'antropologia, l'informatica e così via. Sappiamo che per molti docenti, considerarsi ricercatori rappresenta un problema: prima di tutto perché si pensa banalmente che un insegnante "è un insegnante" e non un ricercatore; in secondo luogo, poiché il tempo e la fatica dedicati all'insegnamento siano già ampiamente sufficienti. In verità non si tratta di accumulare ore di lavoro come se le competenze di ricerca dovessero essere spese in altri momenti della giornata, bensì di incorporare queste competenze in quelle didattiche e valutative; inoltre occorre anche dimostrare loro che "lavoro in più" significa anche "fatica in meno" poiché non c'è nulla di meglio di una professione praticata con passione, avendo chiare le traiettorie evolutive e la propria crescita umana e professionale. L'insegnante è ricercatore e osservatore per natura, ciononostante meno avvezzo alla documentazione. Egli preferisce "vivere" il proprio mestiere, oltre che con la *testa* (preparazione delle lezioni), anche con la *pancia* (l'intuizione e la gestione delle relazioni qui e ora) e pertanto notoriamente rifugge la descrizione e la narrazione delle proprie esperienze, quasi che l'attività documentativa andasse a inaridire quanto di più vivificante è presente nel suo percorso professionale.

Inoltre, una volta “chiusa la porta” di un luogo dove emozioni, passioni, delusioni, gratificazioni, inadeguatezze e frustrazioni si accavallano continuamente, occorre sedimentare ed elaborare i vissuti non in modo sistematico, bensì con tempi umani e psicologici più consoni, più giusti. Che fare quindi della relazione con gli allievi? Sono relazioni umane di sottofondo alle dinamiche d’insegnamento/apprendimento? Sono relazioni gratificanti (da valorizzare) e frustranti (da dimenticare)? Ovvero l’insegnante va in classe per interagire solo con coloro che lo ascoltano? Oppure queste relazioni (buone e cattive) possono essere funzionali alla sua didattica e alla formazione di tutta la classe? Noi optiamo per quest’ultima ipotesi. La classe è un organismo che nasce e cresce nel tempo e assume sembianze differenti a seconda di colui che la conduce: da questo punto di vista il docente si fa carico di una grande responsabilità che noi crediamo non possa essere elusa. La classe si trasforma anche grazie alla mano del conduttore che potrà imprimere un cambiamento e incidere profondamente sulle traiettorie della sua evoluzione: si badi al fatto che abbiamo fatto riferimento ai concetti di “traiettoria” e di “evoluzione” sia nel percorso formativo dell’insegnante che dell’allievo, proprio perché sono intrinsecamente legate, visto che le nuove generazioni hanno avuto la possibilità di vivere esperienze educative in relazione ai saperi molto differenti rispetto agli adulti che li stanno formando (come accade tra generazione e generazione, tuttavia la cosiddetta *screen generation* fa emergere elementi sconosciuti in più da considerare e valutare).

Ora veniamo alla ricerca educativa. Secondo Coggi e Ricchiardi “il saper attuare una ricerca è [...] una competenza complessa, che richiede, in quanto tale, conoscenze dichiarative, procedurali, contestuali, strategie di problem solving, controllo meta-cognitivo dei processi attivati, dei saper fare e l’utilizzo strategico degli stessi” (2005, 13). A parer nostro, ogni insegnante dovrebbe possedere queste qualità, probabilmente non sempre così approfondite e, tuttavia, pensiamo siano elementi che possano far parte del suo bagaglio professionale: le conoscenze dichiarative (il sapere una cosa) e procedurali (il sapere come fare una cosa) sono indiscutibilmente parte del suo corredo di saperi, come anche la capacità di analizzare il suo contesto. Per quanto riguarda l’uso delle tecnologie didattiche, ad esempio, ormai molti do-

centi hanno assimilato la base di tali saperi, tuttavia sono meno preparati a individuare strategie di risoluzione di problemi, attivare un efficace controllo meta-cognitivo dei processi, gestire correttamente e strategicamente una serie di software utili per il suo insegnamento. Pensiamo che l'esempio ora citato possa essere trasferito alle competenze di ricerca di un docente che, probabilmente e in misura maggiore, potrà trovarsi a proprio agio a progettare e valutare percorsi piuttosto che a dedicare il suo tempo al mero uso di strumenti informatici e digitali, proprio perché il metodo scientifico fa già parte del suo patrimonio di conoscenze, anche se frammentato e diluito: infatti, essendo la ricerca “una forma di costruzione del sapere, realizzata attraverso un metodo scientifico” (ivi, 19), è possibile svilupparlo semplicemente educando competenze che già si possiedono. Ciascun docente costruisce sapere, ma non è detto che sappia applicare correttamente un metodo che renda il suo sapere in grado di essere condivisibile e trasferibile. Il concetto di trasferibilità è molto importante per la Scuola di oggi, cioè la possibilità offerta ad altri colleghi di differenti zone geografiche di applicare i medesimi percorsi nei loro rispettivi contesti. Si ha *trasferibilità* dei risultati dal contesto di ricerca a un altro contesto analogo, quando è possibile dimostrare, per via logico-deduttiva, che i fattori che differiscono tra i due contesti sono indipendenti da quelli che determinano i risultati che si intendono trasferire: ad esempio, se si è rilevato che l'apprendimento della matematica è più rapido ed efficace nelle scuole di città che adottano appositi software per il calcolatore come strumento d'insegnamento, lo stesso risultato può essere trasferito nelle scuole di provincia, dato che non vi è alcuna ragione logicamente necessaria per cui i due contesti debbano differire per quanto riguarda i fattori in oggetto¹. Ancora, “la ricerca empirica in educazione si può porre obiettivi diversi: descrivere i fenomeni educativi; verificare l'efficacia di nuovi interventi; identificare le cause di un fenomeno; valutare prodotti o sistemi complessi; risolvere i problemi in un contesto e strutturare azioni di cambiamento; studiare i soggetti nel loro ambiente; cogliere il punto di vista e la rete di significati di gruppi che si caratterizzano per culture o subculture interessanti da approfondire” (Trincherò, 2002, 19). Tra queste azioni,

¹ Fonte: R. Trincherò, materiale grigio.

anche la più banale può essere compiuta in modo scorretto: l'insegnante possiede la naturale predisposizione a sviluppare certe competenze (ad esempio la descrizione di fenomeni educativi), ma non dispone della tecnica sufficiente per favorire la loro acquisizione e la loro traduzione in esperienza. La sua azione e la sua riflessione sono frutto più di una pratica spontaneistica che scientifica: se dovessimo mettere in ordine gli obiettivi-competenze descritti sopra in relazione alle capacità potenziali (in media) di un docente, dovrebbero comparire tra i primi posti la descrizione dei fenomeni educativi di cui abbiamo ora accennato, risolvere problemi in un dato contesto e progettare azioni orientate al cambiamento, studiare i suoi allievi nel loro ambiente naturale e cogliere punti di vista di gruppi specifici. Ai primi posti compaiono gli approcci qualitativi della ricerca educativa: la descrizione, i principali assunti della ricerca-azione (la risoluzione di problemi e il cambiamento), l'osservazione non strutturata e la pratica etnografica. Invece, ci sembra che verificare l'efficacia di interventi educativi e identificare le cause di un fenomeno debbano rappresentare attività da svolgere con l'aiuto di esperti poiché richiedono abilità e competenze legate ai metodi scientifici in senso stretto, nonché tecniche più strutturate e procedure più rigide. Noi pensiamo tuttavia che tutti gli obiettivi citati possano far parte delle conoscenze dichiarative e procedurali dell'insegnante, ma le tecniche e i metodi ad approccio più quantitativo debbano essere formulati, come detto, con l'incoraggiamento di un ricercatore: in taluni casi, nella nostra esperienza, alcune sperimentazioni compiute per osservare l'impatto di percorsi mediaeducativi² non si sarebbero potute realizzare se non grazie alla collaborazione tra insegnanti e accademici. Viganò sostiene che:

“la ricerca è, in primo luogo, un processo e un'attività: si fa qualcosa, mettendo in atto una sequenza logica e cronologica di decisioni e di operazioni. L'attività di ricerca è altresì contraddistinta da una tensione essenziale nei confronti dell'obiettività. Intendiamo quest'ultima nei termini non di un'astrazione, de-temporalizzata e de-personalizzata, come se fosse possibile e legittimo ‘sospendere’ idee, opinioni e valori in nome di una pretesa neutra-

² Si tratta dei percorsi contenuti nel volume *Primi passi nella media education*, curato da Ceretti, Felini, Giannatelli, Erickson, 2006.

lità del sapere scientifico nei confronti delle altre dimensioni dell'esperienza e del pensiero umano. L'obiettività della ricerca indica piuttosto un atteggiamento di onestà fondamentale, un modo di porsi dinanzi all'esperienza, osservata o postulata, aperto all'accettazione integrale dei fatti, volto a mettere in dubbio e a interrogare ogni concezione pre-esistente piuttosto che a confermarla" (2002, 13).

È esattamente ciò che fa un insegnante tutti i giorni in cui mette in campo il suo apparato osservativo: ricostruisce continuamente il suo campo d'azione e lo adatta alla situazione, in attesa di una valutazione più puntuale in momenti differenti. Il problema è saper riconoscere le due fasi, grazie a un costante auto-monitoraggio e a un continuo e incessante dialogo tra pratiche e teorie. Egli si domanda "Cosa sta accadendo in questo momento? Che significato hanno questi accadimenti? A quale impronta culturale sono sottesi? Quali altri livelli del sistema influiscono sugli eventi?" (ivi, 285), cercando di cogliere il rapporto tra dato rilevato e ciò che esso rappresenta. La componente di interazione umana, nella ricerca educativa, può rappresentare un fattore fondamentale oppure un elemento di disturbo: è un ostacolo per etologi, sperimentalisti e conduttori di strategie di ricerche standard (che fanno uso di matrici di dati), ma diviene una preziosa alleata quando si tratta di leggere, osservare e analizzare un contesto che fa capo a una ricerca-azione o a un caso e, soprattutto, quando l'aspetto qualitativo e, in special modo, interpretativo consentono al ricercatore di utilizzarla come lente d'ingrandimento per cogliere le dinamiche relazionali di quel contesto e, in ogni caso, di condurre correttamente le fasi della sua ricerca, laddove il focus dell'attenzione non è certo il dato numerico, bensì vissuti e motivazioni delle persone presenti nel suo campo d'osservazione. Noi crediamo che nel mondo della Scuola, senza ombra di dubbio, sia utile e vantaggioso occupare il versante della ricerca ad approccio qualitativo, sia per non irrigidire troppo le capacità osservative degli insegnanti, sia per accedere agli aspetti relazionali della classe, "cartina al tornasole" delle attività didattiche e apprenditive svolte durante l'anno. Ciononostante, quantità e qualità possono convivere: il problema è lo spostamento del focus. L'osservazione a scuola rappresenta uno degli aspetti più "dati per scontati" in assoluto: l'insegnante osserva la classe, la "sente", la "controlla", la "guida", ma non ritiene sia particolarmente utile tenere traccia delle sue osser-

vazioni. Opera, cioè, una sorta di monitoraggio costante delle dinamiche del gruppo, ma non svolge tale compito in modo sistematico, bensì solo in quelle situazioni in cui il livello di guardia supera una certa soglia di sicurezza. Inoltre “gli effetti di un intervento educativo [...] non sempre possono essere osservati immediatamente a ridosso dell’intervento stesso. Spesso gli effetti si producono e possono essere osservati solo a distanza di tempo” (ivi, 41). Questa difficoltà di registrare avvenimenti degni di nota è limitata dall’uso di energie mentali già tutte occupate nella doppia azione didattica e di gestione della classe: in ogni caso, anche a distanza di qualche ora o alcuni giorni, le annotazioni, se non disposte su un supporto chiaro e percepito come semplice e flessibile, tendono a disperdersi se non collegate a coordinate facilmente recuperabili. Possiamo allora far riferimento a un “qui e ora” dell’osservazione e un’attesa del “là e allora” che servirà all’insegnante come controllo delle sue ipotesi. Occorre essere sinceri e accettare il fatto che il docente, in quanto responsabile dell’educazione e dell’apprendimento di un ragazzo, si trova “nel mezzo del cammino” a confronto con le immagini e le emozioni di “lui oggi insegnante” e “lui ieri al cospetto di insegnanti”: la competizione è forte quando egli non riesce più a distinguere le tre rappresentazioni che ne possono scaturire e cioè che lo raffigurano “naturalmente autorevole” (l’adulto sa di essere buon modello per il ragazzo), “falsamente autorevole” (l’adulto non riesce a relazionarsi, oppure si difende) e “ribelle contro l’autorità” (riprende vita in lui l’ex allievo che ha “rimosso” gran parte dei suoi vissuti di un tempo). Noi pensiamo che le generalizzazioni improprie che fanno riferimento a esempi come “I ragazzi non hanno più voglia di studiare” o “Non sanno più scrivere”, d’accordo con Lucisano (ivi, 43) “derivano quasi sempre dalla tentazione di dare valore universale a esperienze particolari o a tradizioni consolidate non sempre assunte criticamente”. Troppo facile prendersela con chi sta compiendo un percorso di formazione e che si affida alla mano e alla guida dell’adulto per crescere, imparare e sviluppare la sua capacità critica e per affrontare la complessità del mondo. Quando parliamo di “difesa” intendiamo proprio la tentazione di proiettare stereotipi sull’allievo e affidarlo, come se fosse un contenitore da riempire (e talvolta da svuotare), alle cure del prossimo collega. Non pensare di essere organizzatori di un viaggio continuo che fa

della curricularità l'espressione idealmente più giusta, e tuttavia realisticamente molto frammentata, significa svestirsi di una responsabilità grande, cioè di un fardello di un adulto che raccoglie un'eredità e affida la forma che ha saputo imprimere su quell'allievo al futuro formatore. L'insegnante sa di avere dietro di sé esperti che, probabilmente, hanno già formulato pensieri simili a suoi e davanti a sé altri esperti ancora che proveranno a criticare costruttivamente le sue idee, ma non potrà trovare mai nessuno al mondo che abbia progettato esattamente in quel modo il suo lavoro, didattico o di ricerca: è giusto che indirizzi uno sguardo non solo sul presente, ma anche sul passato e sul futuro, suo e dei suoi allievi. Già nel primo capitolo, quello dedicato ai Linguaggi, abbiamo parlato degli atteggiamenti dell'insegnante, utili per poter riflettere su taluni concetti e i loro legami, purtuttavia senza una linea procedurale chiara e coerente diviene difficile ragionare da ricercatore: occorrono anche schemi di pensiero che determinano la sequenzialità delle scelte, la capacità di essere davvero obiettivi, una certa onestà intellettuale, la capacità di porre in dubbio l'esistente. Ciò può avvenire se vi è la giusta mescolanza di motivazione, responsabilità professionale e assunzione di pensiero scientifico, attraverso un miglioramento della propria capacità di osservazione e di discernimento delle sfumature contenute in ogni comportamento. Non si tratta di confermare nulla, né di individuare leggi di portata universale: anzi, visto che la ricerca scientifica è molto rara negli ambienti educativi, tale atteggiamento va infuso con gradualità, facendo intravedere i vantaggi oltre i costi dell'operazione. Sappiamo che l'insegnante, naturalmente, preferisce prima di tutto la sicurezza di una replica piuttosto che una novità improvvisa. La pedagogia è scienza pratica: essa interagisce con altre scienze e persegue una conoscenza non fine a se stessa ed è bensì volta alla proposta e all'azione educativa. In questa prospettiva le nostre considerazioni riguardano la possibilità stessa di una pedagogia sperimentale: un luogo di frontiera e di dialogo tra la pedagogia, attenta allo sviluppo della persona attraverso situazioni e luoghi educativi, e la sperimentazione, intesa a manipolare, misurare, controllare gli elementi del contesto formativo, allo scopo di trarne informazioni suscettibili di migliorare il rendimento di metodi educativi definiti (Viganò, 2002, 18). Il rapporto tra pedagogia e sperimentazione non è certo semplice da analizzare: il timore di danneggiare

l'oggetto osservato e la consapevolezza che la natura umana non si possa "sminuzzare" rappresentano due aspetti sempre presenti e problematici. Diversi fattori possono intervenire a vantaggio di una felice collaborazione: la familiarità che il ricercatore ha con l'ambito della ricerca, l'esame critico della letteratura scientifica, l'incontro con esperti competenti, la cooperazione con individui che operano in ambienti policromi, l'esperienza personale del ricercatore e lo scambio d'informazioni e di idee con i colleghi. A parer nostro, dunque, per intraprendere la strada della ricerca educativa sostenibile nella professione del docente occorrono i seguenti elementi.

1. *Capacità di apertura mentale, adesione al compito e senso di responsabilità*: noi sappiamo che l'insegnante curioso dispone di tutte queste qualità e, quindi, da un lato questi sono aspetti che fanno parte del suo "corredo genetico", dall'altro spesso (a volte troppo) dipendono dalla variabile personale. Quando parliamo di insegnante curioso intendiamo che occorre partire dalle emozioni (in tal senso, la curiosità può essere intesa come emozione primaria), di un individuo che produce pensieri e riflessioni come somma di suggestioni, ragionamenti, idee e ipotesi.
2. *Capacità di far fronte alla frustrazione della non idealità*: nessuna ricerca ha luogo in un quadro ideale, ma sempre in un contesto reale che pone inevitabilmente, anche se in diversa misura, condizioni, limiti e difficoltà (ivi, 196). L'insegnante conosce molto bene questi limiti e queste difficoltà, tuttavia quando deve fare i conti con un atteggiamento che non gli è proprio (quello del ricercatore) incontra maggiori difficoltà nel padroneggiare un processo che necessita di ulteriori competenze: se si tratta di didattica, egli è sempre in grado, per così dire, di "aggiustare il tiro", adattandosi continuamente alle reazioni della classe, mentre con l'atteggiamento e il comportamento del ricercatore egli rischia di sentire maggiormente il peso della responsabilità di rendere conto del suo operato, interrogandosi sul senso della sua pratica autovalutativa.

3. *Capacità di “tenere insieme” la consequenzialità delle operazioni e un comportamento creativo*: l’insegnamento è fatto di procedure e metodi, ma anche di creatività. È esattamente il rapporto esistente tra l’assimilazione di una disciplina e le modalità con le quali questo sapere “fuoriesce” sotto diverse forme per incontrare altri individui che cercheranno di farla propria. Noi siamo tuttavia convinti che l’operazione, seppur non facile sia possibile, anzi necessaria: sia da parte di un docente di arte, ma anche di filosofia, di scienze, di matematica e così via. Ovvero si tratta di tradurre conoscenze, abilità e competenze in “materia viva” veicolata dai Linguaggi. Come sappiamo, la ricerca è un processo cronologico e logico, nel quale è necessario tendere alla massima coerenza fra le sue diverse componenti, in altre parole i problemi, le decisioni, gli oggetti, le attività, i metodi (ivi, 190): noi pensiamo che egli possa fare “ricerca didattica” continuativamente, se posto nelle condizioni di realizzarla con gli strumenti giusti e se in grado di liberare parte del suo investimento mentale in attività osservativa e documentativa all’interno del suo operato. Tale operazione dovrebbe avvenire quando egli pone attenzione ad assumere sempre un approccio critico alle attività didattiche e “di ricerca” che compie, riconoscendo stereotipi, generalizzazioni e altri effetti invalidanti il suo giudizio. Tale aspetto risulta prioritario, altrimenti cadrebbe tutto il ragionamento ora fatto, in quanto verrebbe meno la base per un approccio auto-riflessivo serio e scrupoloso, in mancanza della capacità di riconoscere i propri metri di giudizio. Per creatività noi intendiamo anche l’apertura alla serendipità, ovvero alla capacità di trovare ciò che non si sta cercando, una scoperta, dovuta a fortuna o a sagacia, di un qualcosa di inatteso o di straordinario: secondo Lucisano essa “funziona solo quando emerge da una mente già esperta, pronta a coglierla e a usarla al momento giusto” (2002, 50): ad esempio i social network sono territori in cui poter sperimentare la serendipità³ e dobbiamo ammettere che i percorsi

³ Si vedano alcuni gruppi su *facebook* molto seguiti creati da insegnanti: “Insegnanti”, “Bricks”, “Dschola”, “Pinocchio 2.0”, “Bambini Oggi” (con sottogruppi, Ani-

sui diversi linguaggi fanno scattare meccanismi di serendipità talvolta insoliti e stupefacenti, sia per l'insegnante che per l'allievo. Merton (ivi, 49) ammette già a metà degli anni '40 che osservare un dato imprevisto che induce a sviluppare nuove teorie possa divenire un buon approccio di ricerca empirica.

4. *Capacità di impostare percorsi sempre ripetibili e replicabili:* è un aspetto che la Scuola in genere, almeno nel nostro paese, considera poco. Con gli strumenti del web oggi è molto più naturale pensare di rendere pubbliche le proprie pratiche. Solo in questo modo essa può entrare a far parte della comunità scientifica, comunicando all'esterno le proprie attività. Non si tratta solamente di rendere visibile il piano d'offerta formativa, ma anche di prevedere una sezione che consente ad altri colleghi "omologhi" di leggere, assimilare e replicare buone pratiche didattiche. Il nostro lavoro di quasi vent'anni sui Linguaggi e nel campo della ricerca educativa ci ha convinti del fatto che uno sforzo maggiore che possa rendere conto degli straordinari percorsi attuati nelle scuole "ritorna indietro" alla comunità scolastica e ai singoli docenti e dirigenti, come competenza "raddoppiata". Entrare a far parte di gruppi di discussione e gruppi di lavoro in territori limitrofi (ma anche lontani), crediamo possa rappresentare uno degli atteggiamenti (poi tradotti in comportamenti) più auspicabili per un docente della scuola.

5. *Capacità di lavorare contemporaneamente sia sul bisogno di adattamento sia sul desiderio di cambiamento.* Con l'inclusione dei Linguaggi è possibile agire su entrambi gli aspetti, anzi, probabilmente essi riescono a rinforzare contemporaneamente l'assestamento dei vissuti e dei metodi e quindi a garantire il cambiamento, ponendo le basi per progettare trasformazione e rinnovamento. Per "assestamento dei vissuti"

mazione Teatrale, Scienza e Ambiente, Tecnologie), "Docente e Lim 2", "Docenti virtuali", "Scuola a casa", e così via che consentono di apprendere nuovi metodi, conoscere nuovi strumenti didattici anche casualmente, imbattendosi in un post di un collega lontano.

intendiamo la capacità dei Linguaggi di introdurre emozioni (dalla gioia alla sorpresa e alla curiosità) che possono garantire e controbilanciare i numerosi momenti di frustrazione, sia dei ragazzi che dei loro docenti: ancora una volta non si tratta di inventare una pratica animativa per spegnere e far sedimentare i momenti di agitazione della classe, bensì di puntare su uno sviluppo continuo di competenze cognitive ed emotive che sostengano realmente l'apprendimento degli allievi. Nella quotidianità, il docente deve lavorare costantemente sul bisogno di adattamento, perché le dinamiche d'aula lo pretendono: noi pensiamo, prendendo anche a prestito per un istante le teorie piagetiane, che l'adattamento sia anticipatore di nuova assimilazione, cioè rappresenta una fase del lavoro che consente l'apertura a nuove fasi in cui i bambini e i ragazzi riescono ad assimilare sempre meglio, perché più pronti ad accogliere i processi trasformativi. I Linguaggi giocano un ruolo importante in entrambe le fasi: nella fase dell'adattamento, essi sostengono la motivazione a far parte di un "viaggio di formazione" di cui tuttavia occorre conoscere dimensioni e traiettorie, mentre la fase di assimilazione/trasformazione rende gli allievi protagonisti di un percorso che consente loro di appropriarsi di un ruolo e della capacità di riconoscere ciò che hanno appreso (ed esprimere meglio ciò che vorrebbero apprendere).

L'approccio qualitativo alla realtà è più affine all'insegnamento. Quando si parla di ricerca qualitativa si intende una molteplicità di approcci e, come vedremo, l'insegnante può lavorare meglio sull'approccio "clinico" (nel senso dei caratteri di individualità dell'agire umano), comparativo, di ricerca-azione e quasi-sperimentale, meno su quello teorico, storico e sperimentale in senso stretto. I modelli di ricerca qualitativa, volti a comprendere o a intervenire nei fenomeni educativi, "sembrano in grado di affrontare la complessità, in forme più vicine alla realtà educativa di quanto non avvenga nella ricerca quantitativa"⁴: essi rappresentano due approcci non antagonisti e, in tal senso, noi possiamo meglio intuire la tesi

⁴ Coggi e Ricchiardi, 67.

della diversità complementare che ha origine nel clima epistemologico problematico tipico del post-positivismo, “per il quale l’approccio scientifico e quello umanistico non sono esclusivi ma [appunto] complementari”⁵. Con approccio clinico oggi s’intende “un modo di comprendere e spiegare casi concreti, fatti particolari, situazioni individuali cercando di approfondirne la dimensione qualitativa, di coglierne le particolarità”⁶, un allargamento degli orizzonti della ricerca educativa che, come vedremo, prevede anche la possibilità di restituire i dati con informazioni sintetiche di tipo quantitativo. La ricerca qualitativa è idiografica (si concentra sullo studio del particolare), induttiva (dall’osservazione della realtà costruisce interpretazioni), consente di formulare ipotesi, adotta tecniche basate sull’empatia, all’interno di contesti naturali, è caratterizzata da studi in profondità (facendo luce anche sugli aspetti più reconditi), si concentra anche su casi emblematici, formula obiettivi di trasferibilità ed è sostanzialmente basata su osservazioni esplorative, studi di caso, ricerche-azione e alcune modalità di ricerca valutativa⁷: “essa presenta alcuni momenti [...] che hanno analogie con gli studi quantitativi, ma i passaggi non vengono svolti in maniera rigorosamente sequenziale, appaiono più o meno formalizzati, si svolgono secondo una logica ermeneutica differente e secondo percorsi più flessibili e dinamici”⁸. Il piano di una ricerca qualitativa (citando Janesick, 1998) ha le seguenti caratteristiche: è olistico, finalizzato a comprendere l’immagine complessiva del contesto sociale studiato, si centra sulle relazioni personali (sia come insegnante che come osservatore), si riferisce alle interazioni interpersonali, si focalizza sulla comprensione del contesto sociale, per metà è lavoro sul campo, per metà analisi dei dati, individua il ricercatore come strumento di ricerca, si fonda sulla documentazione del consenso informato (ivi, 67). Di seguito alcune precisazioni in proposito.

Apparentemente, la ricerca qualitativa potrebbe sembrare più facilmente accessibile a chi inizia il suo cammino di ricerca, poiché non si avvale di appa-

⁵ Husén in Viganò, 271.

⁶ Lucisano, 94.

⁷ Coggi e Ricchiardi, 26-27.

⁸ Ivi, 67.

rati statistici e di ampi campioni⁹. In realtà, la ricerca qualitativa richiede specifici e prolungati training di formazione, proprio perché [...] non adotta sequenze ordinate di passaggi univocamente definiti e ben esplicitati, ma si avvale di approcci flessibili e complessi per la costruzione delle conoscenze. Per condurre e completare una ricerca qualitativa occorrono anche particolari caratteristiche personali quali un'elevata tolleranza delle ambiguità, un impegno costante nel tempo, la capacità di cambiare piani e direzioni se necessario, un'abilità nella gestione di ampie moli di dati non strutturati, la capacità di controllare possibili fonti di distorsioni dell'interpretazione, precisione, cura documentaria e buone abilità di scrittura¹⁰.

Inoltre:

Più complessa è l'analisi prospettata da N. Denzin e Y. Lincoln i quali elaborano una tipologia in quattro categorie generali. [...] In particolare, approfondiscono la problematica del rapporto tra paradigmi metodologici di ricerca e orientamenti epistemologici, con riferimento specifico alla relazione fra teoria e pratica dell'educazione. Quattro posizioni sono delineate: *a) positivismo*, per il quale i criteri delle scienze naturali sono appropriati anche per lo studio del mondo sociale, in una prospettiva a-paradigmatica; *b) post-positivismo*, secondo cui la ricerca socio-educativa postula criteri specifici, diversi da quelli validi per le scienze naturali, in forza di una prospettiva di-paradigmatica; *c) post-modernismo*, per il quale è importante circostanziare e stabilire criteri per lo studio del mondo sociale, come indica una prospettiva multi-paradigmatica; *d) post-strutturalismo*, secondo cui occorre sviluppare nuovi criteri, appropriati per tutte le forme di ricerca, di una prospettiva uni-paradigmatica, ovvero della necessità di un paradigma di ricerca nuovo, atto a orientare ogni forma d'indagine. Ciascuna posizione poggia su specifici presupposti ontologici, epistemologici e metodologici. Lo studioso positivista, notano il Denzin e la Lincoln, muove da un realismo ontologico semplicistico, da un dualismo/oggettivismo epistemologico e da una metodologia sperimentale quantitativa. Colui il quale accoglie la posizione post-positivista è orientato piuttosto verso un realismo critico, un dualismo/oggettivismo epistemologico problematico, una metodologia che include procedure sia quantitative sia qualitative. I post-modernisti e i post-strutturalisti sono invece inclini allo storicismo e al relativismo ontologici, al criticismo e al costruttivi-

⁹ Un campione si dice *rappresentativo* di una popolazione più ampia quando la proprietà presa in considerazione nell'indagine si distribuisce nel campione proprio come si distribuisce nella popolazione. La rappresentatività è legata alla singola proprietà.

¹⁰ Ivi, 30.

simo epistemologici e a metodologie di tipo ermeneutico¹¹.

E ancora:

In riferimento alle differenti priorità possibili, Walsh distingue quattro orientamenti nella costruzione del discorso sull'educazione: utopico, deliberativo, valutativo e scientifico. L'orientamento *utopico* è «direttamente volto allo sviluppo dell'educazione» e muove da rappresentazioni ideali. Quello *deliberativo* tende a delineare condotte e strategie secondo criteri di razionalità e competenza, avvalora la pratica e segue una prospettiva idiografica; il valore della teoria pedagogica è dato dal contributo di questa al miglioramento della pratica educativa. Il discorso *valutativo* «descrive, esamina e giudica le pratiche e i contesti educativi, in rapporto al loro funzionamento e sviluppo; valuta le idee e le proposte educative in ordine alla loro messa in atto». Il discorso *scientifico* riguarda la spiegazione delle attività e dei comportamenti educativi¹².

La tab. 1¹³ ci fa capire come i “percorsi in ricerca” siano più prossimi a un approccio qualitativo piuttosto che quantitativo: essa è mutuata dal territorio della ricerca e quindi va adattata al contesto educativo.

	ELEMENTO	RICERCA QUANTITATIVA	RICERCA QUALITATIVA
1	Approccio verso i soggetti osservati	Atomistico	Olistico
2	Strutturazione del progetto didattico	Alta	Bassa
3	Strutturazione delle informazioni raccolte	Alta	Bassa
4	Tipo di inferenza logica	Deduzione	Induzione e abduzione
5	Funzione del quadro teorico	Per formulare le ipotesi e interpretare i risultati	Ausilio per l'interpretazione

¹¹ Viganò, 272.

¹² Ivi, 274.

¹³ Trinchero, 41-42.

6	Ruolo dei concetti	Definiti operativamente	Processo di ricostruzione continua
7	Ruolo delle ipotesi	Guidano sempre la ricerca e definiscono in modo rigido i fattori	Punto di partenza e riformulazione di nuove ipotesi
8	Rapporto fattori studiati/ contesto	Fattori isolati	Fattori all'interno del contesto
9	Rapporto ricercatore/ soggetti	Separazione e neutralità	Rapporto empatico
10	Campionamento	Rappresentatività statistica	Massimizzare l'informazione disponibile
11	Intenti dell'osservazione	In estensione	In profondità
12	Oggetto dell'analisi	Variabili e loro relazioni	Soggetti e loro relazioni
13	Obiettivo dell'analisi	Trovare fattori che ne spiegano altri	Comprendere le motivazioni dei soggetti
14	Tecniche di analisi	Logiche, matematiche e statistiche	Costruzione di profili e tipi ideali
15	Intenti dell'osservazione	Nomotetici	Idiografici
16	Portata dei risultati	Generalizzabili	Trasferibili
17	Limiti	Isolamento dal contesto	Teorie non generalizzabili

Tab. 1 – Fonte: R. Trincherò, 41-42, 2002 (adattata)

Dato che uno degli assunti di questo volume è che l'insegnante debba anche acquisire competenze di ricerca per essere un buon docente, un buon osservatore, un buon narratore e un buon valutatore, noi pensiamo che tale adattamento sia naturalmente possibile. Gli allievi possono essere paragonati ai soggetti osservati. Vediamo prima gli aspetti indicati punto per punto.

- L'approccio verso i ragazzi non può che essere *olistico*, cioè considerando la loro globalità e unicità di individui: sarebbe un grave errore osservare in modo atomistico i comportamenti degli allievi perché ciò porterebbe a un atteggiamento del docente lontano dal suo contesto, perdendo molte informazioni che riguardano la persona nel suo complesso.
- Il progetto didattico non può che essere costruito con una *basata strutturazione*: imprimere una rigidità elevata a scopi osservativi e apprenditivi non è un aspetto sostenibile all'interno della Scuola. Il docente, indicata la traccia delle sue operazioni deve essere in grado di adattare l'attività ogni volta che lo ritiene utile, senza stravolgere il progetto. Ciò capita ogni volta che si sottopone, ad esempio, una guida di percorsi didattici a un insegnante che, pur apprezzando, per così dire, il gesto non può permettersi di trasformarli in un insieme di regole precostituite.
- Va da sé che anche le informazioni raccolte attraverso le osservazioni e la documentazione del percorso siano *poco strutturate*. L'insegnante è meglio che lavori con griglie di osservazione (medio livello di strutturazione) che non con sistemi di codifica interattivi (che richiedono molto tempo per essere realizzati e risultano poco utili all'interno del contesto scolastico).
- Il tipo di inferenza logica che egli applica è più vicino a quello *induttivo e abduttivo*, piuttosto che deduttivo. Egli non ricerca espressioni di causa-effetto, bensì osserva la sua realtà empirica e partendo da questa prova a concettualizzare quanto osservato e ad associare tracce e indizi che apparentemente possono essere molto lontani tra loro, ma che se collegati possono offrire elementi utili per interpretare comportamenti ed eventi.

- Per quanto riguarda il quadro teorico, esso non può che essere di *ausilio alle interpretazioni* della sua realtà. Tuttavia va curato molto bene perché la definizione dei concetti (anche se non propriamente operativa) rappresenta una guida formidabile per comprendere l'effetto del proprio intervento didattico e applicare le regole e gli strumenti della valutazione nel modo più efficiente e corretto possibile: infatti, come vedremo, i concetti che occupano il quadro teorico sono oggetto di ricostruzione continua e mai definiti una volta per tutte.
- Le ipotesi sono asserti che indicano la direzione del proprio intervento: rappresentano un *punto di partenza* fondamentale, sono strettamente legate agli obiettivi dichiarati in fase progettuale e, inoltre, possono anche cambiare durante l'attività.
- Il *contesto* della classe non è semplicemente un contenitore o il contorno del focus osservativo, bensì è un elemento fondamentale che va tenuto in considerazione ai fini dell'interpretazione delle informazioni raccolte: il docente conosce molto bene il suo contesto (e ciò è un vantaggio), ma talvolta tende a darlo per scontato (e ciò un vantaggio non è).
- Il *rapporto osservativo* con gli allievi può variare tra un'osservazione "fluttuante" (libera da strumenti che può comprendere anche modalità osservative di tipo empatico) e un'osservazione realizzata con strumenti semplici costruiti dall'insegnante: a seconda della situazione il docente può utilizzare uno strumento ben visibile in aula (una *check list* o una videocamera) oppure può fare affidamento a ricordi o registrazioni che, solo in un secondo momento, potranno trasformarsi in informazioni grazie alla trascrizione a posteriori degli eventi osservati.
- Il *campionamento* è un aspetto dell'attività di ricerca e didattica che apparentemente può interessare meno all'insegnante, proprio perché la sua popolazione solitamente coincide con il suo campione, la sua classe. Ciononostante, pensando a una Scuola aperta al territorio, possono nascere percorsi che fanno del loro punto di forza le reti scolastiche (quindi si potrebbe immaginare un progetto didattico che coinvolge dieci classi sul

territorio, dunque anche trecento soggetti), oppure progetti europei. In ogni caso l'intento è di massimizzare l'informazione disponibile, considerando i bambini soggetti unici e non oggetti di una rappresentatività statistica.

- È probabile inoltre che l'insegnante non si potrà accontentare solo di "risposte" superficiali: sia nel caso della *valutazione* (ad esempio, con prove oggettive simili ai questionari) che dell'osservazione (ad esempio, con strumenti strutturati che si riferiscono a comportamenti specifici) tali risposte potranno rappresentare informazioni utili che andranno a rinforzare la mole di dati qualitativi e narrativi che evidenziano aspetti più profondi e significativi.
- Quindi, l'oggetto di analisi non potrà che essere rappresentato dai ragazzi e dalle loro *relazioni*, non certo da variabili.
- Obiettivo dell'osservazione e dell'analisi del dato prettamente narrativo è comprendere le *motivazioni* dei soggetti a compiere certi comportamenti o ad assumere certi atteggiamenti.
- I frutti dell'analisi non saranno quindi dati numerici puri (che come vedremo possono anche avvantaggiare l'approccio qualitativo), ma sarà rappresentato dalla costruzione di *profili e tipi ideali*, nel nostro caso sia in riferimento ai percorsi sia ad allievi o a gruppi di allievi.
- L'intento dell'osservazione sarà specificatamente *idiografico* anziché nomotetico e porterà risultati sostanzialmente trasferibili.
- Infine il limite della non generalizzabilità non deve preoccupare: la Scuola non può essere resa costantemente terreno di ricerca scientifica (se non per ricerche specifiche rigorose ad approccio qualitativo o quantitativo), bensì probabilmente un luogo di accadimenti degni di nota e di progettazioni accurate di percorsi replicabili.

Come già affermato, se intendiamo accennare ai metodi della ricerca (Viganò, 2002, 153), quindi, possiamo immaginare un insegnante che applica un metodo *descrittivo* domandandosi "Che tipo di approccio

hanno i ragazzi con il computer a scuola?”, oppure un metodo *quasi-sperimentale* nel quale non si ha il controllo completo delle variabili.

Solo se si è in grado di controllare tutti i fattori, dal fattore indipendente (lo stimolo sperimentale) ai fattori intervenienti (i fattori di disturbo) si può parlare di schema sperimentale vero e proprio. Laddove un controllo totale non sia possibile si può parlare di disegni di ricerca *quasi sperimentali*. Un disegno quasi sperimentale è uno schema di ricerca in cui il ricercatore non può controllare l'introduzione dello stimolo sperimentale o i fattori di disturbo e deve limitarsi a studiare comparativamente situazioni già predeterminate. Ad esempio un piano quasi sperimentale potrebbe consistere nello studio, a posteriori, di due classi di prima liceo, una in cui la didattica della matematica è stata condotta con il metodo della lezione frontale, l'altra in cui è stato adottato l'uso del Cd-rom con attività in laboratorio di informatica. Il ricercatore raccoglie dati durante o dopo gli interventi didattici senza poter influire su di essi in alcun modo. Un piano quasi sperimentale è quindi un piano dove non è possibile controllare pienamente né il fattore sperimentale né i fattori di disturbo che possono incidere sul fattore dipendente. Il ricercatore più che una sperimentazione opera una comparazione tra situazioni diverse, secondo i [...] canoni della comparazione ¹⁴.

Oppure, ancora si può approcciare a uno stile *etnografico* domandandosi “Come si modifica la cultura della classe con l'uso dei Linguaggi della didattica?”, *valutativo* con “La scelta di progettare percorsi mediaeducativi ha consentito di osservare uno sviluppo evidente di nuove competenze?”, *educativo/organizzativo* con “L'introduzione dei Linguaggi nella scuola può favorire l'emergere di una didattica innovativa ed efficace?” Meno frequentemente sarà possibile vedere un docente impegnato in approcci che fanno riferimento a uno studio di caso (se non un insegnante di sostegno), con “Che tipo di atteggiamenti e comportamenti A. mette in campo in seguito alla partecipazione attiva alla costruzione di un prodotto audio-visivo in classe?”, *correlazionale* (che prevede di trovare correlazioni tra variabili, ad esempio tra condotta di fruizione televisiva e rendimento nello studio) e *storico/comparativo*, con “Che rapporto sussiste tra la didattica “faccia a faccia” mono-linguaggio applicata prima dell'avvento dei computer e

¹⁴ Dal sito Edurete (a cura di R. Trincherò):
www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=2&arg=2&pag=1.

la didattica che include differenti linguaggi, sia espressivi che digitali?” (a meno che non possa compararli per esperienza diretta dopo una lunga carriera oppure raccogliendo testimonianze di altri colleghi).

L'insegnante può essere un buon osservatore. Il ricercatore/insegnante “non deve negare di avere una propria visione del mondo, anzi, se lo facesse correrebbe il rischio di assumere la propria come assoluta, ma deve piuttosto sforzarsi di comprendere come la propria visione del mondo intervenga nella sua attività di ricerca”¹⁵. Ciò potrebbe scontrarsi con la regola che vuole l’insegnante totalmente autonomo nella sua didattica: fino a quando occorre che egli sia neutrale? E se fosse, si può davvero essere neutri? Come valutare il proprio background di saperi, esperienze, educazione e cultura? Come riconoscere la propria imparzialità? Ha senso osservare l’effetto della propria imparzialità? L’imparzialità è sempre giusta? Questi interrogativi lo pongono nelle condizioni di tentare sempre di individuare le differenze tra un’osservazione (e un ragionamento) neutrale e le proprie opinioni: quanto e in quali proporzioni offrire la propria neutralità e la propria presa di posizione in relazione agli eventi della vita, della cronaca, degli accadimenti nella classe? Egli, come si diceva nell’introduzione al volume, dovrebbe essere in grado di reperire ma anche di costruire strumenti: per quanto riguarda la letteratura, occorre che faccia costantemente riferimento alle legislazioni (non solo quelle riferibili alla Scuola), a repertori, bibliografie, banche dati, cataloghi on line, riviste e informazioni provenienti dal web. In relazione alla documentazione dovrebbe poter accedere (ed essere motivato a farlo) a biografie, materiali istituzionali, rapporti di ricerche e progetti (non solo didattici), siti di altre scuole per poter far sua la metodologia che soccorre le attività più legate alla pratica scolastica. Quando parliamo del doppio binario in riferimento al “reperimento” e alla “costruzione”, non ci riferiamo solo agli strumenti tecnologici come i software, oppure ad artefatti da usare in classe per potenziare le scelte didattiche, bensì anche a strumenti di osservazione, sostanzialmente per un duplice scopo: a) per lasciare traccia delle proprie attività (e del proprio pensiero) ai colleghi e a se stessi; b) per osservare i processi dei percorsi didattici

¹⁵ Lucisano, 2002, 76.

progettati per scopi specifici. Nel primo caso sono sufficienti diari che consentono di narrare, accompagnati da riflessioni e interpretazioni relative agli eventi, le proprie scelte, il proprio modo di vedere il mondo, di vivere l'istituzione e di riflettere sul proprio rapporto con la classe e con i singoli allievi. Si tenga presente che le nuove conoscenze e competenze delle nuove generazioni di insegnanti

“devono non solo essere acquisite, ma devono essere sviluppate in modo costante. Come per ogni altra professione moderna, agli insegnanti viene attribuita anche la responsabilità di ampliare le loro conoscenze professionali tramite la cultura della riflessione, l'attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo, dall'inizio alla fine della loro carriera” (Giovannini, 28). Inoltre, “per quanto concerne le pratiche di riflessione e ricerca, il documento del 2007 [le indicazioni per il curriculum] evidenzia che in un contesto di apprendimento autonomo permanente e di continua evoluzione professionale gli insegnanti devono continuare a riflettere in maniera sistematica sulle loro pratiche, intraprendere ricerche in classe, incorporare nell'insegnamento i risultati delle ricerche effettuate in classe e delle ricerche accademiche, valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificarle di conseguenza e, pure, valutare le proprie esigenze in materia di formazione” (ivi, 29).

Oggi, con le nuove tecnologie, i diari possono essere anche digitali, creati con registratori vocali, oppure raccolti all'interno di supporti on line come i blog, se è il caso protetti da codici personali. Nel secondo caso, occorre operare un salto di complessità: il docente non è più solo un narratore, libero da vincoli di tempo, spazio, frequenze, strutture, bensì un ricercatore che usa strumenti specifici (che già esistono adattandoli o che costruisce ad hoc) per osservare la sua realtà in base a obiettivi dichiarati; ci riferiamo a quelle situazioni in cui, o per scelta personale, o perché in collaborazione con altri partner in determinati progetti nazionali o europei, o perché coinvolto in ricerca con sedi universitarie, si impegna a produrre dati, quantitativi e qualitativi, per spiegare o comprendere eventi e situazioni che egli stesso contribuisce a creare grazie alle sue capacità progettuali. In special modo, ci riferiamo a percorsi didattici che, o pensati come innovazione didattica o che trovano naturalmente posto nella didattica quotidiana, fanno uso di tecnologie, linguaggi, metodi combinati in modo tale che si possano raggiungere obiettivi legati ai livelli di gra-

dimento, d'apprendimento o di cambiamento di una classe e dei singoli allievi che la compongono. Certamente, ci riferiamo anche a strumenti più strutturati come le *check list* e le scale di valutazione: tuttavia, anche questionari, interviste, colloqui, prove di profitto e di abilità, strumenti di rilevazione di atteggiamenti e rilevazioni sociometriche possono far parte di un bagaglio completo per il docente che riveste il ruolo composito di insegnante-ricercatore. La capacità osservativa di un docente, in special modo nella scuola, riteniamo possa rappresentare un elemento decisivo per sua crescita umana e professionale: il problema, solitamente, sta nel fatto che egli reputi sufficiente un'osservazione sistematica della sua realtà e che ne faccia tesoro in modo spontaneistico e "di pancia". La sistematicità osservativa, che non significa pesantezza, imposizione, noia, soffocamento, è funzionale alla didattica e all'evoluzione di ogni professione: pensare che documentare sia un "di più" rispetto alla pratica di insegnamento è un errore, poiché in seguito a una fase di tipo esplorativo disordinata, disarmonica e tuttavia ricca di spunti, egli potrebbe cominciare a costruire coordinate che rappresentano punti di riferimento determinanti circa gli aspetti essenziali da selezionare e valutare. L'aspetto esplorativo è fondamentale perché nessun professionista è in grado di osservare in modo sistematico senza aver affrontato a priori una fase asistematica che ponga in evidenza punti di forza e di debolezza di un processo osservativo, nonché la capacità di saper distinguere i fatti dalle proprie interpretazioni. Ogni osservazione può svolgere differenti funzioni¹⁶: quella *descrittiva* fa riferimento alla capacità di saper raccontare fatti, cronologicamente orientati, con tentativo di interpretazione, ben disgiunta dal fatto in sé; quella *euristica*, più difficile e complessa, alla capacità di far emergere ipotesi pertinenti e successivamente controllate. Sosteniamo tale aspetto perché non è comune che un insegnante proceda per ipotesi: o meglio, è comune che egli produca mentalmente ipotesi (non esplicitate) per verificare l'impatto delle sue azioni sulla classe, mentre è più raro che le ipotesi siano esplicitate e che esse siano in relazione non solo alla curiosità di valutare l'influenza sulla classe, bensì ai dati empirici che egli rileva durante l'anno scolastico. Certamente, da sempre la Scuola impone al docente

¹⁶ Lucisano, *op.cit.*, 176.

di “trattenersi” all’interno della propria materia, impedendogli pertanto di associare concetti ad altre discipline e progettare percorsi che prevedono la presenza anche di altri saperi. Noi pensiamo che le competenze, oggi citate a più riprese, anche indebitamente, possano essere davvero sviluppate grazie all’intreccio di saperi: la curricularità, intesa come verticalità rigida, refrattaria ad aprire un dialogo con altre discipline, ha creato da sempre una rigidità che nel tempo non ha fatto bene né agli insegnanti né agli studenti.

Procedendo, si può anche pensare all’osservazione come un processo *formativo* (e lo spiegheremo meglio quando parleremo di videoricerca), che conduce a repertori, documenti e sequenze di fatti che possono essere consultati (anche grazie a clip audiovisivi) allo scopo di discutere i passaggi di alcune tappe del percorso e per rivedere l’esperienza maturata con un nuovo bagaglio di conoscenze, abilità e competenze, non solo frutto di ciò che è stato appreso in itinere, bensì anche di capacità meta-cognitive sviluppate durante la visione dei dati osservati a posteriori. Noi crediamo fermamente in un’osservazione centrata sugli aspetti partecipativi, sistematici (ma anche spontanei e occasionali) all’interno delle classi e sui processi (quindi diretta, che non considera solo i prodotti), tesa il più possibile a ridurre le inevitabili fonti di errore¹⁷. Ancor meno usuale è l’osservazione orientata alla *verifica*, cioè quella che mira specificatamente alla conferma di ipotesi agendo su variabili dichiaratamente scelte per essere isolate. Infine, l’osservazione *valutativa* fa parte degli obblighi del docente della scuola: inizialmente, durante le fasi intermedie e al termine di ciascun percorso la valutazione può anche essere formativa e lo è ancor di più all’interno di processi che coinvolgono l’uso, la lettura e la scrittura di linguaggi digitali intrecciati con i linguaggi legati a supporti cartacei. Osservare correttamente è, dunque, tutt’altro che facile, poiché la capacità di distinguere i fatti dalle proprie interpretazioni va coltivata nel tempo, non trattandosi di un’operazione chiara e netta tesa a ridurre al

¹⁷ Da un lato ci riferiamo alla partizione di Mantovani (2006) in relazione alla reattività dei soggetti, agli errori dell’osservatore e alle caratteristiche dello strumento osservativo, dall’altro lato più specificatamente a quegli aspetti che tendono a invalidare un processo osservativo e valutativo e dunque all’effetto *pigmalione*, all’effetto *alone*, all’effetto *Hawthorne* e così via.

massimo le sovrapposizioni tra i due aspetti: infatti, ogni fatto narrato è già intrinsecamente frutto di un'interpretazione. Le fonti di errore, peraltro, sono numerose e vanno dalla reattività dei soggetti, alla difficoltà di quantificazione dei dati, dalle dimensioni ridotte del gruppo di soggetti osservati, allo scarso grado di attendibilità delle misurazioni, dallo stato psicofisico dell'osservatore, alle tecniche di registrazione e di codifica dei dati: tutti aspetti che non si possono pretendere curati nel dettaglio all'interno delle classi, a differenza invece dell'attenzione al contesto, che ci si attende molto alta. L'insegnante dovrebbe convincersi che le attività di scrittura e narrazione possano diventare per lui un veicolo di crescita straordinario, non solo di testi scritti ma di testi complessi, anche digitali e in modalità audio-video. Inoltre, la progettazione didattica è bene sia documentata nel medesimo istante della produzione ideativa. La tab. 2 ci permette di condividere il medesimo ragionamento in relazione a uno strumento per la realizzazione di percorsi didattici: adattando una scheda costruita per la lettura di una ricerca educativa, è possibile incominciare a ragionare in termini di progettazione e documentazione di percorsi che fanno uso di Linguaggi. Partiamo, dunque, prima dagli aspetti di contenuto.

- Il *tema* potrebbe essere indicato come titolo e sottotitolo esplicativo: ad esempio “*Il sergente nella neve*¹⁸. *Un percorso visivo della seconda guerra mondiale*” (di letteratura e storia).
- Il secondo aspetto è molto importante poiché il *problema conoscitivo* potrebbe essere assimilato a un bisogno dell'insegnante e della classe, in quanto l'idea del percorso potrebbe nascere dalla creatività del docente, dal fatto che voglia utilizzare i linguaggi audiovisivi per potenziare l'apprendimento degli allievi, perché pensa che un'attività di gruppo con la costruzione di un prodotto possa migliorare le loro relazioni sociali o perché intende abbinare gli obiettivi di apprendimento a nuove competenze legate ai Linguaggi, oppure, ancora, perché alcuni allievi svogliati, che tuttavia sanno utilizzare bene il computer e le tecnologie, possano essere coinvolti in un'attività che li gratifichi e consenta loro di cre-

¹⁸ Opera di M. Rigoni Stern.

scere in autostima. I bisogni che spingono all'innovazione didattica quindi possono essere molto concreti e contingenti, oppure frutto delle scelte di un consiglio di classe in riferimento a un'impostazione di tipo curricolare.

1. Tema del percorso	
2. Problema conoscitivo (o bisogno) che ha originato il percorso	
3. Obiettivi del percorso	
4. Concetti oggetti d'analisi	
5. Target (referenti del percorso)	
6. Ipotesi che hanno guidato il lavoro dell'insegnante	
7. Linguaggi coinvolti	
8. Strumenti utilizzati	
9. Metodi e tecniche utilizzate: qualitative (e quantitative)	
10. Modalità osservative	
11. Tipo di documentazione	
12. Individuazione di conoscenze, abilità e competenze	
13. Tipi di valutazione	
14. Descrizione del percorso per fasi	Fase 1 ... Fase 2 ...

Tab. 2 – Griglia di lettura di una ricerca empirica adattata all'insegnamento e all'osservazione di percorsi "in ricerca" che può diventare, con gli opportuni accorgimenti, guida per la progettazione dei medesimi (Fonte: Trincherò, 2002, 51, modificata)

- Fondamentale è indicare ed esplicitare gli *obiettivi* (in base ai bisogni) del percorso: anche in questo caso essi possono essere concentrati sugli apprendimenti oppure sulle competenze sociali, trasversali, oppure specificatamente “mediali” (quali la lettura, la scrittura con i media, l’autonomia critica, la capacità di fruizione e la “cittadinanza mediale”). Occorre essere chiari ed esaustivi nella compilazione di questo campo perché in tal caso è più facile controllare le fasi del percorso e sapere quindi, anche in differenti momenti, cosa e come valutare.
- I concetti rappresentano il fulcro teorico del processo formativo: se non viene esplicitato il *quadro teorico* (anche solo abbozzato) è come viaggiare a fari spenti su una strada sconosciuta. I concetti e, soprattutto, le loro relazioni ci danno un’idea precisa di ciò che stiamo cercando e comprendendo. Più avanti faremo il punto su tale aspetto e forniremo alcuni esempi che possano rendere significativa una fase del lavoro così importante.
- In ciascun progetto formativo, indicare il *target*, cioè le caratteristiche dei soggetti a cui è stato proposto, aiuta chi lo legge a mettere in pratica le attività verificando la congruenza del lavoro svolto dal collega che lo ha preceduto e, chi lo realizza, a porre sempre attenzione allo sviluppo cognitivo ed emotivo della classe.
- Formulare *ipotesi* non è pratica comune tra i docenti: soprattutto, come detto, l’operazione di esplicitazione risulta problematica poiché probabilmente ciascun docente, durante la sua attività didattica, costruisce continuamente ipotesi che va gradatamente a controllare, ignaro del fatto che in certi momenti stia ragionando da ricercatore.
- Indicare i *Linguaggi* nel percorso aiuta lo scrittore del progetto a essere esaustivo su questo punto (e il lettore che dovrebbe replicarlo ne gioverebbe), ma anche a porre attenzione all’intreccio dei diversi Linguaggi che, certamente, non dà luogo a una sommatoria, bensì a effetti spesso moltiplicativi oppure, al contrario, sottrattivi.

- Esporre le *tecniche* e i *metodi* è uno dei campi più complessi, sia per la difficoltà di distinguere sempre quando si tratta di una tecnica o di un metodo (oppure di una strategia) e, inoltre, perché richiede competenze scientifiche solide. Inoltre non sempre è facile separare chiaramente gli approcci quantitativi da quelli qualitativi.
- Le *modalità osservative* rappresentano il nucleo centrale di questo lavoro: un insegnante che conosce le teorie e le pratiche dell'osservazione ha maggiori probabilità di essere utile alla comunità scientifica. L'osservazione è una pratica "ovvia" e, allo stesso tempo, carica di difficoltà: la sistematicità del processo osservativo comprende capacità organizzative, cognitive ed emotive non comuni. Inoltre, come già detto, essa si mostra come un'attività carica di stereotipi e ingenuità che, se non controllati, tendono a deviare il docente in direzioni molto differenti rispetto a quanto ideato in fase di progettazione.
- Documentare, come già affermato, è faticoso ma offre un'occasione unica al docente poiché gli consente di riflettere sulla propria pratica. In altra pubblicazione avevamo già riflettuto su tale aspetto¹⁹. Sono molte le modalità del *documentare*, perché si può optare per il supporto cartaceo oppure per quello digitale o entrambi; si può usare un diario di bordo (che vedremo più avanti), oppure strumenti un po' più strutturati come le *check list* (e affini), oppure una videocamera (con gli accorgimenti del caso per i quali si veda il cap. 3 dedicato alla video-ricerca), o ancora un *blog* e così via, tipologie differenti che possono anche essere utilizzate in modalità integrata.

Passando al *lavoro valutativo*, che merita una trattazione più approfondita, non possiamo non considerare ciò che l'Europa e il nostro ministero ci chiedono, e cioè di ragionare in termini di conoscenza, abilità e competenze. Nella Scuola, da sempre centrata sulle conoscenze, non è facile "digerire" concetti che, tra le altre cose, complessificano di molto le attività valutative: abilità e competenze vengono

¹⁹ Parola A., *Fare media educazione*, in *Territori mediaeducativi*, a cura di, 2008, 21-59.

talvolta concepite come sinonimi. Il nostro obiettivo è chiarirne un po' meglio le differenze con esempi semplici: si pensi ad attività decisamente orientate alla pratica come il calcolo dell'area di un rettangolo (base per altezza). La conoscenza è "sapere la formula", l'abilità è la sua applicazione ("Qual è l'area di un rettangolo che ha base 4 e altezza 4? "È 16"), la competenza è la capacità di sfruttare il fatto di conoscerla e saperla applicare in un compito, o più compiti, della vita reale, sia ragionando con oggetti concreti che affidandosi a immagini mentali. A proposito degli oggetti possiamo pensare di dover applicare delle piastrelle su un pavimento: conoscendo la lunghezza delle pareti siamo in grado di calcolare quante piastrelle quadrate di 20 x 20 cm sono necessarie per coprirlo tutto ("Se il pavimento è di 4 per 4 metri, dovrò usare 20 piastrelle per lato, cioè 400 piastrelle che andranno a coprire 16 metri quadrati di pavimento"). Potrò ottenere questo risultato, dimostrando una competenza (andando a ordinare 400 piastrelle per costruire il mio pavimento), sia con un calcolo mentale, oppure con un calcolo realizzato graficamente o, ancora, con un'operazione di moltiplicazione, grazie alla costruzione di un'immagine mentale che evidenzierà come servano 20 piastrelle per completare ciascuna parete. La fig. 1 è ciò che si potrà "vedere" anche senza contare le piastrelle perché è evidente, tramite un confronto tra i lati del pavimento e delle piastrelle stesse, che sono 20 su un lato e 20 sull'altro. Non resterà che moltiplicare i due fattori e si otterrà il risultato di 400 piastrelle. Questa è una semplice competenza che può servire da base per un ragionamento che necessariamente deve partire dal basso, da esempi molto pratici, cioè dall'uso combinato di conoscenze e abilità. Nei percorsi che fanno uso di Linguaggi non è certo facile trasferire il medesimo modello poiché le variabili in gioco sono molto più numerose e non è altrettanto semplice definire le cosiddette competenze medialità²⁰ (se si

²⁰«Pensando a interventi pedagogici che abbiano un senso, dobbiamo tenere a mente tre questioni fondamentali: Come possiamo garantire che ogni bambino abbia accesso alle competenze ed esperienze necessarie per diventare un partecipante a pieno titolo nel futuro sociale, culturale, economico e politico della nostra società? Come possiamo garantire che ogni bambino sia in grado di articolare la sua comprensione di come i media formano le sue percezioni del mondo? Come possiamo garantire che ogni bambino sia socializzato agli emergenti standard etici

intende presentare un esempio di progetto che includa la presenza dei media). Quando entriamo nel campo della valutazione, le difficoltà si presentano numerose, tuttavia occorre mantenere un po' di lucidità: se l'insegnante ha progettato correttamente ed esplicitato correttamente tutti i campi indicati, per lui è più semplice dedicarsi alla pratica valutativa.

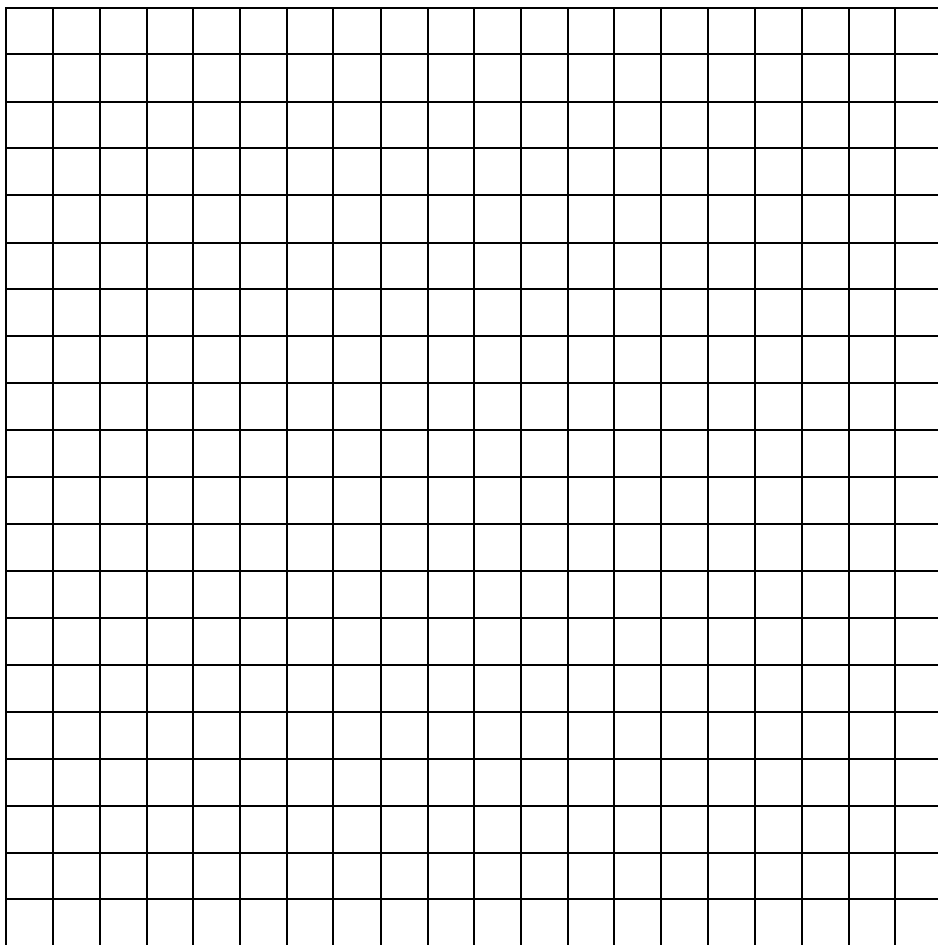


Fig. 1 – Il disegno o un'immagine mentale della soluzione pratica di un problema

che dovrebbero formare le sue pratiche di creatore di media e partecipante alle comunità online?" (Jankins, 89)

La docimologia ci suggerisce che vi possono essere diverse tipologie di valutazione all'interno di un percorso didattico: diagnostica, formativa, sommativa e così via. In questi percorsi è bene saper scegliere all'interno del ventaglio completo di metodi e strumenti valutativi esistenti.

Obiettivo	Punteggio massimo (3 punti)	Punteggio medio (2 punti)	Punteggio minimo (1 punto)	Nessun punteggio (2 punti)
Saper <i>cercare</i> e <i>acquisire</i> un'immagine per mezzo di un motore di ricerca	L'allievo utilizza le tecniche corrette di <i>ricerca</i> , seleziona l'immagine più adeguata e la <i>acquisisce</i>	L'allievo <i>cerca</i> l'immagine, la seleziona e la <i>acquisisce</i> ma non conosce correttamente le tecniche o non è in grado di selezionare e acquisire l'immagine migliore	L'allievo porta a termine correttamente solo un compito tra i due indicati (<i>ricerca corretta</i> e <i>acquisizione</i>)	L'allievo non è in grado di svolgere nessuno dei compiti a lui assegnati.
Saper giustificare le proprie (individuali o del gruppo) scelte tecniche, narrative ed estetiche	L'allievo è in grado di giustificare le proprie scelte tecniche, narrative ed estetiche	L'allievo è in grado di giustificare le proprie scelte tecniche e narrative, ma non quelle estetiche, oppure quelle tecniche ed estetiche ma non quelle narrative	L'allievo è solo in grado di giustificare le proprie scelte tecniche	L'allievo non è in grado di giustificare le proprie scelte.

Tab. 3 – Una *rubric* analitica per valutare il processo di costruzione di un prodotto multimediale (Fonte: Parola e Trincherò, *Come valutare i percorsi di media education* in Ceretti, Felini e Giannatelli, 2006, 41, adattata)

Occorre tuttavia evitare di utilizzarli come “armi giudicanti”, bensì far capire ai bambini e ai ragazzi che essa rappresenta un'attività utile per far procedere il percorso nelle direzioni auspiccate, stimolando le modalità auto-valutative quando lo si ritiene opportuno. In altre occasioni sono state proposte anche delle *rubric* (tab. 3) e altri strumenti più o

meno strutturati²¹. Per quanto riguarda gli aspetti valutativi, Gardner afferma che:

Senza saperlo, gli insegnanti spesso contribuiscono alla sopravvivenza delle prime inadeguate teorie infantili. Introducono prove di comprensione testuale in cui gli studenti vengono esaminati esclusivamente sui contenuti di testi e letture, senza sfidarli a usare le informazioni in modi inediti; propongono questionari a risposta breve, in cui gli studenti vedono già delineate le scelte possibili e non devono né crearle né sceglierle personalmente; a volte poi ricorrono al compromesso scomodo ma alquanto diffuso di accettare tacitamente prestazioni modeste a condizione che gli studenti restituiscano il favore accettando di non pretendere troppo da loro. E soprattutto, c'è la vecchia risorsa consistente nell'accampare la necessità di procedere con il programma. Se si vuole assolutamente arrivare alla fine del libro, è virtualmente certo che la grande maggioranza degli studenti non giungerà a un'autentica comprensione dei temi in discussione [...] (Gardner, 2009, 127).

E ancora:

Se obiettivo didattico è la comprensione dei concetti chiave, allora c'è un solo modo di misurare i risultati: offrire agli studenti l'opportunità di mettere a frutto le proprie conoscenze in varie condizioni e assicurare loro regolarmente utili feedback. All'inizio probabilmente queste prestazioni verranno prescritte come dovere scolastico, insieme ai criteri con cui verranno giudicate. Ma col tempo devono emergere nuove linee di tendenza: maggiore spazio all'autovalutazione da parte degli studenti; maggiori opportunità di usare congiuntamente una varietà di concetti, temi e idee; ricerca di occasioni che consentano agli studenti di dimostrare ciò che hanno imparato; e, soprattutto, valorizzazione di tutte le circostanze che offrano loro la possibilità di mettere alla prova le proprie conoscenze e di verificare se si applichino oppure no a casi nuovi (ivi, 220).

La complessità e l'importanza della pratica osservativa. L'osservazione è definita mediante un verbo d'azione e [...] si qualifica in primo luogo come processo. Si tratta di una pratica organizzata con criteri logici e cronologici, cioè di un vero e proprio sistema di azioni, decisioni e procedure²². L'insegnante è per formazione ed esperienza un osservatore. Naturalmente, come già detto, le

²¹ Si veda il volume *Primi passi nella media education*, 2006, citato nella didascalia della tab. 3.

²² Viganò, 2002, 211.

sue osservazioni sono inevitabilmente accompagnate da pregiudizi e stereotipi che emergono da un'osservazione che non è quasi mai sistematica, nel senso della consapevolezza e della continuità nel tempo. Si tratta di pregiudizi e stereotipi presenti in special modo nella fase valutativa del suo operato perché molti effetti concorrono a invalidare la valutazione dei bambini e dei ragazzi. Inoltre, come già riferito in una nota precedente, la pratica osservativa in classe è influenzata da almeno tre tipologie di errori che causano una perdita di attendibilità: la *reattività degli allievi*, le *caratteristiche dello strumento utilizzato* e i *possibili errori di colui che osserva*²³. Per quanto riguarda il primo aspetto si tratta dell'alterazione del comportamento in relazione alla consapevolezza di essere osservati, provando, ad esempio, fastidio e inibizione, oppure, all'opposto, il desiderio di mostrarsi ed esibirsi. Nelle classi, al contrario di ciò che si pensa abitualmente, il problema della reattività non è particolarmente evidente perché a una fase iniziale di novità e di "esibizionismo ludico" subentra rapidamente un'altra fase di accettazione e graduale de-sensibilizzazione in relazione alla pratica osservativa: stiamo parlando soprattutto dell'introduzione della videocamera in aula. Inoltre, i bambini piccoli (dai 5 agli 8 anni, poniamo), solitamente si mostrano meno reattivi degli adolescenti e degli adulti. Anche se il rischio di reattività è maggiore quando l'osservatore è un estraneo, questo effetto va controllato poiché sapere di essere osservati modifica gli atteggiamenti, i comportamenti e le performance espressive legate al compito e riconfigura le dinamiche della classe: per far sì che l'effetto sia ridotto al minimo dobbiamo agire in modo che l'osservatore e il suo strumento (videocamera, *check list* o altro) si defilino sullo sfondo, offrendo la possibilità ai soggetti osservati di "tornare" a comportamenti e vissuti più naturali. Il grado di reattività dipende anche dalle spiegazioni e dagli accordi intrapresi prima dell'inizio dell'osservazione: ovviamente in una scuola è molto raro che l'osservatore sia nascosto allo sguardo ed è impensabile immaginare di utilizzare specchi unidirezionali. Il "contratto" deve rispettare gli allievi e, se loro si sentono parte di un progetto e non vittime dei soliti processi valutativi e, inoltre, non fiutano inganni che rafforzano la loro inibizione, allora si può di partire con buone pro-

²³ Mantovani, 2006.

spettive di riuscita. È anche vero, tuttavia, che l'osservatore non può sempre "dichiarare tutto" all'osservato: svelare tutte le intenzioni può, allo stesso modo, creare reazioni difficili da controllare. Si tenga in considerazione che le diverse tecniche osservative utilizzate²⁴ (carta e matita, *audiotape*, *videotape* e osservazione naturale senza l'uso di strumenti) impongono regole precise all'osservatore: chi utilizza una *check list*, a differenza dell'uso "in diretta" della videocamera, occorre che impegni molte delle sue energie a costruire lo strumento e ad effettuare un training per il suo utilizzo. Viceversa per chi utilizza una videocamera e si ritrova nelle condizioni di conoscerne bene le funzioni, il suo compito effettivo è, tuttavia, solo rimandato: non può prescindere dal tornare una seconda volta su ciò che ha ripreso per osservare senza ulteriori strumenti i contenuti, oppure utilizzando "in differita" uno strumento più o meno strutturato (*anecdotal record*, diario, *check list*, scala di valutazione etc.). In tale senso, è anche fondamentale sapere già a priori quale strumento si andrà a utilizzare perché le riprese, a seconda di ciò che sarà costruito, dovranno essere differenti, cioè adeguate allo strumento osservativo: ad esempio, se si dovranno cogliere particolari della gestualità, occorrerà seguire con attenzione i segnali non verbali e utilizzare in modo adeguato la funzione di *zoom*. A scuola è più confacente utilizzare un approccio etnografico, cioè una modalità osservativa che include la relazione e non intende separare variabili allo scopo di analizzarle sotto il vetrino del microscopio. Come già detto una mentalità sperimentale "pura" nelle classi è poco funzionale, mentre gli approcci qualitativi, flessibili, che conservano tuttavia la rigorosità dei metodi scientifici, sono molto più opportuni ed efficaci: la relazione non diviene così un impedimento bensì un punto di forza e piuttosto che nasconderle, rende visibili le competenze sociali sviluppate dai percorsi che includono i Linguaggi. Quando l'insegnante dovesse trovarsi nelle condizioni di collaborare con un ricercatore esterno, è bene che quest'ultimo si impegni per familiarizzare con la classe prima di qualsiasi attività osservativa: in ogni caso, la reattività non si può eliminare del tutto ed è da considerare elemento importante durante la fase di lettura dei dati. In secondo luogo, per quanto riguarda le caratteristiche degli strumenti, è bene ribadire che

²⁴ Si veda *L'educatore come ricercatore*, 2007, 21-82.

una cosa è utilizzare uno strumento già esistente, un'altra è costruirne uno dal nulla. Nell'ambito della ricerca educativa, "strumento già esistente" significa che, probabilmente, esso è già stato testato ed è già evidente il suo grado di trasferibilità, cioè la capacità di funzionare in contesti differenti. Nella Scuola è possibile mutuare strumenti già utilizzati che, solitamente, devono essere adattati al contesto. Un aspetto rilevante degli approcci qualitativi è proprio quello di saper individuare strumenti che tuttavia devono essere "piegati" alle esigenze dell'ambiente specifico. In passato ciò è accaduto numerose volte e crediamo sia una pratica utile realizzabile con discreta flessibilità (con categorie che possono essere più o meno astratte o concrete, ampie o strette, esaustive o meno, non sovrappontesi o in parte, per così dire, "mescolate"). Dunque, non può esistere uno strumento valido e attendibile in assoluto, ciononostante si possono evitare errori grossolani con l'uso di tecniche combinate, contribuendo con spunti di discussione a migliorare la metodologia osservativa, ponendo attenzione al carattere selettivo e soggettivo dell'osservazione e all'utilità del confronto intersoggettivo²⁵: infatti, nel campo educativo, soprattutto durante le fasi esplorative, si tende a problematizzare i dati discrepanti, invitando a riflettere sulle differenze e sul vantaggio di aprire nuovi percorsi d'interpretazione, facendo poi emergere nuovi interrogativi. In terzo luogo, naturalmente anche l'osservatore può compiere errori e più spesso di quanto si creda, poiché anche i più esperti dispongono di un apparato osservativo assolutamente imperfetto: nella quotidianità, guardando oggetti, immagini, persone e cercando di applicare metri di giudizio il più possibile obiettivi, durante sessioni osservative ufficiali in cui la concentrazione dovrebbe essere massima, ma purtroppo non lo è, si compiono errori molto evidenti (anche a posteriori). Questo è uno dei motivi per i quali nella ricerca educativa si raccomanda sempre di affidarsi a due o più osservatori e di valutare anche l'attendibilità dell'osservazione, ovvero il grado di accordo tra gli esperti, il quale dovrebbe raggiungere almeno l'80% (nelle sessioni ufficiali lo sperimentatore e l'osservatore non dovrebbero essere la stessa persona). Inoltre, ansia (ad esempio nelle situazioni in cui si è fortemente coinvolti) e stanchezza incidono profondamente sulla vali-

²⁵ Mantovani, 2006.

dità della pratica osservativa. Ancora, le aspettative orientano lo sguardo, enfatizzano alcune informazioni e quindi creano le cosiddette preconcizioni valutative, il desiderio di cercare conformità, le proiezioni che creano alterazioni e distorsioni e *l'effetto pigmalione* (conferma dell'ipotesi di partenza) in rappresentanza, appunto, di altri numerosi effetti. Come dicevamo, l'osservatore appartiene al contesto e chi osserva sul campo necessita di addestramento per controllare i propri atteggiamenti e comportamenti (auto-osservazione): quindi si tratta di farsi trovare pronti "sul momento", anche perché occorre essere in grado di tenere a bada le preconcizioni già presenti, nonché di controllare l'emotività e i ragionamenti che scaturiscono durante la fase osservativa. Uno degli errori più comuni è quello di trovare esattamente ciò che si cerca: se il docente formula un'ipotesi, potrebbe far di tutto perché questa sia confermata, non solo cercando indizi e prove che conducono in quella direzione, ma anche inconsapevolmente selezionando le "giuste" informazioni e distorcendo il campo osservativo. Se si utilizza una *check list* oppure una griglia di osservazione, è molto importante, come si diceva poc'anzi, usare bene il linguaggio: la scelta delle etichette in una situazione di "carta e matita", gli aggettivi utilizzati per descrivere un evento aneddotico tendono a contraffare e quindi a invalidare le informazioni. Inoltre, occorre usare un linguaggio descrittivo e non valutativo, mantenendo un atteggiamento neutrale e non giudicante: la descrizione "Paolo è felice" è valutativa e andrebbe indicata con altre parole ("Paolo dimostra interesse verso il compito, sorride durante l'attività e si relaziona positivamente e funzionalmente con i compagni"). Come già affermato, l'osservatore deve anche descrivere l'ambiente, in quanto la mancanza di informazioni contestuali non offre la possibilità di cogliere il significato dei comportamenti e dei motivi che lo hanno originato (ad esempio, una reazione aggressiva non può che essere compresa analizzando il contesto e riconoscendo ciò che è accaduto poco prima e poco dopo). Infine, come vedremo, su ogni strumento andrà indicato il fattore tempo in termini di durata, frequenza e sequenza degli eventi poiché un comportamento di disattenzione della durata di pochi secondi assume un significato differente rispetto al medesimo che si esegue in modo prolungato e continuativo.

Dopo aver definito l'oggetto di ricerca (pertinenza) e scelto gli strumenti per raccogliere dati su quest'ultimo (validità), tali strumenti devono poi essere impiegati dall'osservatore, o dagli osservatori se ce n'è più di uno. Se si disponesse dell'osservatore ideale, non ci sarebbero problemi: la procedura d'osservazione attuata sarebbe del tutto obiettiva, senza inferenze da parte dell'osservatore stesso, delle sue idee, opinioni, sentimenti o stati d'animo. In realtà, siffatta oggettività assoluta è poco probabile: la soggettività dell'osservatore interviene, in misura più o meno considerevole. Se l'influsso esercitato da tali fattori è troppo forte, anche in ragione di strumenti d'indagine non abbastanza precisi per poterli tenere sotto controllo, allora non è possibile dare credito ai risultati della ricerca, poiché questi sono relativi a interpretazioni parziali e mutevoli. Altri osservatori e altre interpretazioni porterebbero a risultati diversi; questi non costituiscono perciò un'informazione affidabile circa l'oggetto di ricerca studiato. Il discorso metodologico definisce tale situazione nei termini di un problema di *fedeltà dei dati* o di *affidabilità degli osservatori* [...]. Una procedura d'osservazione è considerata affidabile se essa, ripetuta più volte in rapporto al medesimo oggetto osservato, produce risultati analoghi. Tale fedeltà dipende dall'assenza relativa di errori variabili, ovvero di errori attribuibili a incidenti di percorso ed a inesattezze dovute a molteplici cause possibili²⁶.

In sintesi, ciò che interessa maggiormente non è tanto la perfezione della procedura quanto la capacità dell'insegnante di controllare gli effetti che tendono a distorcere e falsare l'osservazione e di auto-monitorarsi continuamente. Pensiamo dunque che l'approccio qualitativo alla ricerca educativa rappresenti una modalità corretta di avvicinamento ai temi della descrizione di buone pratiche, all'osservazione dei processi e alla valutazione degli esiti. Nei percorsi "in ricerca" che fanno uso dei Linguaggi, si possono utilizzare sistemi di osservazione aperti: carta e penna, registrazioni audio e video, fotografie e diapositive, *anecdotal records* e così via. Noi pensiamo che sia più consono partire con sistemi aperti per poi chiuderli gradualmente in momenti successivi, in linea con la prassi che prevede una fase esplorativa in funzione della costruzione degli strumenti. In ogni caso, eviteremmo di costringere gli strumenti in strutture troppo rigide: i brevi episodi o *anecdotal records*, consentono la registrazione di brevi episodi aneddotici sulla vita di classe all'interno di schede che prevedono

²⁶ Viganò, 2002, 198-199.

l'esplicitazione del contesto in cui tali episodi avvengono e che danno origine a schede riassuntive grazie alle quali si tirano le prime conclusioni e si pianificano interventi o ulteriori rilevazioni di dati²⁷. Una raccolta di aneddoti può rappresentare un buon allenamento per l'insegnante che incomincia ad approcciarsi alla pratica osservativa sistematica. Nel nostro caso, possiamo anche considerare e includere le interviste e i colloqui che, in altre situazioni, preferiremmo assegnare alla categoria "strumenti di rilevazione", più che alla categoria "strumenti di osservazione": in tal caso, ci sembra opportuno completare la rassegna (si fa per dire, in quanto non può comunque essere esaustiva) includendo anche il colloquio come strumento osservativo di processi relazionali, le interviste verbalizzate di processi meta-cognitivi e i *focus group* come fase esplorativa per la progettazione di percorsi specifici. In special modo questi ultimi (l'intervista verbalizzata e i *focus group*) ci serviranno da esempio per indicare, il primo una modalità efficace di lavorare sugli aspetti meta-cognitivi degli allievi e il secondo per eseguire l'analisi del dato qualitativo con l'ausilio della categorizzazione di risposte e della costruzione di mappe concettuali, considerate come informazione sintetica che conduce alla realizzazione di "iper-mappe": in tal senso si procede con un approccio induttivo, ossia le categorie di analisi si ricavano direttamente dai dati raccolti, dalle affermazioni degli allievi e non sono definite prima della raccolta dei dati.

2.2. L'insegnante osservatore e ricercatore

Il presente paragrafo intende realizzare un passo ulteriore: abbinare le competenze osservative con le procedure e le fasi di una ricerca educativa adatte a percorsi didattici basati sui Linguaggi. Alla competenza di ricerca non possiamo non integrare la capacità di osservazione: quest'ultima è imprescindibile e non esiste un buon ricercatore che non abbia affinato la propria modalità di osservare e valutare una data realtà. Il concetto di osservazione non si esaurisce qui e va completato con le capacità di auto-osservarsi e di individuare gli errori inevitabili

²⁷ Trincherò, 2002, 260.

che si possono compiere in differenti fasi di un percorso, dalla programmazione alla realizzazione e alla valutazione. In sostanza rappresenta un inesauribile processo di monitoraggio di sé, della classe e della gestione della relazione sé-allievi.

Individuare la giusta strategia di “ricerca”. Le strategie di ricerca in educazione possono essere incluse in cinque categorie differenti: la strategia *standard*, *per esperimento*, lo *studio di caso*, la strategia *interpretativa* e la *ricerca-azione*. Certamente, escludiamo all’interno del nostro ragionamento le prime tre: la prima di queste poiché non ha senso applicare, come già detto, strategie ad approccio quantitativo che fanno uso di grandi campioni e di questionari molto strutturati per obiettivi conoscitivi, o in genere strumenti che mostrano alti livelli di complessità; la seconda poiché la strategia per esperimento prevede il controllo molto rigoroso delle variabili e noi non intendiamo proporre attività “asettiche”, se così si può dire, che escludano gli aspetti relazionali tra l’insegnante e gli allievi; la terza poiché lo studio del caso, pur essendo una strategia ad approccio qualitativo, potrebbe presentarsi sotto forma di paradosso, poiché il docente medesimo farebbe parte del caso stesso, cioè il contesto-classe, oppure tenderebbe a concentrarsi su un singolo allievo “dimenticandosi” del gruppo e del contesto, aspetti inseparabili del processo osservativo. Molto meglio puntare, da un lato, sulla strategia interpretativa che consente al docente di applicare numerosi strumenti che analizzano, oltre ai contenuti, anche i processi come i colloqui e le interviste, nei quali possono emergere elementi osservativi e valutativi fondamentali per fare luce sulla bontà del percorso; dall’altro sulla ricerca-azione, cui dedicheremo parte dell’ultimo capitolo di questo volume. La ricerca-azione (di seguito R-A) pensiamo possa essere una strategia di ricerca educativa necessaria e adatta ai percorsi sui linguaggi non verbali e multimediali e, specificatamente, anche di *media education*. Si tratta di una strategia molto dispendiosa poiché include la costante collaborazione di ricercatori, insegnanti e produttori (ad esempio, di media o di linguaggi), nonché la gestione di procedure continuamente negoziate. Da evitare, certamente, un percorso di ricerca “al buio” che, pur basato su attività definite a priori, potrebbe anche mostrarsi debole sul piano degli obiettivi: infatti, “al momento, la ricerca-azione rappresenta uno degli esempi di

ricerca sul campo più controversi, sia dal punto di vista epistemologico sia per le implicazioni che il mutamento dei ruoli tradizionali del ricercatore comporta” (Lucisano 2002, 95), poiché si tende a chiamare R-A “tutto ciò che non è ricerca quantitativa e che non fa uso di metodi e strumenti specifici, ovvero attività di ricerca senza filo conduttore che, talvolta si prova a chiamare sperimentazione” (*ibid.*) La R-A è divenuta, in particolare in Italia, “uno di quei termini cosiddetto “a ombrello”, sotto il quale si collocano non solo ambiti di azione molto diversi tra loro, ma anche tipologie di ricerche che seguono percorsi fortemente individualizzati, utilizzano tecniche differenti e hanno in comune quasi sempre la partecipazione collaborativa, l’orientamento all’azione e finalità di miglioramento o di modifica di condizioni educative o sociali” (*ibid.*). Certamente essa è e rimane un’investigazione riflessiva sulla propria pratica e prevede l’uso di molti strumenti differenti: mentre altre strategie possono essere individuate grazie agli strumenti utilizzati - si pensi alla strategia di ricerca standard che, come già detto, fa uso di strumenti molto strutturati come i questionari, i sistemi di codifica nell’osservazione e varie tipologie di test, oppure alle interviste della ricerca interpretativa e così via – nella R-A possono essere utilizzati sia strumenti tipici dell’approccio qualitativo che quelli che fanno capo all’approccio quantitativo. Non è raro imbattersi in questionari, test di entrata e in uscita di percorsi sperimentali e interviste o osservazioni libere o poco strutturate: in tal caso, è possibile che alcune fasi della R-A possano assumere sembianze di altre strategie, ammettendo elementi di quelle all’interno di un sistema più ampio d’azione. Inoltre, il ricercatore, insieme agli attori del contesto di ricerca che, nel nostro caso, sono gli insegnanti della scuola, predispone la costruzione di strumenti nuovi, certamente mutuati in parte dalla letteratura, frutto della riflessione comune e non indicati in fase di progettazione. Pertanto, una combinazione (anche non prevista inizialmente) di tecniche di osservazione è senz’altro auspicabile durante lo svolgimento di una R-A: una ricerca-azione non si riconosce dagli strumenti che il ricercatore utilizza (è possibile far convivere diari di bordo e griglie di osservazione, interviste strutturate e colloqui, quindi approcci qualitativi e quantitativi), bensì dagli obiettivi che si prefigge. Come vedremo, essa è orientata all’intervento e al cambiamento e gli strumenti citati possono essere usati per conoscere inizialmente il

contesto su cui intervenire e, in un secondo tempo, divenire motore del cambiamento stesso.

Ragionare sui concetti e sulle teorie. La ricerca empirica nasce da un bisogno conoscitivo che la ricerca scientifica non ha ancora adeguatamente soddisfatto. Tuttavia, nel nostro caso, non ci interessa seguire le esigenze dirette della ricerca, bensì partire dai bisogni della scuola e contribuire alle esigenze della comunità scientifica con un atteggiamento funzionale, nell'ottica di realizzare un passo ulteriore nei settori dell'innovazione didattica, dell'uso promettente dei Linguaggi e dello sviluppo delle competenze degli allievi. Quando si tratta di bisogno conoscitivo, ci si riferisce in special modo a un fatto che colpisce l'attenzione del ricercatore, ad anomalie o accadimenti non previsti a priori, a regolarità empiriche che l'esperienza spinge l'insegnante a notare, alla percezione di disagi personali o collettivi, a malfunzionamenti o inefficienze all'interno della Scuola e/o della classe, a esigenze di una migliore programmazione dell'offerta didattica, alla rilevazione di una discrepanza tra i saperi del docente e un'evidenza empirica, al bisogno personale di conoscenza o di innovazione e alla volontà di non limitarsi a ciò che è già stato acquisito, bensì di crescere e migliorare sempre²⁸. È tuttavia chiaro che i percorsi che un insegnante intraprende durante la sua attività didattica occorre che rispettino sia i bisogni conoscitivi sia i bisogni della classe: ogni giorno possono emergere domande, questioni, bisogni cognitivi, emotivi e sociali, aspetti della quotidianità che il docente stesso deve saper intercettare e trasformare in opportunità didattica e di cambiamento. Tale aspetto è in parte legato ai problemi educativi da un lato (azioni volte a promuovere lo sviluppo integrale dell'uomo, con preminenza del piano spirituale) e ai problemi dell'istruzione dall'altro (azione volta al conferimento o acquisizione di una preparazione culturale o tecnica, con preminenza del piano cognitivo). Il docente non parte mai da una condizione di tabula rasa, bensì da idee, valori, paradigmi e teorie di riferimento, implicite o esplicite. Inoltre, occorre che tenga presente che altri suoi colleghi del medesimo ordine e grado dovrebbero essere posti nelle condizioni di ripetere quel percorso, eventualmente adattan-

²⁸ Trincherò, 2002, 107-108.

dolo al contesto. Durante la fase di progettazione dello stesso, se egli non esplicita le premesse del suo lavoro si pone fuori dai limiti dei canoni della scientificità e, ancora, se non si è costruito un quadro teorico di riferimento esplicito, rischia di vedere nei dati solo ciò che desidera vedere. Egli parte già da un buon livello di preparazione relativo al suo background teorico che è “altra cosa” rispetto al quadro teorico: quest’ultimo è un insieme di paradigmi, teorie e modelli che egli può adottare come riferimenti espliciti per il suo specifico percorso, mentre il *background teorico* è un insieme più vasto di conoscenze che già gli appartiene e comprende i paradigmi ai quali egli fa riferimento, ma anche i suoi anni di lavoro pregresso, la sua esperienza concreta e le competenze acquisite nella sua attività didattica, la maggior parte delle quali fanno parte della sua conoscenza implicita²⁹. Inoltre, è bene che egli conosca approfonditamente il dibattito sul tema (in questo caso può essere anche relativo all’innovazione didattica e/o all’introduzione dei linguaggi espressivi e digitali nella scuola) e, quando esplicita il suo quadro teorico, esso dovrebbe essere il più possibile coerente e non contraddittorio, assumendo una duplice funzione, cioè a) la capacità di rendere espliciti gli “occhiali” con cui il docente osserva la sua realtà e b) la capacità di indurlo a un’approfondita opera di ricerca che si può riferire sostanzialmente a due tipologie di materiali: la prima all’esame della letteratura (utile a chiarire i termini del problema affrontato grazie all’uso, ad esempio, di glossari), a identificare teorie, modelli e concetti di riferimento, a reperire i metodi di ricerca utilizzati e i loro limiti, a ottenere dati e risultati con i quali potersi confrontare con i colleghi, a individuare problemi risolti e questioni aperte, a ottenere idee originali e creative per la riformulazione dei problemi e a controllare se la stessa ricerca è già stata condotta da altri docenti nel suo stesso paese o all’estero (ivi, 106-108); la seconda, al reperimento di risorse via web. Un esempio di costruzione di un quadro teorico, mutato da differenti teorie e adattato a un contesto scolastico, è presentato in fig. 2. Il modello rappresenta una sintesi ‘imperfetta’ di teorie cognitive e didattico-motivazionali, comprensive anche degli approcci meta-cognitivi, delle teorie relative al *locus of control*, allo stile di attribuzione, alla gerarchia dei bisogni (Maslow) all’auto-efficacia

²⁹ *Ibid.*

(Bandura), all'autostima, al successo (Murray) e alle teorie pulsionali (Freud) e omeostatica (Cannon), del *goal setting* ovvero in relazione alla definizione degli obiettivi (Locke). Non è certo questo il contesto per approfondire tali aspetti, tuttavia possiamo immaginare che un docente, una volta approfondite le varie teorie ne realizzi, appunto, una sintesi coerente: occorre distinguere la motivazione intrinseca (determinata da spinte provenienti dal mondo interiore dell'individuo, sia cognitivo che emotivo) da quella estrinseca (determinata da spinte che provengono dal mondo esterno, persone o situazioni). Le scelte che l'insegnante compie nella sua didattica sono sempre frutto di a) aspetti *tecnico-pratici* e *metodologici*, condotte spontaneistiche e decisioni "prese all'istante" anche in base alle sollecitazioni della classe. Che quota assegnare ai due aspetti, di "metodo" e "spontaneità"? Inoltre egli compie scelte consapevoli legate a strategie e metodi specifici come, ad esempio, il *collaborative learning*; tale aspetto può essere strettamente collegato alla teoria del *goal setting* poiché il metodo è direttamente correlato alla scelta di fissare obiettivi chiari all'inizio del percorso. Inoltre, egli esegue comportamenti particolarmente affini alla sua personalità, al suo modo di vedere e interpretare il mondo, alla sua capacità comunicativa: si tratta di aspetti b) *personali* che hanno legami con le teorie pulsionali e dell'omeostasi (centrata sull'equilibrio delle pulsioni) e con la conoscenza di sé, sia in relazione a se stesso sia in riferimento agli allievi.

Infine, c) gli aspetti *relazionali*, e cioè di tutti gli eventi che intercorrono tra l'insegnante e l'allievo, possono essere correlati al rinforzo dell'autostima e influire sull'auto-efficacia dell'allievo stesso. Questa breve e sintetica trattazione ci suggerisce che un insegnante si può costruire il proprio "modello della motivazione" e può dunque cominciare a innescare ragionamenti basati sulla progettazione del percorso didattico grazie alle seguenti domande: In che modo posso favorire la motivazione intrinseca? Un percorso che fa uso di differenti linguaggi non verbali e multimediali influisce positivamente sulla mia variabile personale e pertanto anche sulla motivazione dei miei allievi? Inoltre, può beneficiarne anche la nostra relazione? In che modo il mio percorso può incidere positivamente o negativamente sulle macro-aree del mio modello e specificatamente su ciascun singolo concetto?

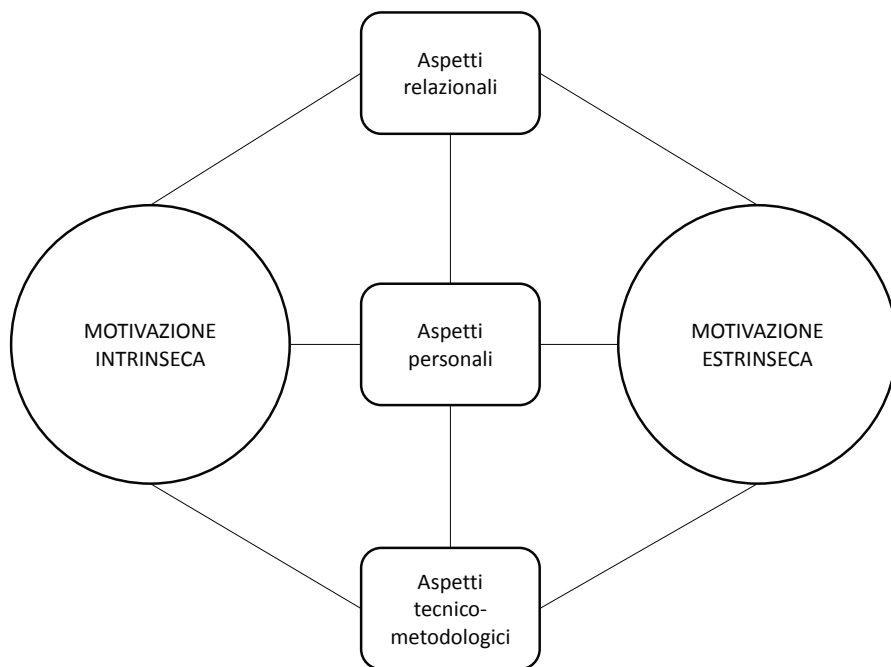


Fig. 2 – Un primo tentativo di costruzione di un quadro teorico mutuato da differenti modelli reperiti in letteratura

Poniamo, ad esempio, che tale modello sia stato costruito sulla base di informazioni reperite in internet: saper recuperare informazioni utili e, nel nostro caso, un buon modello teorico fondato sullo studio e la curiosità scientifica gli consente di assumere competenze funzionali al percorso, nello specifico un approccio critico al web e alle sue fonti. La ricerca di informazioni via web è uno dei passi più importanti che conciliano le competenze di ricerca, il lavoro sui Linguaggi e l'autonomia critica: la ricerca delle fonti attendibili, infatti, risulta fondamentale sia sul piano delle competenze del docente che su quello dello studente. Le modalità di produzione, di organizzazione, di selezione e riorganizzazione del sapere oggi rappresentano una delle sfide più significative per la Scuola. La paura e la fatica rappresentano due aspetti che tendono a rallentare questo processo: la paura poiché il web, sia per i contenuti che per i meccanismi che scatena tende ad allontanare il docente da “ambienti” di cui non ha padronanza poiché le

tecniche d'uso non fanno ancora parte delle competenze consolidate della sua professione sia perché propenso a evitare che i suoi allievi entrino in contatto con materiali nocivi, illegali e disorientanti. A questo punto, possiamo dunque suddividere le fonti d'informazione concernenti le reti telematiche in: *Opac, librerie e cataloghi on-line delle case editrici, banche dati e motori di ricerca*. Opac è un acronimo che sottintende *Online Public Access Catalogue*, cioè i cataloghi in linea ad accesso pubblico. Tale strumento può essere utile in due direzioni: per reperire materiali (libri, riviste) di consultazione e per costruire bibliografie. Nel nostro caso, il docente può essere interessato ad usare un Opac nazionale (ad esempio, www.sbn.it di fig. 3) per reperire una serie di titoli riguardanti ricerche e riflessioni teoriche sulla “motivazione ad apprendere”. In secondo luogo può essere certamente indotto a reperire direttamente volumi nelle biblioteche limitrofe al suo luogo di lavoro e/o di residenza: in tal caso dovrà utilizzare un Opac regionale come, ad esempio, *Librinlinea*³⁰ (fig. 4 e 5). Non ci soffermeremo sulle modalità operative dei due siti poiché sono facilmente usabili: conoscere i luoghi in cui poter partecipare alla discussione scientifica ci sembra un buon punto di partenza. Tuttavia, la facilità con la quale si accede all'informazione non garantisce la buona riuscita dell'operazione: una volta che si accede ai luoghi della ricerca, occorre una capacità di selezionare e riorganizzare le informazioni ottenute. Una delle trappole tipiche del web scatta quando si tende a pensare che il sapere sia già presentato con una configurazione adeguata alle proprie esigenze: solitamente non è così. Chi ha inserito “quelle” informazioni l'ha fatto con intenzioni che potrebbero non essere in linea con gli obiettivi del ricercatore. I bambini e alcuni ragazzi credono che il web sia un oracolo, ovvero un contenitore che racchiude informazioni “vere”. Il passaggio di testimone dalla Tv al web è stato immediato, senza soluzione di continuità: un testo che, per qualche motivo, racconta un evento, descrive una situazione, fa previsioni, interpreta il passato si crede possa essere altrettanto (se non più) attendibile delle persone “reali” di cui ci fidiamo. Si pensi a *wikipedia* (fig. 6), ambiente collaborativo il cui responso non è messo in discussione da coloro che non ne conoscono il funzionamento.

³⁰ Opac della Regione Piemonte.

The screenshot shows the OPAC SBN (Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale) website. The search term is "motivare". The results are sorted by relevance and show 1-10 of 62 results. The first five results are:

1. Scopa, Benito. *Comunicare, dirigere, motivare* / Benito Scopa. Avellino - Mena, 1995. Monografia - Testo a stampa [ITVCCUNAP/0496831].
2. Paoletti, Patrizio. *Motivare se stessi* / Patrizio Paoletti. 3. ed. Monografia - Testo a stampa [ITVCCURAV/1875830].
3. *Motivare la squadra*. Milano - Etas, 2005. Monografia - Testo a stampa [ITVCCUUBO/2779788].
4. Cortese, Claudio G. *Motivare* / Claudio G. Cortese. Milano - R. Cortina, 2005. Monografia - Testo a stampa [ITVCCULLO/10921625].
5. Delaire, Guy. *Comandare o motivare* / Guy Delaire. Milano - tecniche nuove, c1989. Monografia - Testo a stampa [ITVCCUCAG/0005842].

On the right side, there are filters for "Livello bibliografico", "Tipo di documento", "Autore", "Soggetto", and "Codice Dewey".

Fig. 3 – Il catalogo on line del sistema bibliotecario nazionale (SBN)

The screenshot shows the Librinlinea website (biblioteche piemontesi on line). The search term is "motivare". The results are sorted by relevance and show 1-10 of 23 results. The first three results are:

- Motivare**. Claudio G. Cortese. R. Cortina - 2005. monografia. Aggiungi a "I tuoi preferiti"
- Motivare le persone**. Robert Heller Calderini - 1999. monografia. Aggiungi a "I tuoi preferiti"
- Motivare la squadra**. Etas - 2005. monografia. Aggiungi a "I tuoi preferiti"

On the right side, there are sections for "Stai cercando in...", "I tuoi preferiti", "Ricerche recenti", and "Schede viste di recente".

Fig. 4 – Il catalogo on line delle biblioteche piemontesi

I motori di ricerca ci possono condurre a recuperare materiali interessanti, tuttavia solo con le tecniche corrette si può davvero trovare ciò che si cerca e riconoscere le informazioni più attendibili. Questa è, a tutti gli effetti, una rivoluzione del pensiero che, fino ad oggi, ha contribuito, per così dire, alla “sospensione” delle capacità cognitive degli individui con poca autonomia critica. L’insegnante sa perfettamente che la presunta “oracolarità” del web è da combattere, tuttavia è reticente nel farlo a causa dei motivi appena citati. Le strategie di ricerca sul web partono dal buon uso, appunto, dei motori di ricerca (prima fase, *reperimento di materiali*), per passare alla capacità di un’ulteriore selezione (seconda fase, di *raccolta*), per poi porre ordine a ciò che si è deciso di scaricare e di salvare (terza fase, di *riorganizzazione*) e, infine alla cura dei materiali e del loro utilizzo al momento giusto (quarta fase, di *gestione*).

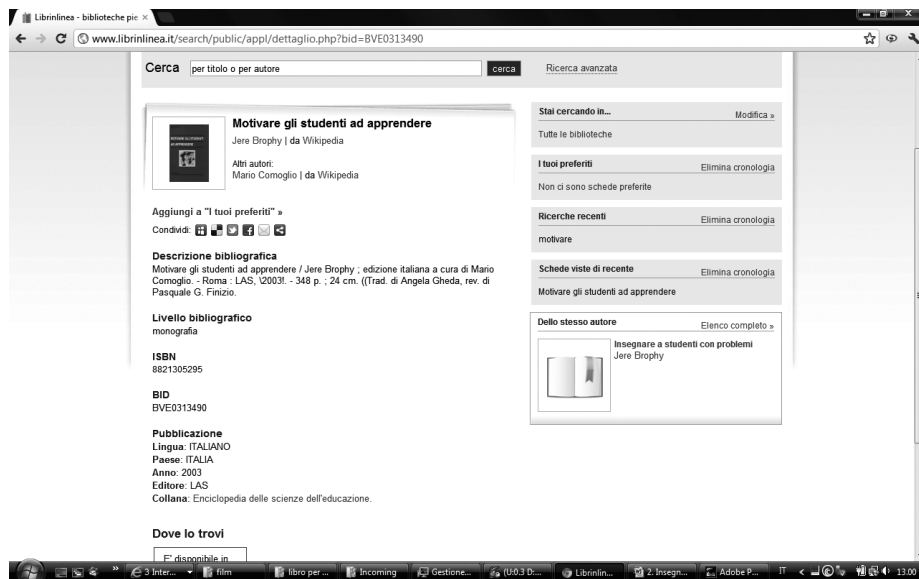


Fig. 5 – Esempio di una ricerca presso un catalogo regionale e illustrazione delle caratteristiche e della reperibilità di un volume

Valutare la qualità dell’informazione trovata non è dunque cosa da poco poiché occorre individuare alcuni criteri (mai infallibili) che ci aiutano a individuare fonti attendibili: il concetto di “qualità dell’informazione” ha subito un’evoluzione notevole negli ultimi

vent'anni e va riconfigurato. La nascita e lo sviluppo dei sistemi *wiki*, come già detto, hanno alimentato un dibattito che avrà in futuro ancora molto da dire e da raccontarci. Nel frattempo occorre attrezzarsi: una delle modalità più efficaci è affidarsi a più di una fonte. La triangolazione, come visto anche a livello di pratica osservativa, rappresenta una modalità operativa che non garantisce in assoluto la validità e l'attendibilità delle informazioni, ciononostante accresce di molto la probabilità di successo.

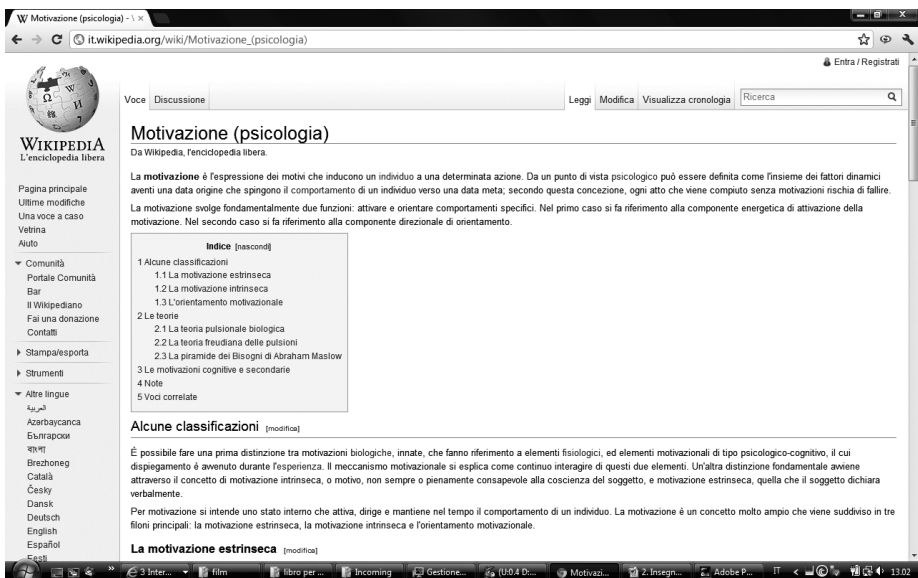


Fig. 6 – Videata di una voce descritta sul sito di *wikipedia*

Gli utilizzatori del web devono tener conto che, negli anni, la diffusa pratica di “copia e incolla” dei testi ha creato una sorta di autoreferenzialità del sapere piuttosto insidiosa, dovuta alla fiducia cieca nei confronti della fonte e alla necessità di ottenere rapidamente le informazioni stesse. La questione potrebbe anche essere posta in termini differenti poiché l'appropriazione, la revisione e la miscelazione di materiali del web non sembrerebbero mostrarsi come abitudine sempre problematica. In tal senso Jankins afferma che:

Il nostro focus sulle espressioni creative autonome falsifica il processo reale attraverso cui si genera significato e si producono nuove opere. La maggior

parte dei classici che insegniamo nelle scuole sono un prodotto dell'appropriazione e della trasformazione, o di ciò che ora chiameremmo *campionamento e miscelazione*. Omero ha 'miscelato' i miti greci per costruire l'*Iliade* e l'*Odissea*; Shakespeare ha 'campionato' idee per le sue trame e i suoi personaggi da opere di altri autori; il soffitto della Cappella Sistina mette insieme storie e immagini provenienti dall'intera tradizione biblica. Lewis Carroll falsifica il vocabolario dei versi esemplari che, allora, erano lo standard per l'educazione formale. Molte opere centrali per il Canone Occidentale sono emerse attraverso un processo di racconto, rielaborazione e nuovo racconto: la figura di Re Artù è all'inizio presente in una oscura nota nelle prime cronache, per poi trasformarsi nell'arco di pochi secoli nel personaggio pienamente sviluppato de *Le Morte d'Arthur*, con una storia originale costruita da molte generazioni di narratori (Jankins, 121-122).

E ancora:

L'appropriazione può essere interpretata come un processo che coinvolge sia l'analisi sia il commento. Il campionare in maniera intelligente materiali provenienti dalla riserva culturale esistente richiede un'accurata analisi delle strutture esistenti e degli usi di questo materiale; il miscelare (*remixing*) richiede un apprezzamento delle strutture emergenti e dei potenziali significati latenti. Spesso, il processo di remix comprende la giustapposizione creativa di materiali che, altrimenti, avrebbero occupato nicchie culturali molto differenti tra loro. Per i creatori alle prime armi, l'appropriazione fornisce un'impalcatura che permette loro di focalizzarsi su alcune dimensioni della produzione culturale e fare leva sui materiali esistenti per sostenerne altre. Sono in grado, per esempio, di concentrare più attenzione sulla descrizione o sull'esposizione se possono lavorare su personaggi o plot già esistenti. Imparano a catturare la voce di un personaggio cercando di miscelare un dialogo già esistente con le loro parole. Proiettare le loro istanze emotive su personaggi già esistenti permette ai giovani scrittori di riflettere sulle loro vite da una certa distanza critica e di affrontare problemi - come la loro sessualità che si sta sviluppando - senza dover affrontare lo stigma che li potrebbe circondare se ammettessero gli stessi sentimenti in un testo autobiografico (ivi, 123).

Anche compilare una semplice bibliografia rappresenta un primo passo importante per incominciare a selezionare concetti che favoriranno il ragionamento del docente il quale, in un secondo momento, dovrà sintetizzare accuratamente l'informazione ottenuta. Per costruire ed esplicitare il suo quadro teorico egli avrà a disposizione differenti modalità, tra le quali la costruzione di classificazioni e tipologie, spazi

degli attributi³¹, tassonomie (si pensi a quella di Bloom) e di mappe concettuali³², sulle quali ci soffermeremo un momento, poiché se ne riparlerà più avanti: possiamo definirle come “formalismi per l’organizzazione e la rappresentazione della conoscenza esplicita in forma proposizionale, che riproduce in forma grafica gli asserti concernenti un dato flusso di esperienza, evidenziando i concetti coinvolti e le relazioni che li legano” (Trincherò, 2002, 135). Una mappa concettuale, oltre ad aiutarci a costruire un quadro teorico, può essere molto utile a un insegnante per altri motivi. Il primo è che può rappresentare uno strumento utile per la progettazione di un percorso: essa ci offre la possibilità di esprimere differenti elementi del percorso stesso prima che questo assuma le caratteristiche di un insieme organizzato di fasi; in secondo luogo, durante l’analisi di un dato qualitativo (ad esempio una serie di testi scritti), diviene una modalità fondamentale per la sintesi di informazioni molto ricche e approfondite che, tuttavia, necessitano di essere restituite dall’insegnante in forma grafica, ponendo in relazione i concetti principali e i nessi che li uniscono, accuratamente descritti con parole chiave o con verbi e preposizioni. Il quadro teorico, dunque, rappresenta uno sforzo di sistematizzazione utile per una duplice ragione: “induce a uno sforzo [...] volto a chiarire i motivi e gli antecedenti pratici e concettuali della ricerca; [inoltre] aiuta il ricercatore a fare chiarezza nell’intricato sistema dei fattori implicati in un ambito di ricerca, lo orienta nella selezione delle questioni prioritarie fra quelle formulate, per giungere poi a scegliere quelle su cui verterà in particolare la ricerca” (Viganò, 2002, 32). Dunque, lo invita a individuare le parole chiave che egli potrà cercare, selezionare e organizzare in un quadro unitario anche grazie agli strumenti del web prima citati. L’organizzazione delle risorse della Rete rappresenta un aspetto fondamentale per un efficace approccio alla conoscenza: si tratta di ridurre l’entropia di una massa indefinita di dati, una delle azioni prioritarie per chi intende utilizzare internet nel campo della formazione. I concetti semplici, di uso comune (il “discorso” delle scienze dell’educazione ne include una gran quantità)

³¹ Spazio in cui è possibile rappresentare più soggetti (o oggetti) sulla base degli stati assunti dalle loro specifiche proprietà, detti anche attributi (Trincherò, 2002, 130).

³² *Ibid.*

sono spesso i più difficili da definire con precisione, in quanto molti di essi sono polisemici e palesano accezioni particolari e sfumature di significato connesse con le peculiarità del contesto culturale e sociale nel quale sono impiegati: il rischio di ambiguità e fraintendimenti, pertanto, è assai elevato. Per queste ragioni, è utile non solo definire ogni singolo concetto in sé, suscettibile di evoluzione in funzione del tempo e dello spazio, ma anche precisare le relazioni tra questi (ivi, 60).

Di seguito forniamo ulteriori esempi di come un insegnante si possa “allenare” a costruire quadri teorici semplici senza la pretesa di un’operazionalizzazione rigida. La freccia che indica il punto 1 in fig. 7 si riferisce alla domanda: “*In che modo la capacità di lettura del linguaggio scritto³³ influisce positivamente sulla capacità di scrittura del medesimo?*”. La freccia 2 si pone la questione inversa: “*In che modo la capacità di scrittura del linguaggio scritto influisce positivamente sulla capacità di lettura del medesimo?*”. Non è questo il caso di alimentare riflessioni più approfondite sulla questione e supponiamo vi sia un rinforzo positivo, com’è ovvio, in entrambe le direzioni. Le frecce 3 e 4 rappresentano il corrispettivo delle frecce 1 e 2 ma nel campo del linguaggio audio-visivo e, per facilità, comprendente i nuovi linguaggi digitali nelle loro varie forme ibride. Queste frecce ci riguardano più da vicino in questa riflessione perché le prassi del “leggere” e “scrivere” con i media implicano aspetti differenti rispetto ai corrispettivi tradizionali. Le teorie più accreditate fanno riferimento a stili cognitivi differenti, a diversi approcci che riguardano il rapporto tra elementi cognitivi ed emotivi e a modalità del “pensare” in forma modulare anziché sequenziale. Ancora più interessanti sono le frecce successive, dalla 5 alla 8 (per comodità e problemi di spazio raggruppano anche le direzioni opposte). Esse riprendono in modo concreto una delle ipotesi iniziali dell’introduzione al volume. La freccia 5 si pone un’altra domanda: “*In che modo la capacità di lettura del linguaggio scritto influisce positivamente sulla capacità di lettura del linguaggio audio-visivo, e viceversa?*”, mentre la 6 “*In che modo la capacità di scrittura del linguaggio scritto influisce positivamente sul-*

³³ Per “linguaggio scritto”, in questo caso e negli esempi a seguire, intendiamo la scrittura manuale, tradizionalmente intesa.

la capacità di scrittura del linguaggio audio-visivo, e viceversa?'. Queste domande sono lecite e, come si diceva, le risposte che si potranno produrre in futuro, grazie sia a ricerche sperimentali (non solo educative) sia ai contributi della psicologia e delle neuroscienze, ma anche alla capacità osservativa degli insegnanti, potrebbero determinare le scelte didattiche per la Scuola del futuro. Infine la 7 e la 8 rispettivamente: *“In che modo la capacità di lettura del linguaggio scritto influisce positivamente sulla capacità di scrittura del linguaggio audio-visivo, e viceversa?”* e *“In che modo la capacità di scrittura del linguaggio scritto influisce positivamente sulla lettura del linguaggio audio-visivo, e viceversa?”*, sottintendono l'ipotesi di una relazione tra letture di una tipologia di linguaggio e scritture di linguaggi differenti.

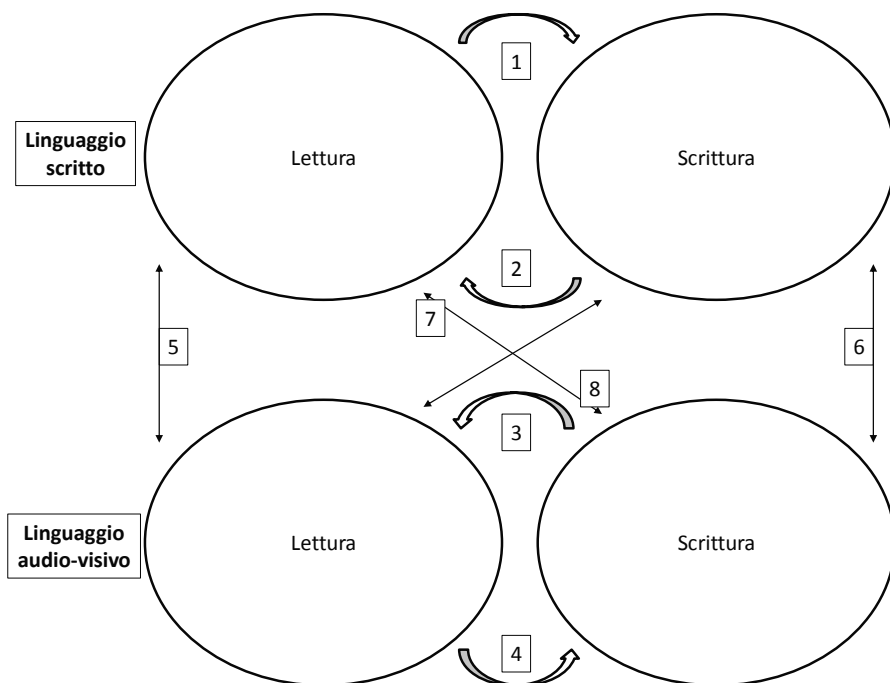


Fig. 7 – Schema che indica alcuni concetti di un quadro teorico che un insegnante potrebbe costruire grazie al reperimento di testi, fonti bibliografiche e sitografiche, articoli di riviste e abstract rilevati da data base on line.

L'insegnante non si deve prendere in carico la responsabilità delle risposte, bensì la capacità di raccogliere indizi utili che pongano la co-

munità (scolastica e scientifica) nelle condizioni di controllare le ipotesi emerse dalle evidenze dell'aula.

Un altro esempio che pone il docente nella condizione di formulare le giuste domande è riportato in fig. 8 e invita l'insegnante a riflettere sulla relazione tra concetti che lo riguardano direttamente e, in un secondo momento, in rapporto alla classe. La domanda 1 si riferisce al fatto che la sua auto-direzione (percorsi formativi non formali e informali, l'autonomia nell'aggiornamento, la messa in gioco delle proprie competenze e, come indica la figura, il controllo della personale traiettoria evolutiva e il senso di responsabilità verso la professione e i propri allievi) possa migliorare il suo pensiero critico e quindi la capacità di accostarsi ai media, alle tecnologie didattiche e ai Linguaggi. La freccia 2 esprime la possibilità che un miglior approccio critico alla comunicazione in genere possa favorirlo nell'educazione ai Linguaggi con diverse competenze tecniche e didattiche in senso stretto. Infine, la freccia 3 indicherebbe che una miglior capacità di introdurre nella progettazione didattica differenti Linguaggi (e affini) lo induca a un miglior approccio verso una sempre più profonda auto-formazione. Lo schema potrebbe ancora indicare che il ciclo possa ripartire con un più alto livello di consapevolezza e maggiori competenze e che queste acquisizioni possano consentirgli una ricaduta positiva sulla classe sia a livello di apprendimento e quindi di competenze degli allievi, che nelle relazioni con i ragazzi stessi.

Formulare ipotesi non è solo 'cosa' da ricercatori. Tutti gli individui formulano ipotesi e lo fanno principalmente per cercare di controllare le conseguenze delle loro azioni. Anche un insegnante ogni giorno formula ipotesi e lo fa per controllare gli esiti della sua didattica, gli effetti delle sue scelte e la ricaduta sui suoi allievi. Solitamente non esplicita ipotesi che si basano su una struttura progettuale stabile che egli stesso crea per entrare in un mondo costituito di teorie, variabili, mappe concettuali, osservazioni sistematiche e analisi dei dati. Noi crediamo che ciascun docente, e la scrittura di questo capitolo ne offre un'indicazione, pur con tutte le mansioni a cui necessariamente deve rispondere, possa ritagliarsi del tempo da dedicare alla ricerca. Certamente ha bisogno che si verifichino le seguenti opportunità: primo, che chi fa le regole (ministeri e dirigenti) riconosca questo tipo di attività; secondo, che egli intraveda la bontà dell'operazione e pensi che

gli consenta di crescere da un punto di vista professionale; terzo, che egli abbia riscontri positivi diretti, emersi dalla propria attività, e indiretti, raccontati e condivisi da altri colleghi.

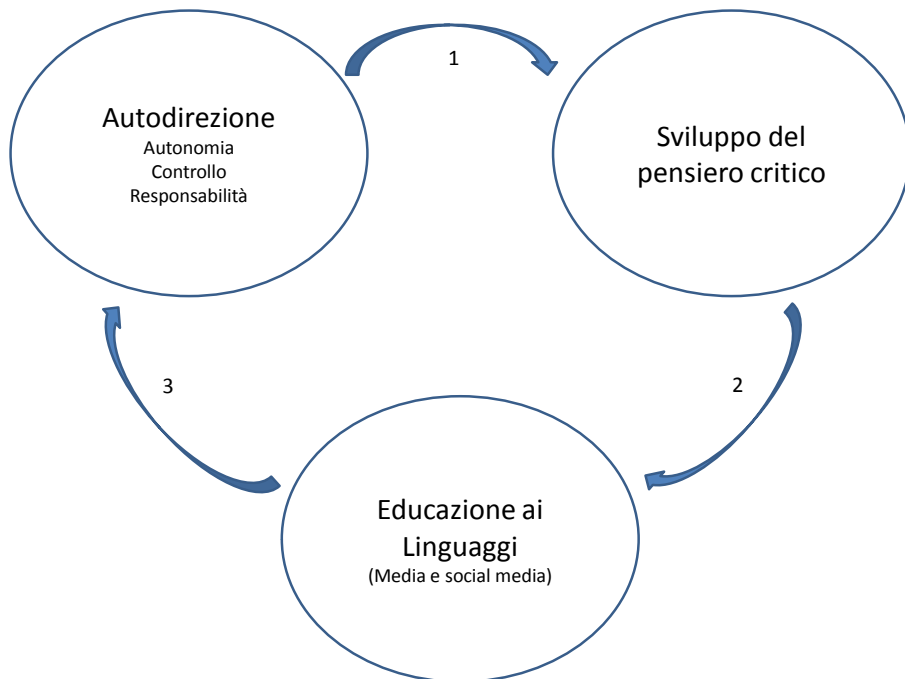


Fig. 8– Schema che indica tre concetti che potrebbero essere collegati tra loro in base a un'ipotesi formulata dall'insegnante

Una delle ipotesi iniziali presentata nella premessa al volume e cioè *“L'introduzione di percorsi legati ai Linguaggi e percorsi di media education in senso stretto consentono ai bambini e ai ragazzi di essere maggiormente motivati nello studio”*, all'interno di questo capitolo assume nuovi significati e diventa uno dei fili rossi che ci guideranno, anche se in modo un po' “virtuale” e discontinuo, sino alla fine del libro.

2.3. Gli strumenti di osservazione: alcuni semplici esempi

Ora porteremo alcuni esempi che ci consentiranno di costruire strumenti ad hoc “come se” stessimo davvero conducendo la nostra ricerca, o meglio, i nostri percorsi didattici e formativi “in ricerca” e proveremo a ragionare su come adattare alcuni di essi all’insegnamento “in ricerca”. Rifletteremo sulla loro costruzione, sull’idea che nella Scuola occorra focalizzarsi sull’approccio qualitativo, ma anche sulla relazione tra l’approccio qualitativo e quantitativo, sulla “non irreversibilità” delle scelte, proprio perché in molti casi le difficoltà incontrate dal docente nell’elaborare una procedura valida, tesa a raccogliere informazioni di un certo tipo (testuali o numeriche), potranno indurlo a riconsiderare le scelte compiute: ciò accade, in special modo, appunto, nella realizzazione di ricerche di tipo qualitativo. Cercheremo anche di sfatare i luoghi comuni che, ad esempio, considerano i numeri solo di pertinenza degli approcci quantitativi e le ricerche che fanno uso di testi non abbastanza valide e attendibili. Soprattutto nella ricerca-azione, come già detto, tale aspetto è ben evidente: durante un processo di R-A (un approccio chiaramente qualitativo) è possibile utilizzare questionari, *check list*, strumenti con alto grado di strutturazione in genere, se l’obiettivo di una certa fase è la raccolta di dati strutturati anche elaborati statisticamente e se la numerosità della popolazione lo consente. Viceversa, se la ricerca è costituita da procedure concordate, anche se la documentazione è composta “solo” di testi di interviste e/o colloqui, essa ha diritto di entrare a far parte di attività di ricerca riconosciute dalla comunità scientifica, esattamente come le ricerche standard che fanno uso di grandi campioni e di raffinate analisi statistiche dei dati.

I. Esempio di strumento osservativo poco strutturato: il giornale di bordo “ibrido”

Il diario di bordo è un documento che può essere compilato giornalmente o in seguito a specifiche sessioni osservative. Nel nostro caso, lo chiamiamo “ibrido” poiché ha una sua struttura definita e mescola elementi di cronaca a osservazioni personali. Immaginiamo che il no-

stro docente (di ogni ordine e grado) compia percorsi che fanno uso di Linguaggi dedicando a questa specifica attività due ore settimanali e, quindi, che compili il suo diario una volta la settimana per un numero non specificato di settimane (verosimilmente potrebbero essere una decina se si pensa a un percorso di 20 ore circa). L'osservazione condotta con tecniche narrative richiede la stesura di resoconti particolareggiati di ciò che si ritiene importante rilevare in relazione al percorso. Di norma la relazione non prevede l'adozione di un linguaggio tecnico, né necessariamente la selezione preliminare di categorie e/o comportamenti sui quali focalizzare l'attenzione³⁴. In fig. 9 ne riportiamo un esempio mutuato da esperienze realizzate a scuola. Come si può notare, lo strumento ha già una sua struttura, la quale deriva da esperienze pregresse e da adattamenti conseguenti: in altre versioni, può anche risultare più semplice lasciare maggior libertà all'insegnante nella narrazione delle sue attività (e all'eventuale tirocinante se previsto). A che cosa serve uno strumento di questo tipo? Sostanzialmente a:

- incominciare a osservare il processo che conduce i bambini o i ragazzi all'apprendimento;
- iniziare un'attività di auto-osservazione includendo aspetti concreti che potrebbero tornare utili in fase di bilancio dell'esperienza;
- oltre alla compilazione delle fasi dell'attività, riflettere su aspetti che spesso restano impliciti, come curiosità e vissuti personali, ciononostante altrettanto importanti e significativi;
- verificare l'aderenza del percorso effettivo rispetto al progetto iniziale;
- una volta raccolti i dieci diari, creare un percorso completo (con indicazioni e accorgimenti) che possa essere valutabile;
- consentire la trasferibilità dell'attività.

Come si può notare, lo strumento può essere utilizzato per documentare le proprie o altrui attività.

³⁴ Viganò, 105.

Nome e cognome
Data
Ora: dalle alle
Percorso
Sessione n.
1. Classe Istituto
2. Numero di allievi presenti:
3. Luogo di svolgimento delle attività (classe, laboratorio, altro ...)
4. Quale fase del percorso è stata svolta oggi?
5. Ho incontrato difficoltà? Sì No
Se sì, di che tipo?
6. Quali notazioni positive e/o negative ho rilevato? (in merito all'organizzazione, alle scelte didattiche, al gradimento dei ragazzi, alla partecipazione del gruppo, all'efficacia dell'attività e così via)
Osservazioni libere (curiosità, vissuti, eventi significativi, sensazioni, interventi degli allievi, domande, riflessioni)

Fig. 9 – Schema che indica un diario di bordo per la documentazione continuativa di sessioni di percorsi “in ricerca”. La quantità di righe a disposizione per le risposte non è da considerarsi indicativa in quanto per alcune di queste potrebbe occorrere molto più spazio

Nel nostro caso, l'insegnante può utilizzarlo in fase di "allenamento" in vista di un'osservazione più strutturata oppure per rendere accuratamente conto di un percorso già progettato o in fase di realizzazione.

II. Esempio di osservazione con specimen ed episodi aneddotici

I due strumenti più indicati per la rilevazione di episodi specifici sono lo *specimen* e gli episodi aneddotici: lo specimen inteso come "scheda che consente una descrizione dettagliata del comportamento di un dato soggetto, in una situazione specifica" (Trincherò, 2002, 258); l'episodio aneddotico, invece, definito come la "registrazione di episodi significativi ed eventi chiave, ad esempio della vita di classe, all'interno di schede apposite, le quali prevedono l'esplicitazione del contesto in cui gli episodi sono avvenuti, la descrizione degli episodi e dei soggetti protagonisti. Tali osservazioni vengono poi sintetizzate in schede riassuntive, in cui è anche possibile pianificare interventi o ulteriori rilevazioni di dati" (ivi, 260). Perché può essere importante utilizzare questi strumenti per osservare momenti di un percorso basato sui Linguaggi? In primo luogo perché uno specimen (in fig. 10) getta luce su un episodio di un singolo individuo. Noi sappiamo bene quanto un'attività di questo tipo, la quale consente agli allievi di esprimere emozioni, di dimostrare abilità e competenze inusuali per la scuola (ad esempio la volontà di esercitarsi in un montaggio video), di relazionarsi in modo differente e più efficace con insegnante e compagni, consenta a ogni singolo allievo di riposizionarsi all'interno della graduatoria più o meno virtuale solitamente basata sulle approssimative categorie "bravi", "sufficienti" e "deboli". Le modalità di insegnamento e di valutazione da sempre presenti nella scuola non sempre hanno reso giustizia a ragazzi che, apparentemente svogliati e/o poco intelligenti, non hanno mai avuto la possibilità di esprimere il loro potenziale. Noi crediamo che percorsi basati sull'intreccio di linguaggi non verbali e multimediali offra un'occasione in più in relazione al rendimento scolastico, alla motivazione e alle relazioni personali.

Esempio di specimen

Osservatore: l'insegnante Elisa Curetti

Data e orario: dalle 10 alle 10.15 del 9.9.2011

Luogo: aula informatica

Allievo: Emma Pilati e Tommaso Caressa

EP sta cercando con il motore di ricerca immagini dei più importanti presidenti americani del '900, Roosevelt, Truman, Eisenhower, Kennedy etc. perché deve costruire una parte di un ipertesto sulla storia degli USA. TC le dice che, per una maggiore qualità dell'immagine, dovrebbe controllarne la dimensione. EP chiede a TC in che modo si possa fare e lui le indica che è possibile controllare le coordinate passando sull'immagine con la "mano" del mouse, suggerendole che è preferibile cercare immagini "medie" o "grandi", quindi già selezionate "a monte". EP ringrazia e prova a mettere in pratica i suggerimenti del compagno.

Fig. 10 – Uno specimen mutuato da un percorso durante il quale una classe usa il web per compiere ricerche di materiali multimediali

Per quanto riguarda, invece, gli episodi aneddotici (in fig. 11), ci sembrano utili per descrivere situazioni di classe che l'insegnante apprezza come "momento magico", nel quale il gruppo esprime armonicamente tutto ciò che egli desidera: impegno, lavoro di gruppo, persistenza, attenzione, buone emozioni. In molti casi, percorsi di questo tipo trasformano la classe in un organismo che mette in campo dinamiche ed energie nuove, offrendo a ciascun allievo uno spazio di espressione piena e la percezione di "vibrazioni positive" tipiche di un'orchestra durante un concerto.

Esempio di episodio aneddotico

Numero 1

Osservatore: l'insegnante Elisa Curetti

Allievi: Mattia Polena e Chiara Casillo

Data e orario: ore 11 del 15.3.2011

Situazione: la classe lavora in gruppo per mettere a punto un percorso sul linguaggio del fumetto; un gruppo lavora sulla storia, un secondo gruppo prepara lo storyboard, un terzo individua e ritaglia parti di storie cercando stili ed elementi grammaticali e sintattici differenti.

Episodio: MP sta cercando all'interno di un numero di Corto Maltese un dialogo tra il protagonista e un altro personaggio. Prima di compiere una scelta chiede a CC a che punto è il suo gruppo per la costruzione dello storyboard. CC risponde che sono circa a metà strada e che

hanno bisogno di altri materiali per far emergere nuove idee. MP allora individua il pezzo da ritagliare e glielo porge. CC lo analizza e gli risponde che quel ritaglio va bene.

Sintesi di episodi aneddotici

Osservatore: l'insegnante Elisa Curetti

Allievi: Il gruppo "storyboard" (CC, LS, RF, AZ, EC ...)

Periodo: dal 15.3.2011 al 22.3.2011

Fonte informativa: osservazione di un percorso mediaeducativo in classe

Sintesi preliminare: Il gruppo "storyboard" si è dimostrato molto affiatato e collaborativo. È composto da tre ragazzi e tre ragazze che hanno differenti gradi di performance in classe. In queste sessioni di lavoro questa differenza si è notata poco o nulla. Anche LS e AZ, che solitamente non interagiscono durante le lezioni, hanno partecipato attivamente con idee molto intelligenti e creative.

Ipotesi di intervento: La composizione dei gruppi, in questo percorso, è meglio che assuma caratteristiche di eterogeneità, favorendo gli allievi che solitamente sono poco partecipativi.

Eventuali approfondimenti: Il lavoro di gruppo all'interno di un percorso sul linguaggio del fumetto è risultato un metodo efficace di apprendimento, di acquisizione delle competenze e migliorativo del clima di classe.

Fig. 11 – Un episodio aneddotico che, insieme ad altri, può essere sintetizzato in giudizi specifici, in ipotesi di intervento e in approfondimenti utili per un bilancio di un percorso "in ricerca"

III. Esempio di traduzione di un concetto in una lista di controllo (check list) semplificata

Le liste di controllo (*check list*) sono elenchi di comportamenti attesi, la cui presenza o frequenza è rilevata in un allievo durante un'unità di tempo definita a priori. Ogni "voce" potrebbe anche mostrare la medesima forma di una domanda di un questionario. Immaginiamo ora di recuperare dal quadro teorico il concetto di "motivazione allo studio" indicato con quattro elementi analitici del costrutto stesso³⁵: il *coinvolgimento attivo*, la *perseveranza*, la *scelta intenzionale di impegno* e il *piacere nell'azione*.

³⁵ Coggi e Ricchiardi, 40.

Indicatori Allievo	Coinvolgimento attivo	Perseveranza	Scelta inten- zionale di im- pegno	Piacere nell'azione
A.	X	-	X	X
Nome 2				
Nome 3				
...				
...				
...				

Fig. 12 – Una lista di controllo che rileva la presenza o l'assenza di un comportamento, in relazione a uno o più specifici indicatori

Tali elementi possono essere così esemplificati prima di intraprendere un percorso basato sui Linguaggi (si veda la fig. 12): l'allievo A. partecipa attivamente all'attività di un "Blog informativo sulla Primavera Araba" e collabora costruttivamente con il suo gruppo; non dimostra particolare costanza nell'impegno nel perseguimento degli obiettivi e di fronte alle difficoltà sembra abbattersi facilmente; decide autonomamente di impegnarsi nelle attività, anche se l'insegnante non glielo chiede deliberatamente; sembra gradire il compito in se stesso anche se non riceve incentivi in tal senso. Questi quattro elementi e la compilazione che ne deriva ci suggeriscono che: con A. occorre tenere sotto controllo l'indicatore "perseveranza"; il coinvolgimento attivo e la scelta intenzionale di impegno sono maggiormente osservabili perché indicati da comportamenti specifici; il gradimento andrebbe verificato con una scheda apposita sul costrutto. Tale strumento può essere usato per verificare se e in che modo un dato percorso può incidere sulla motivazione allo studio.

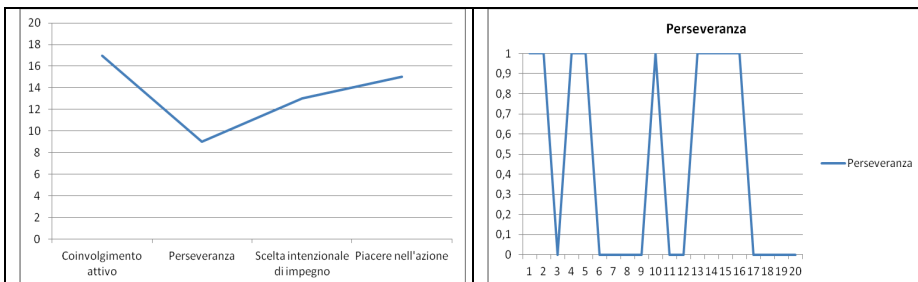


Fig. 13 e 14 – Un grafico (a sinistra) che illustra le frequenze di quattro comportamenti differenti e l'andamento di uno specifico di questi (a destra)

L'ipotesi del docente pone in risalto proprio tale aspetto: *“L'attività che sto conducendo fa aumentare la motivazione allo studio dei miei allievi?”*. È inoltre possibile, al termine della rilevazione, compilando una scheda per ogni allievo, costruire un bilancio basato sull'andamento della motivazione su ciascuno degli elementi analitici. Potrebbe emergere un quadro come quello di fig. 13 e 14. Nel grafico a sinistra è possibile sintetizzare le frequenze su ciascun indicatore, costruendo una linea spezzata che illustra su quali aspetti l'allievo si è mostrato più “forte” o più “debole”, mentre in seguito (a destra) è possibile costruire l'andamento di uno specifico indicatore durante un percorso costituito da, poniamo, 20 sessioni di lavoro.

Una variante di quanto appena proposto si può trovare nella lista di controllo di fig. 15³⁶. Immaginiamo di aver raccolto una serie di indicatori che gettano luce sulle disposizioni al pensiero critico³⁷: alcune di queste come la curiosità, la sistematicità, l'analiticità e la fiducia in sé possono essere osservabili. In questo caso sarà possibile ottenere un grafico (fig. 16) che indica l'andamento delle performance dell'allievo, suddividendo il percorso in quattro fasi differenti (fase iniziale, I° fase intermedia, II° fase intermedia, fase finale).

Definizione del costrutto: *“La capacità critica è uno dei requisiti fondamentali della raggiunta maturità individuale. Essa consiste nella competenza nell'esaminare le diverse situazioni che si presentano nella quotidianità con uno sguardo libero da eccessivi condizionamenti interiori ed esterni. Questo esame può essere consapevole o inconsapevole a seconda dell'importanza della decisione da prendere, ma anche della maturità dell'individuo. [...] La capacità critica di bambini ed adolescenti è ancora incompleta perché ancora incompleta è la loro personalità. Questo non toglie che sia possibile facilitare in loro la capacità di osservazione e analisi dei fattori che possono portare a una scelta libera e responsabile”³⁸. Un pensiero criticamente fondato si basa sui seguenti aspetti: mettere a fuoco, identificare e formulare una domanda; analizzare gli argomenti individuando le ragioni addotte e non addotte e valutandone la rilevanza; domandare e rispondere per chiarificare un argomento, chiedendo, tra le altre cose, i motivi di un parere, il significato di un'affermazione, ecc.; giudicare la credibilità di una fonte in base ad alcuni elementi fondamentali, come l'esperienza, l'attendibilità di chi parla, l'assenza di conflitto d'interessi; giudicare la correttezza delle deduzioni e delle induzioni; fornire giudizi sui valori e sulle decisioni da prendere, valutando le conseguenze; decidere su*

³⁶ Coggi e Ricchiardi, *op.cit.*, 107.

³⁷ Walker in Boda e Mosiello, 2005, 36.

³⁸ Fonte: *Educare le life skills*, di Marmocchi, Dall'Aglio e Zannini, 2004.

un'azione da intraprendere in base alla definizione del problema, formulando alternative e sottoponendo a verifica l'intera procedura intrapresa³⁹.

Data:

Nome e cognome dell'osservatore:

Manifestazioni

1. curiosità	Si	No
2. sistematicità	Si	No
3. analiticità	Si	No
4. fiducia in sé	Si	No

Totale segni positivi	n. _____
Totale segni negativi	n. _____
Totale situazioni non significative	n. _____

Livello di autonomia critica	elevato	medio	basso
------------------------------	---------	-------	-------

Fig. 15 - Esempio di check-list che osserva la capacità critica di un allievo

Questo grafico indica all'insegnante che l'attività mostra un impatto positivo su tutti e quattro i fattori considerati, poiché è evidente una crescita costante durante il procedere delle quattro fasi. Il grafico di fig. 17, invece, indica la progressione dei segni positivi e negativi e delle situazioni non significative. Anche in questo caso, si può notare come la linea continua dei segni positivi cresce gradualmente durante il percorso costituito da 20 sessioni e, solamente verso la conclusione delle attività, emerge una leggera flessione dovuta a variabili sulle quali il docente proverà a riflettere (stanchezza e noia degli allievi, stanchezza dell'insegnante, fase del lavoro più complessa, altri fattori di "disturbo" derivanti da altre attività scolastiche, etc.).

³⁹ Ennis in Boda e Mosiello, 2005, 32.

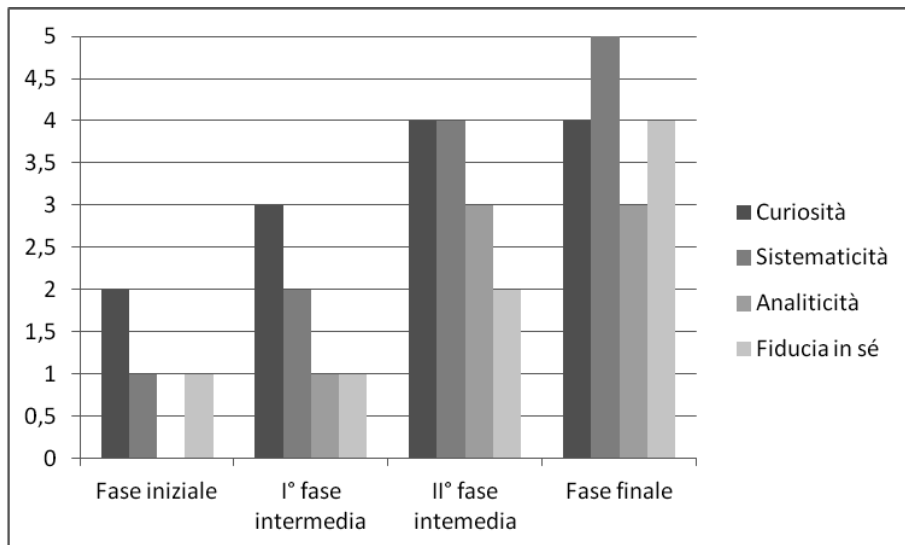


Fig. 16 – Quattro fasi di un percorso dal quale emergono e vengono “osservati” quattro differenti indicatori del concetto “capacità critica” (il valore massimo raggiungibile, per ciascun indicatore, è 5)

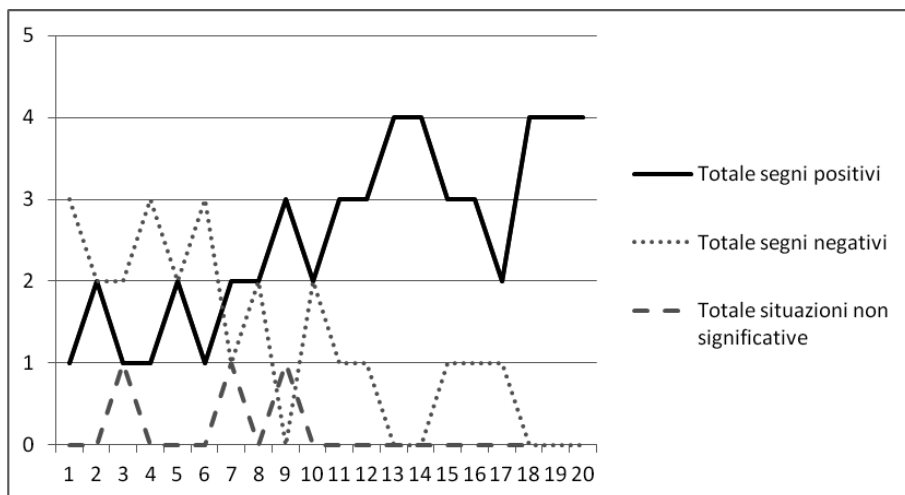


Fig. 17 – Un grafico che indica la somma dei totali positivi, negativi e delle situazioni non significative, illustrando l’andamento di ciascuno di essi durante un percorso di 20 sessioni di lavoro

IV. Esempio di scala auto-descrittiva applicata a un percorso basato sui linguaggi

“Le scale di valutazione (*rating scale*) consentono di rilevare l’intensità o la frequenza di un comportamento, oppure di esprimere un giudizio su intenzioni/opinioni o atteggiamenti dei soggetti osservati, segnando in corrispondenza di una serie di proposizioni il grado di accordo dell’osservatore con un’ipotesi o il suo giudizio di presenza di un dato carattere, attraverso l’indicazione di un numero, un aggettivo o scegliendo tra descrizioni analitiche fornite per designare i livelli di accordo o di presenza. Presentano la medesima forma delle domande di un questionario che prevedono scale ordinali e cardinali come risposta” (Trincherò, 2002, 259). Strumenti di questo tipo possono essere utili per una valutazione formativa, restituendo a metà percorso, poniamo dopo 10 sessioni, un quadro parziale della sua autovalutazione, offrendo al docente la possibilità di essere consapevole delle dimensioni su cui insistere per ottenere un miglioramento durante la seconda parte del percorso.

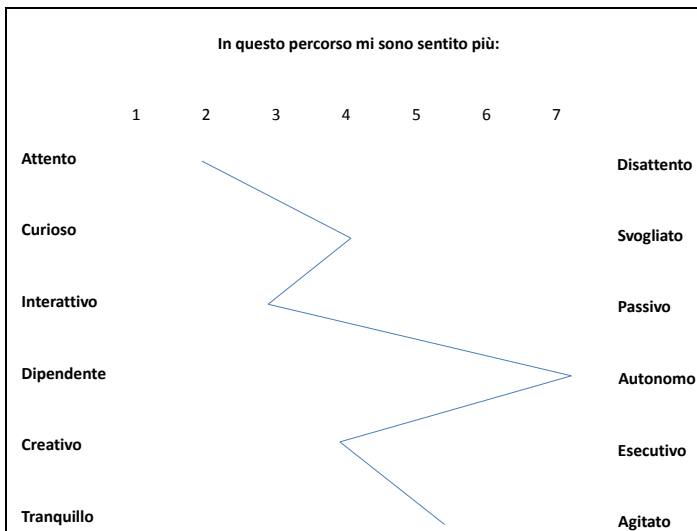


Fig. 18 - Esempio di scala autodescrittiva applicata a un percorso basato sull’uso dei linguaggi

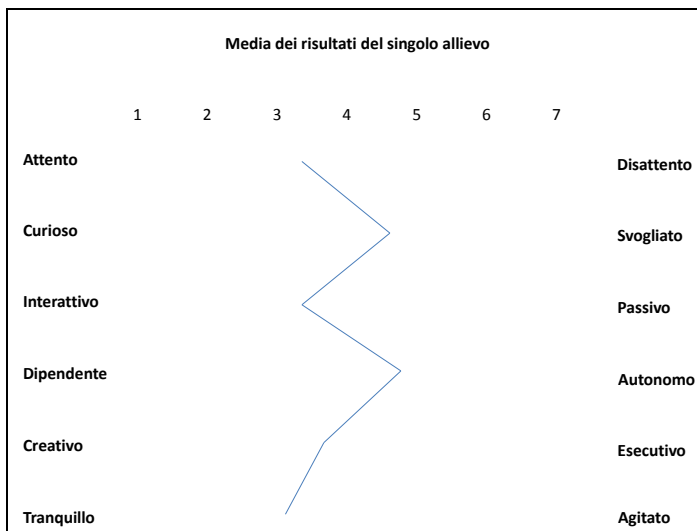


Fig. 19 – La medesima scala di fig. 18 che, questa, volta, indica le medie dei risultati per di ogni singolo allievo

Inoltre, l'insegnante potrebbe definire parallelamente la sua valutazione in relazione alle medesime dimensioni, ponendo un confronto sia a metà percorso sia alla conclusione delle attività tra i suoi risultati e i risultati dell'allievo, facendone emergere una discussione molto utile ai fini formativi. L'allievo, per ciascuna sessione, indica sulla scala a 7 punti il livello adeguato in relazione alla dimensione indicata: attento/disattento, curioso/svegliato e così via, dando vita a una "spezzata" che rappresenterà il quadro di quella specifica sessione (fig. 18). Alla conclusione del lavoro, l'insegnante potrà calcolare le medie per ciascuna singola dimensione, dividendo per 20 la somma di tutti i valori indicati su una determinata dimensione, ottenendo per ciascun allievo il grafico di fig. 19: da quest'ultima (medie delle auto-valutazioni), dunque emerge che i fattori sui quali l'allievo si è valutato positivamente (considerando il valore 4 come punto centrale) sono l'attenzione, l'interattività, l'autonomia, la tranquillità e la creatività, mentre tra i "negativi" vi è solo la svegliatezza.

V. Esempio di intervista faccia a faccia: la riflessione verbalizzata

Le interviste faccia a faccia della ricerca educativa possono essere raggruppate in cinque tipologie: l'intervista non direttiva, il colloquio clinico piagetiano, la riflessione verbalizzata, l'intervista biografica e l'intervista ermeneutica⁴⁰. Nel nostro caso ci sembra importante soffermarci sull'intervista verbalizzata perché più consona a osservare i processi cognitivi e meta-cognitivi dell'allievo.

Nella *riflessione parlata* (o *verbalizzata*), le cui linee guida sono state definite da R. Buyse, viene data al soggetto un'attività stimolo da eseguire ed egli viene invitato a dire a voce alta tutto ciò che pensa mentre esegue quel dato compito. L'*intervistatore* può osservare i comportamenti concreti del soggetto (ciò che fa per eseguire il compito, i suoi gesti, i suoi sospiri, i silenzi) e metterli in relazione con ciò che il soggetto pensa mentre li esegue, dato dalla riflessione ad alta voce sulle sue operazioni. La riflessione parlata può essere utilizzata ad esempio per l'analisi in profondità del profitto scolastico e per comprendere le ragioni di errori ripetuti oppure nell'analisi del tipo di intelligenza (ad esempio secondo il modello di Sternberg, analitica, creativa o pratica). Il ruolo dell'*intervistatore* deve essere non-direttivo. Il rischio, soprattutto nell'intervista con bambini, è che il soggetto inizi a *fabulare*, ossia a parlare tanto per parlare, procedendo per libere associazioni. Solo in questo caso l'intervistato deve intervenire per riportare il soggetto sul tema fornito dallo stimolo⁴¹.

Domandare all'allievo, durante una fase osservativa oppure valutativa, di esprimere a voce alta tutto ciò che pensa mentre esegue un compito, consente al docente di rilevare informazioni molto significative sulle modalità di ragionamento e di gestione dei suoi processi cognitivi e meta-cognitivi: ad esempio, durante un compito, se riesce a prendere altre vie oltre a quella già indicata dall'insegnante, se riconosce l'errore e se riesce a individuare nuove strategie di azione. Nel nostro caso, immaginando un percorso che fa uso della ricerca via web, un'intervista verbalizzata potrebbe essere condotta in questo modo:

⁴⁰ Trincherò, 2002, 234-243.

⁴¹ Ivi, 236-238.

- Stimolo: “Dimmi quali parole-chiave e quali funzioni del motore di ricerca scegli per fare una ricerca sulla regione Toscana”.
- Reazione: osservare l’insieme di comportamenti verbali (il parlato) e non verbali (il linguaggio del corpo) compiuti dall’allievo, accompagnati dalla riflessione verbalizzata su ciò che sta facendo.
- Giudizio: l’allievo mostra coerenza tra ciò che verbalizza e i suoi comportamenti; individua correttamente le modalità per affrontare il compito assegnatogli, intraprende una via che poi, a breve, corregge; infine indica e usa in combinazione correttamente alcune parole chiave che gli consentono di reperire materiale attendibile e utile al compito.

Le interviste verbalizzate, pur non essendo sempre sostenibili durante l’anno scolastico, per mancanza di tempo, dato che occorre dedicare almeno trenta minuti per ciascun allievo, rappresentano uno strumento formidabile per valutare i suoi ragionamenti e la sua capacità di osservare le sue competenze meta-cognitive: ad esempio, durante un compito di ricerca di materiali sul web (come indicato nell’esempio poco sopra), egli potrebbe formulare una serie di ragionamenti di questo tipo:

*Ora apro il browser e digito l’indirizzo del motore
Poi scrivo “Regione Toscana”
Clicco sul primo link che capita.*

A questo punto l’insegnante gli rivolge la seguente domanda:

Perché clicchi sul primo link?

La risposta potrebbe essere:

1) Perché sto cercando informazioni su questa regione ... oppure

2) Perché incomincio a vedere cosa c’è lì dentro ... oppure

3) Giusto, non devo cliccare subito, prima devo controllare il dominio del sito che ospita le informazioni ... oppure

4) Mi sono dimenticato di mettere le virgolette e di scrivere un elenco di parole da usare in combinazione, devo tornare indietro un attimo ...

Le quattro risposte indicano quattro tipi di atteggiamenti differenti: il primo (*Perché sto cercando informazioni su questa regione*) suggerisce assenza di ragionamento in quanto l'allievo non ha idea della tecnica insegnata dal docente; il secondo (*Perché incomincio a vedere cosa c'è lì dentro*) mostra un'intenzione esplorativa, tuttavia senza un criterio definito; la terza (*Giusto, non devo cliccare subito, prima devo controllare il dominio del sito che ospita le informazioni*) la consapevolezza di un errore appena compiuto e la formulazione di una strategia corretta; la quarta (*Mi sono dimenticato di scrivere un elenco di parole da usare in combinazione, devo tornare indietro un attimo*) indica un ragionamento più complesso che, grazie al riconoscimento dell'errore, recupera un altro errore compiuto precedentemente facendo emergere una nuova strategia di ricerca. Tali tipologie di risposta potrebbero trovare posto all'interno di una *rubric*, come già indicato in tab. 3. Il docente può osservare per questo e per molti altri aspetti della ricerca via web elementi utili per comprendere se l'allievo ha fatto sua la tecnica adottata per il reperimento di materiali, se affronta il problema nel modo giusto e se è in grado di riconoscere i propri errori immaginando nuove strategie d'azione. Ciò potrebbe ripetersi per ricerche sempre più approfondite e durante fasi differenti, come la selezione di fonti attendibili, la triangolazione delle fonti stesse e il rinvenimento di risorse di differenti formati (immagini, musiche, clip e così via). Uno strumento simile può essere applicato anche in altre situazioni, con i dovuti adattamenti, ad esempio in percorsi di lettura:

Qualsiasi percorso educativo che miri a [una] qualità dell'esperienza di lettura dovrebbe porsi l'obiettivo prioritario di mirare a un controllo consapevole dei processi con cui il lettore è chiamato a integrare i significati del testo mediante inferenze connettive, dei processi cioè mediante i quali la cooperazione della mente del lettore alla comprensione del testo avviene in un modo che è rigorosamente ricostruibile sulla base dell'analisi del testo stesso. Tale specifico obiettivo può essere perseguito contando sul massimo coinvolgimento del lettore svantaggiato: cioè, *primo*, ponendolo in una situazione di genuino problem-solving e, *secondo*, sostenendolo con una forma di comunicazione che incoraggi la sua motivazione a continuare nella ricerca della soluzione, e quindi a continuare nel percorso verso una comprensione consapevolmente controllata (Lumbelli, 135).

VI. Esempio di focus group basato su uno specifico modello teorico. Il *focus group* è “una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità” (Zammuner, 2003, 9). Di fatto è un’intervista di gruppo che il moderatore conduce su un numero limitato di individui, da sei a dodici. “Egli stimola l’interazione, il dialogo, la discussione tra i soggetti stessi e mantiene il focus della discussione sui temi prefissati dalla scaletta di intervista” (Trincherò, 2002, 245). A differenza del brainstorming che tende a produrre idee e non è direttivo, il *focus group* è strettamente legato a una serie di concetti che il moderatore traduce in una scaletta da seguire in modo rigoroso. Nel nostro caso ci riferiamo a un’esperienza di ricerca sulla “buona Tv”⁴² realizzata nel 2009 su un gruppo di ragazzi della scuola secondaria di primo grado⁴³. La scaletta faceva riferimento a un sistema di indicatori di qualità costruito sulla base di una serie di rilevazioni effettuate tra il 2002 e il 2008 con un questionario telematico allo scopo di rilevare giudizi spontanei su alcuni format televisivi⁴⁴. Nello specifico ci riferiamo alle istanze di qualità di seguito indicate: istanze di prodotto, istanze di gradimento, modelli di comportamento, capacità, sistemi valoriali, rappresentazioni della realtà, emozioni e immagine di sé. La scaletta del focus è impostata sulle istanze sopra indicate.

⁴² Si tratta de “La buona Tv in Piemonte”, in collaborazione con il Corecom Piemonte presso dieci scuole di Asti e provincia, i cui risultati sono contenuti nel volume *Le trappole del verosimile* (Parola A, a cura di, 2009). Inoltre, nello specifico si fa riferimento alla pubblicazione del Corecom Piemonte “Tutela minori” all’interno del quale è presente il focus group completo incluso in questo volume, condotto da Daniela Robasto.

⁴³ Un’estrema sintesi di un’intervista di circa 30 minuti.

⁴⁴ In special modo ci riferiamo ai programmi andati in onda su RaiTre in quel periodo: Melevisione, Trebisonda, Treddy e così via. In tal senso si faccia riferimento al volume *Vedere, guardare, osservare la Tv* (Parola A., Trincherò R., a cura di, 2006, 83-135).

<p>Campione: ragazzi della scuola media inferiore (<i>Paola</i> 12 anni, <i>Gabriele</i> 13, <i>Gianluca</i> 12, <i>Mattia</i> 12, <i>Anthony</i> 11, <i>Giulia</i> 13, <i>Francesca</i> 13, <i>Fabio</i> 13)</p> <p><i>Intervistatore</i>: Siete pronti per iniziare?</p> <p><i>Gruppo</i>: Sì.</p> <p><i>Intervistatore</i>: Guardate i programmi della tv locale? Potete descriverli brevemente e fare alcuni esempi ...</p> <p><i>Giulia</i>: lo guardo solamente ***, nemmeno molto spesso perché mi interessa poco.</p> <p><i>Gabriele</i>: Io invece non li guardo mai. A volte faccio zapping ma non mi soffermo perché trovo sempre televendite.</p> <p><i>Intervistatore</i>: Quali programmi guardate?</p> <p><i>Anthony</i>: Quelli del calcio. Mio papà segue il calcio.</p> <p><i>Mattia</i>: Preferisco guardare i canali nazionali.</p> <p><i>Intervistatore</i>: Perché preferite altri canali?</p> <p><i>Gianluca</i>: Perché quelli della Tv locale sono noiosi.</p> <p><i>Francesca</i>: Perché non conosciamo quello che trasmettono all'interno dei canali.</p> <p><i>Fabio</i>: Sono canali vecchi, retrò, non hanno una novità culturale, rispetto agli altri canali. Gli altri canali sono in continuo aggiornamento, trasmettono cose nuove;</p> <p><i>Francesca</i>: Appena giriamo il canale e vediamo questi programmi, si nota subito che hanno una qualità minore degli altri, anche perché hanno dei colori diversi da quelli della Rai, di Mediaset ... quindi si vedono subito i pixel invece che le immagini ...</p> <p><i>Giulia</i>: Per esempio anche nelle <i>telenovelas</i> si sente che i suoni non sono come quelli moderni e le trame sono sempre le stesse ...</p> <p><i>Francesca</i>: E poi dentro questi programmi la maggior parte sono adulti e non ragazzi ...</p> <p><i>Intervistatore</i>: Davvero? Chi altro la pensa così?</p> <p><i>Gabriele</i>: Io.</p> <p><i>Intervistatore</i>: I personaggi di questi programmi che vediamo facendo zapping cosa fanno? Qual è il loro comportamento?</p> <p><i>Giulia</i>: (<i>Con tono seccato</i>) Beh ... dipende dal tipo di film ... ad esempio nei film western si sparano sempre oppure stanno nei saloon. Nelle telenovelas presentano sempre le stesse storie e nelle televendite propongono sempre gli stessi prodotti fino all'esasperazione.</p> <p><i>Intervistatore</i>: E nelle televendite cosa fanno?</p> <p><i>Gianluca</i>: Non saprei ... C'è una donna con dieci orologi messi in fila che ti dice questo cento euro, questo mille, l'altro duemila, ultimo sconto, super offerta.</p> <p><i>Anthony</i>: A volte quando mi soffermo sui canali sportivi, iniziano a insultare e a gridare ed è divertente.</p>	<p>Domanda Introduttiva</p> <p>Gradimento</p> <p>Prodotto</p> <p>Comportamento</p> <p>Valori</p>
--	--

<p><i>Intervistatore:</i> In questo programma cosa fanno i personaggi? <i>Anthony:</i> A volte commentano e scherzano e a volte litigano tra loro. <i>Intervistatore:</i> Avete avuto spunti per fare qualche gioco, qualche attività che avete poi fatto con gli amici, oppure visto sport o giochi che non conoscevate?</p>	Capacità
<p><i>Momento di silenzio.</i> <i>Anthony:</i> Una volta ho visto uno sport che non conoscevo, ma ora non mi ricordo il nome.</p>	Immagine di sé
<p><i>Intervistatore:</i> C'è qualche personaggio in cui vi riconoscete? <i>Mattia:</i> No. <i>Gabriele:</i> No. <i>Giulia:</i> Una volta ho visto un servizio di una partita di pallavolo e ho visto una ragazza che conosco. A me piacerebbe diventare brava come lei.</p>	Capacità
<p><i>Intervistatore:</i> Guardando questi programmi vi è capitato di imparare qualche nuovo termine? Pensateci un attimo. <i>Anthony:</i> No, mai. <i>Mattia:</i> No. <i>Gruppo:</i> (Con tono deciso) No.</p>	Rappresentazione della realtà
<p><i>Intervistatore:</i> Guardando qualche programma, vi ha fatto capire o conoscere situazioni famigliari nuove o lavori diversi dal solito? <i>Fabio:</i> Secondo me no, a parte i telegiornali che ogni tanto dicono cose vere. Certe volte aggiungono qualcosa per fare scalpore ma raccontano le stesse cose degli altri telegiornali. Magari con foto e video differenti per forza di cose perché non tutti riprendono dalla stessa videocamera, però i fatti sono gli stessi; magari nei telegiornali più importanti li raccontano meglio ...</p>	Emozioni
<p><i>Intervistatore:</i> Ogni volta che guardiamo qualche programma proviamo qualche emozione. Siamo interessati, incuriositi, voi cosa provate? <i>Anthony:</i> Quando mi perdo una partita, sono curioso di sapere com'è andata.</p>	Emozioni
<p><i>Giulia:</i> Prevalentemente noia, poi dipende dal tipo di film, se è comico un senso di felicità ... <i>Intervistatore:</i> Se pensi ai programmi delle televisioni locali? <i>Giulia:</i> (Con tono deciso) Noia assoluta.</p>	Emozioni
<p><i>Paola:</i> Sono d'accordo con <i>Giulia</i>. <i>Francesca:</i> Sono d'accordo con <i>Paola</i> e <i>Giulia</i>. <i>Gabriele:</i> Io provo sempre noia e disinteresse totale perché quando faccio zapping vedo solo televendite, non m'interessa per niente e quindi cambio canale.</p>	Emozioni
<p><i>Intervistatore:</i> Noi abbiamo visto come si comportano alcuni personaggi, dal loro comportamento, dalle azioni che compiono, secondo voi cosa ci vogliono trasmettere? Quali valori? <i>Giulia:</i> Secondo me varia a seconda del tipo programma.</p>	Valori

<p><i>Mattia:</i> Anche per me.</p> <p><i>Giulia:</i> Nelle televendite per esempio c'è un imbroglio perché non sempre sono cose davvero funzionanti come vengono mostrate in Tv. Oppure ci possono essere programmi romantici, d'amicizia e amore ...</p> <p><i>Intervistatore:</i> Se doveste dare consigli ai produttori di questi programmi, cosa direste loro?</p> <p><i>Mattia:</i> Io gli direi di mettere qualcosa di innovativo, che prendano qualcosa che c'è già o che creino qualcosa di nuovo che possa piacere a ragazzi della nostra età.</p> <p><i>Anthony:</i> Al posto di mettere tante televendite potrebbero mettere dei giochi.</p> <p><i>Francesca:</i> Aggiungere dei telefilm adatti alla nostra età oppure adatti anche alle famiglie.</p> <p><i>Intervistatore:</i> Bene, buon consiglio.</p> <p><i>Giulia:</i> Io direi di mettere dei programmi nuovi.</p> <p><i>Intervistatore:</i> Bene ragazzi, abbiamo terminato. Grazie per la vostra collaborazione.</p>	<p>Domanda di chiusura</p>
--	----------------------------

Come si può notare, l'insegnante conduce il *focus group* tenendo a mente gli indicatori di qualità sui quali gli allievi forniranno le loro personali opinioni: essi potranno essere più o meno informati degli intenti del docente, il quale potrà utilizzare i dati ottenuti come risultato utile alla progettazione di uno specifico percorso, considerando l'intervista alla classe come momento formativo oppure li coinvolgerà nella costruzione delle prossime fasi dell'attività. Il docente si annota anche le reazioni dei ragazzi e il loro comportamento non verbale poiché importanti per interpretare le loro risposte che potranno essere connotate da colorazioni emotive differenti. Al termine del lavoro sarà possibile costruire un sistema di categorie che potrà condurre alla messa a punto di una mappa concettuale, di una raccolta di concetti significativi relativi a un solo costrutto e a un'*ipermappa* di sintesi di una serie di mappe. Nello specifico, se in una sessione è stato previsto di svolgere cinque *focus group* con la classe in periodi differenti si potrebbero sia interpretare i dati di una sola intervista sia produrre un bilancio conclusivo con un'*ipermappa* di tutte e cinque le interviste condotte con gli allievi.

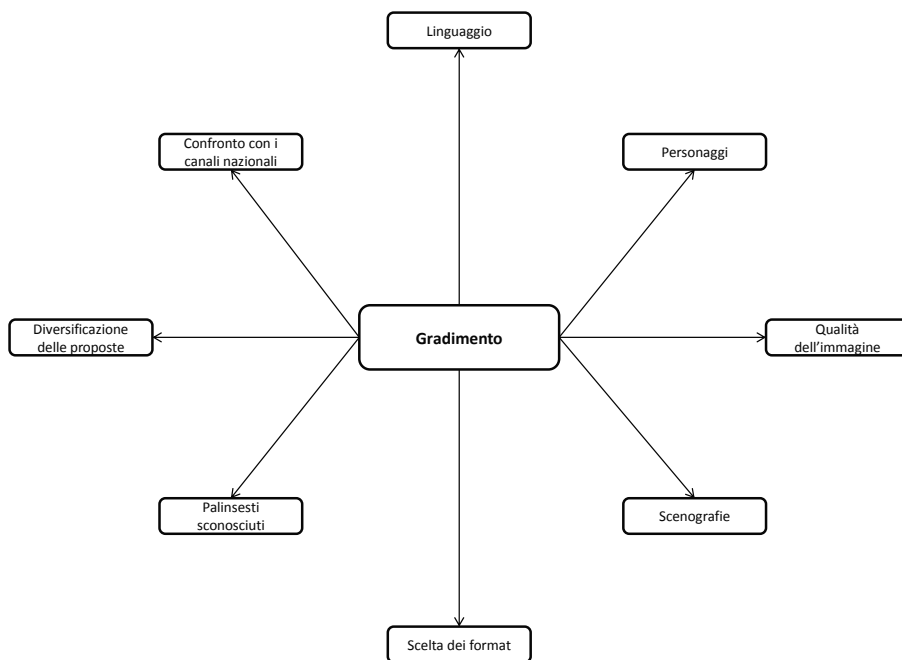


Fig. 20 – Raccolta di concetti significativi relativi all’istanza “gradimento”

Un primo lavoro “grezzo” di categorizzazione può essere dunque compiuto rintracciando per ciascun *focus group* le risposte degli allievi attinenti a ciascuna istanza. Un modo utile di organizzare la conoscenza è la composizione di uno schema sintetico inclusivo di una serie di indicatori di un concetto principale: tale operazione può essere vantaggiosa per iniziare a ordinare e categorizzare il contenuto dell’intervista, i passaggi più rilevanti di un testo, funzionale alla categorizzazione a posteriori del testo stesso, modalità di analisi frutto di una sintesi di significato e della costruzione di un sistema di categorie (fig. 20).

La mappa concettuale è uno strumento che consente all'insegnante di presentare in forma grafica la categorizzazione del testo del focus group. La mappa presentata in questo riquadro indica solo alcuni collegamenti. Nella realtà essa dovrebbe essere molto più approfondita, offrendo al docente un materiale molto ricco che, in un secondo momento, può essere restituito alla classe.

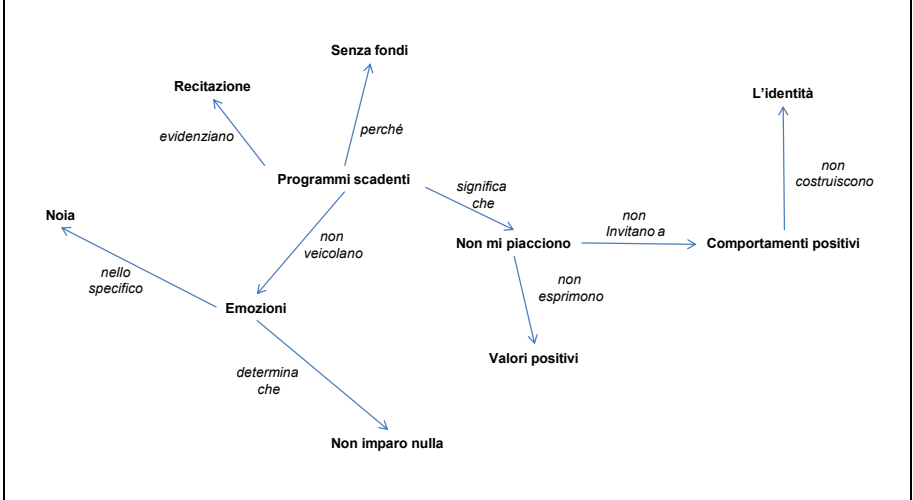


Fig. 21 – Una mappa concettuale (parziale), prodotto di un *focus group*

Il passaggio seguente è la costruzione di una mappa concettuale (fig. 21), cioè di “un formalismo per l’organizzazione e la rappresentazione della conoscenza esplicita in forma proposizionale, che riproduce in forma grafica gli asserti concernenti un dato flusso di esperienza, evidenziando i concetti coinvolti e le relazioni che li legano” (Trincherò, 2002, 135). L’ultima fase è la messa a punto di uno schema di sintesi (fig. 22) di tutti i concetti del sistema di indicatori di qualità, modello teorico sotteso alle risposte al focus, passaggio intermedio per l’ideazione di un’*ipermapa*, cioè l’aggregazione conclusiva di tutte le mappe ricavate dai singoli focus. La costruzione di mappe concettuali è riconosciuta come attività estremamente efficace per una serie di motivi: per quanto riguarda l’insegnante-ricercatore essa rappresenta un ottimo strumento per la costruzione di quadri teorici e per l’analisi di dati testuali. Nel nostro caso il docente potrebbe costruire mappe per collegare concetti (anche distanti) di modelli teorici reperiti in letteratura, ma anche per analizzare interviste, documenti, osservazioni

provenienti da sessioni di lavoro specifiche di percorsi “in ricerca”. Inoltre, la mappa può essere anche un valido strumento di valutazione dell’apprendimento dell’allievo, in special modo della sua capacità meta-cognitiva e potrebbe integrare molto bene i dati provenienti da un’intervista verbalizzata, come visto nell’esempio V.

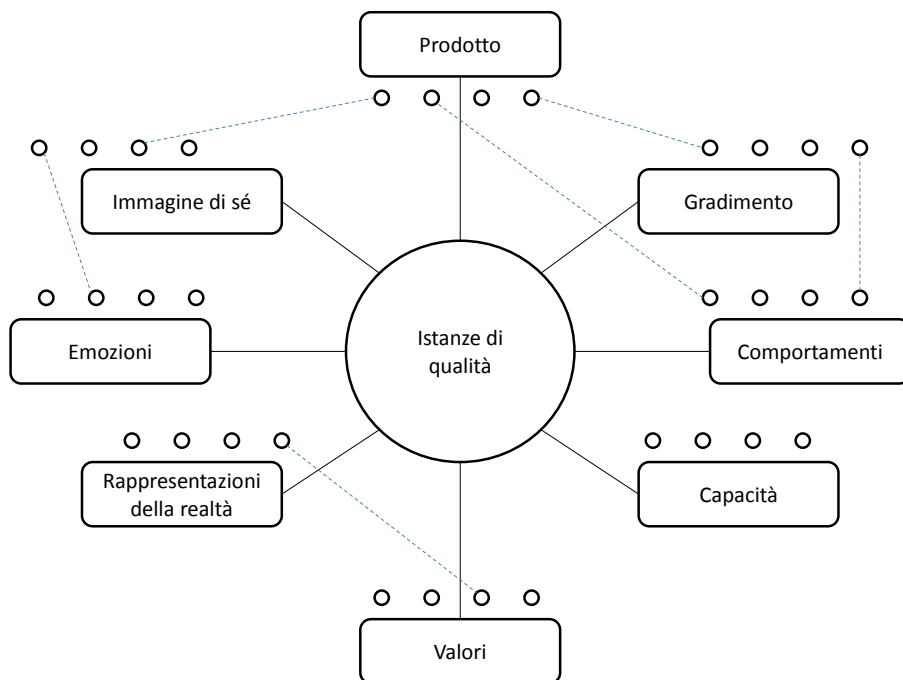


Fig. 22 – Nella bozza di ipermappa sono presenti in forma sintetica tutte le mappe del focus e comprende tutte le istanze trattate durante le interviste. Ciascuna istanza riporta i propri concetti relativi (i cerchi in rappresentanza del testo) che, in talune occasioni (righe tratteggiate) sono collegati tra loro.

VII. Esempio di trasformazione del dato: dai micro-contesti ai macro-contesti e dal qualitativo al quantitativo. Un ultimo esempio ci consente di mostrare sostanzialmente due aspetti dei percorsi in ricerca: il primo, come il docente possa svolgere “ricerche” anche con strumenti telematici, “uscendo” dalla classe e coinvolgendo reti di scuole di territori limitrofi oppure di altre regioni (o paesi, o continenti); il secondo come egli possa trasformare un dato qualitativo in un dato quantitativo, se lo ritiene necessario. Partiamo dal primo caso: l’uso di un que-

stionario on line gli consente di preparare, poniamo, strumenti di raccolta di esperienze oppure test di valutazione. Egli può, ad esempio, contribuire a costruire un questionario per la rilevazione di percorsi sui Linguaggi realizzati sul territorio allo scopo di attivare un processo di comparazione tra buone pratiche⁴⁵. Un primo approccio allo strumento potrebbe dare i suoi primi frutti⁴⁶.

Scheda descrittiva delle esperienze basate sui Linguaggi

Buongiorno a tutti, vi chiediamo di fornirci alcune sintetiche informazioni circa i percorsi didattici effettuati (o in corso) a proposito dell'uso dei Linguaggi Non Verbali e Multimediali. Il questionario è molto semplice e ci consentirà di raccogliere molte esperienze significative e buone pratiche nelle scuole del Piemonte e sul territorio, allo scopo di attivare riflessioni e ricerche sul tema. Vi ringraziamo per la collaborazione.

1. Tipologia di scuola

- 1 Infanzia
- 2 Primaria
- 3 Istituto Comprensivo
- 4 Secondaria di I° grado
- 5 Secondaria di II° grado

2. Se secondaria di II° grado

- 1 Istituto professionale
- 2 Istituto tecnico

⁴⁵ Il questionario, del quale si propone una versione sintetica, è attualmente in uso in Piemonte per la raccolta di buone pratiche nelle scuole. La versione presente in questo volume è volutamente ridotta poiché intende solo rappresentare un esempio di raccolta di dati per via telematica.

⁴⁶ Il breve questionario è stato costruito con Qgen, di Roberto Trincherò. Si veda il sito: www.farnt.unito.it/trincherò/qgen/elenco.asp.

3 Liceo

4 Altro

3. Specificare (la secondaria di II° grado) in ogni caso

4. Linguaggio mediale dell'esperienza (è possibile indicare più risposte)

1 Visivo-digitale (fotografia, cinema, Tv etc.)

2 Audio-digitale (radio, musica etc.)

3 Espressivo-artistici (teatro, danza, fumetto etc.)

4 Convergenza digitale (videogame, ipertesto/ipermidia etc.)

5 Altro

5. Specificare

6. Titolo dell'esperienza

7. Anno/i scolastico/i

8. Nome della scuola

9. Eventuale sito web della scuola e/o dell'esperienza

10. Referente/i

11. Contatti

Invia i dati

Cancella

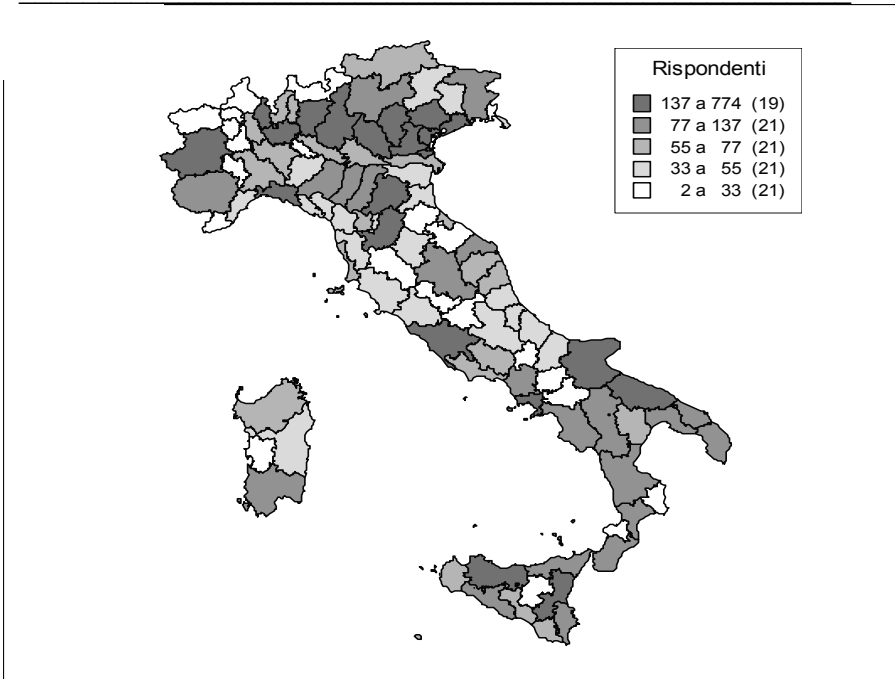


Fig. 23 – Una mappa cartografica che raccoglie le frequenze di risposta grazie a un questionario on line

Ad uno strumento di questo tipo potrebbe seguirne uno più dettagliato, una volta che sia stato testato e reso più efficace per raccogliere i contenuti del percorso (obiettivi, modalità, tempi, spazi, metodologie e così via). L'utilità dello strumento non si riferisce solamente alla facilità di raccolta del dato, bensì anche alla capacità di fornire informazioni che possono porre a confronto un contesto specifico con un contesto molto più ampio come quello di un intero paese, ad esempio attraverso la costruzione di mappe cartografiche come quella in fig. 23. Poniamo che lo strumento contenga anche domande a risposta aperta per la rilevazione di giudizi spontanei⁴⁷. La medesima procedura

⁴⁷ Nel volume *Vedere, guardare, osservare la Tv* (Parola e Trincherò, a cura di, 2002) vi è un capitolo dedicato alla rilevazione e al trattamento del dato qualitativo di un questionario, all'interno di una ricerca basata sul monitoraggio della qualità di un format televisivo.

dell'esempio precedente (la categorizzazione del testo per la mappa concettuale) ci può condurre, questa volta, alla messa a punto di un grafico. Poniamo che l'insegnante chieda ai suoi allievi che cosa ne pensano di un personaggio televisivo controverso (ad esempio, di una fiction di mafia), prima fase di un lavoro mediaeducativo da compiere in classe.

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	ID	nome	età	sesto	città	prov	perpers	percart	perc	giutarita	come
2	1829	giannaccari	6	2	san paolo	na	perchè ha una filastrocca sempre pronta per ogni occasione	perchè è scherzoso e mi aiuta a capire le cose	perchè di stuzzica la fantasia	6	la stragmetta
3	1830	valeria	7	2	varèse	va	dorme sempre e fa ridere	sono divertenti degli animaletti tutti colorati e simpatici	perchè è divertente: andare alla ricerca di un ladro e poi fa ridere	3	rei 0
4	1831	Pantaleo	3	1	Lecco	Le	non so	per i colori	0	1	darei più spazzi 0
5	1835	Roberta	10	2	Capaccio Scalo	Sa	Perchè è simpatica e bella...	Perchè sono belli e divertenti...	Perchè sono divertenti e sono adatti alla mia età...	6	be 0
6	1836	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1837	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1838	vivien	7	2	imperìa	im	perchè è carina, altruista, simpatica.	perchè è il più divertente.	perchè è il più tenero	4	0
9	1839	vivien	7	2	0	0	perchè è simpatica, carina e altruista, perche è carina simpatica e generosa e anche perchè mi piacciono le sue pose	perchè è il più divertente	perchè è il più tenero	3	niente e tutto 0
10	1840	daniela	6	2	imperìa	im		perchè è simpatico	è il più simpatico	4	niente 0
11	1841	Almerinda	9	2	Terracina	na	0	0	0	0	0
12	1842	Anianna	13	2	Triggiano	Ba	E' bellissima	Divertenti	Sono stravaganti e fantasiosi	4	Più lavor 0
13	1843	elisabetta	9	2	Roseto	te	ti impara ed è divertente	è divertente	perchè sono divertenti e mi piacciono	6	è troppo 0
14	1844	Agnese	9	2	e	0	0	0	0	0	0
15	1845	Agnese	9	2	Esine	BS	perchè sono divertenti	Perchè sono spiritosi e hanno un'amicizia vera.	Perchè è femminile	6	Cambi ere il è mio bella 0
16	1846	valentina	16	2	cavarzero	ve	bellissimo	bellissimo	bellissimi	3	niente 0
17	1848	sasha	10	2	genova	ge	perchè e' quella che mi assomiglia di più.	mi piace l'avventura	perchè sono più di ragazzini che da bambini piccoli	7	vorrei che nel te farei meno come sabrina, lui del microtelem 0

Fig. 24 – Esempio di un data base, illustrato con Excel, che raccoglie dati quantitativi e dati testuali di un questionario on line

Egli può raccogliere giudizi spontanei a distanza di alcuni giorni o settimane, dopo aver assistito al programma. La raccolta del giudizio spontaneo (il cui contenuto potrebbe far riferimento alla struttura dell'archivio presente in fig. 24, costruito sulla base di un monitoraggio di personaggi televisivi di cui si dice in nota), consente al docente di raggruppare i giudizi in categorie (positivi e negativi) e in sottocategorie (riferiti alla sua personalità, al suo aspetto esteriore o alle azioni che egli compie). L'esempio che ne può scaturire è riportato in fig.

25 e 26: una volta che il grafico offre all'insegnante uno "spaccato" della classe in relazione a quel personaggio e quindi al tema da trattare in aula, può restituire agli allievi il giudizio complessivo del gruppo, stimolo molto efficace per far partire la discussione e procedere nel percorso.

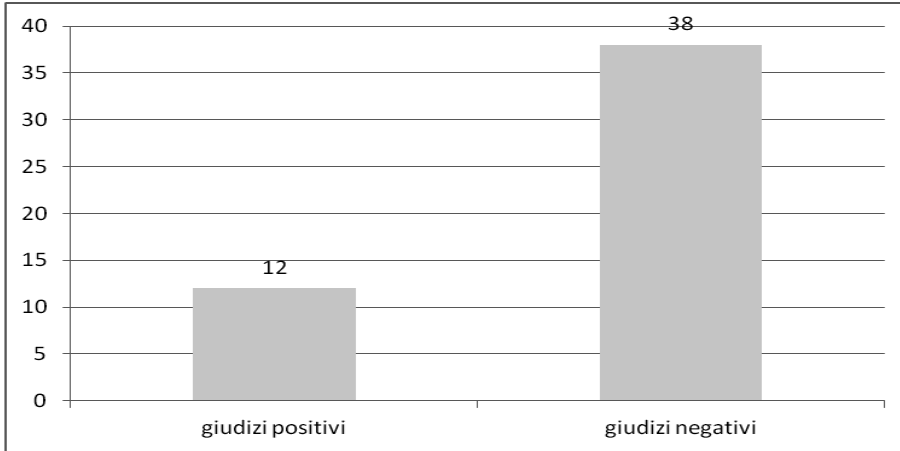


Fig. 25 – Un grafico di “restituzione” alla classe dei giudizi su un personaggio televisivo

Il grafico di fig. 25 ci indica che sono significativamente più numerosi i giudizi negativi rispetto a quelli positivi. Inoltre poniamo che il grafico di fig. 26 si riferisca alle motivazioni della scelta in relazione al giudizio positivo: il dato più evidente, in riferimento al giudizio di personalità del personaggio televisivo in questione, fa emergere la necessità di un percorso mediaeducativo che collega il concetto di “mafia”, la rappresentazione del concetto di “mafia” in Tv e l’impatto che questo può determinare sui ragionamenti e le emozioni dei ragazzi.

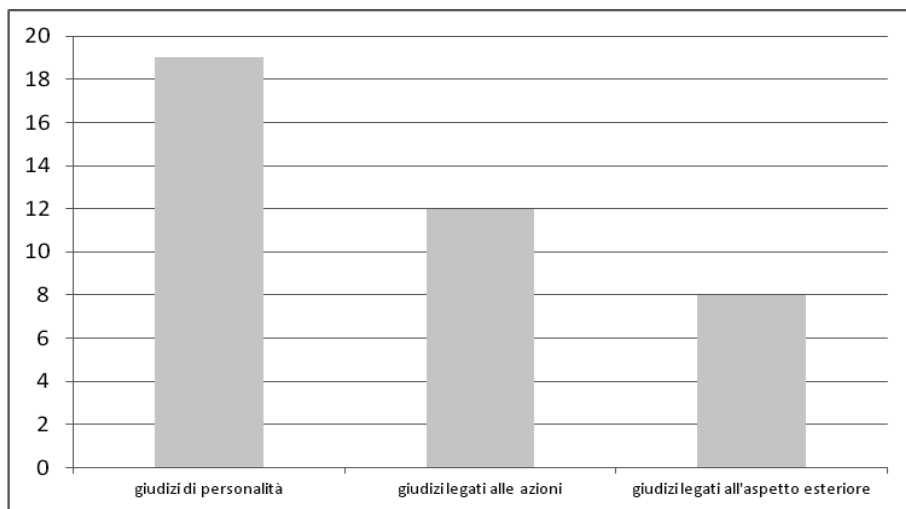


Fig. 26 – Le sotto-categorie dei giudizi create a posteriori, in seguito alla “lettura” dei giudizi spontanei da parte dell’insegnante

Analizzare e interpretare i dati. Per analisi dei dati intendiamo un quadro riassuntivo di tipo qualitativo che possa restituire in modo chiaro ed efficace l’esperienza osservativa e/o valutativa del docente. Nel caso della prima *checklist* il grafico (esempio III, fig. 13 e 14) ci indica che per quell’allievo, dopo venti sessioni del medesimo percorso, egli ha mostrato difficoltà sul fattore “perseveranza”. L’insegnante sa, dopo un periodo di circa tre mesi, che egli è motivato allo studio, ma che occorre insistere in particolar modo su uno dei costrutti del concetto principale, di modo che la sua motivazione possa ancora migliorare. Il docente potrà compiere la medesima osservazione in altre occasioni con percorsi differenti, ponendo a confronto i risultati e traendo alcune indicazioni utili sia riguardo al ragazzo sia al suo metodo didattico. Nello specifico, egli potrà andare a verificare nel dettaglio in quale periodo del percorso l’allievo ha mostrato un “calo di rendimento” su quel costrutto, ponendosi interrogativi circa le cause. L’esempio della lista di controllo (fig. 15) offre all’insegnante l’opportunità di raggruppare le osservazioni su uno specifico allievo in quattro fasi, ottenendo un grafico (fig. 16) dell’andamento di ogni costrutto. In secondo luogo potrà monitorare l’andamento del concetto verificando le traiettorie dei segni positivi e negativi grazie al dato ag-

gregato (fig. 17). La scala auto-descrittiva (esempio IV, fig. 18) invece si basa su un differenziale semantico, indicando la “spezzata” dell’allievo in riferimento a una specifica sessione (sui costrutti “attenzione”, “curiosità”, “interattività” etc.) e successivamente (fig. 19) calcolando le medie specifiche (i cui valori, in quanto medie, non equivarranno più ai “punti netti” della scala).

Per quanto riguarda i dati “testuali”, l’intervista verbalizzata (esempio V) è uno strumento di grande utilità che certamente non può essere utilizzato con facilità in classe: infatti, rappresenta una procedura personalizzata che richiede un tempo che non si accorda agevolmente con il contesto scolastico. In ogni caso, durante sessioni di lavoro di gruppo, il docente può utilizzare questa intervista per gettare luce sul mondo cognitivo e meta-cognitivo di alcuni allievi che si ritiene abbiano difficoltà nel *problem solving*. Nel nostro caso, l’intervista è messa a punto per verificare, attraverso le capacità meta-cognitive dello studente, la sua autonomia critica nell’affrontare un compito. L’intervista può essere registrata e sbobinata dall’insegnante, oppure i passaggi più significativi possono essere documentati all’interno di un diario di bordo commentato in un secondo momento. Il *focus group* (esempio VI e successive fig. 20, 21 e 22), invece, si presenta come intervista di gruppo: nel nostro caso, una riflessione della classe sulla qualità dei format televisivi (partendo dalle emittenti locali) offre all’insegnante lo spunto per l’inizio di un percorso mediaeducativo sul linguaggio televisivo. Una volta sbobinata l’intervista, egli può analizzarla con una tecnica di categorizzazione utile alla costruzione di mappe concettuali oppure di schemi. L’ultimo esempio (VII) ci indica come gli strumenti del web possano consentire una rilevazione del dato non solo riferito a una scuola, bensì a reti di istituti anche molto distanti tra loro e rappresentare l’avvio di una ricerca-azione (fig. 23 e 24); in secondo luogo l’esempio ci suggerisce come il dato qualitativo e quantitativo possano rappresentare due versioni differenti dell’oggetto osservato e, inoltre, come il dato qualitativo possa costituire il primo risultato di una “fase magmatica” di un’informazione che, in una fase successiva, può essere resa in forma maggiormente sintetica e strutturata (fig. 25 e 26).

2.4. L'ottica valutativa e la questione delle competenze

Il tema della valutazione è oggi al centro di una complessa discussione: la convinzione comune è che occorra compiere un passo in più in relazione all'approccio docimologico e all'individuazione di strategie, metodi, tecniche e strumenti in linea con gli obiettivi di Lisbona 2020 (di cui si è parlato nel cap. 1). Vi è una grande differenza tra la ricerca scientifica intorno alla valutazione e la cultura docimologica presente nella scuola. La valutazione diagnostica e formativa, ad esempio, sono poco praticate proprio perché si tende a collocare le fasi della valutazione al termine dei percorsi. Inoltre, ed è ciò che ci permette di accostare il nostro discorso al tema delle competenze, ancora poco si pongono in relazione il concetto di valutazione e quello di autenticità: il movimento della valutazione autentica, sostengono Coggi e Ricchiardi (2005, 125) che è legato a un insegnamento per problemi reali "ha criticato l'uso pervasivo delle prove strutturate di profitto e ha proposto strumenti alternativi che si centrano su competenze complesse come quelle legate alla lettura e alla comprensione dei testi, al problem solving applicato a situazioni di vita corrente con carattere interdisciplinare; alla capacità di analizzare, ragionare e comunicare idee in modo efficace in contesti matematici; alla capacità di utilizzare conoscenze scientifiche per identificare problemi e procedimenti di soluzione efficaci". Purtroppo, l'aumento della numerosità delle classi impedisce un aggiustamento significativo in tal senso: tuttavia, ci sembra che il messaggio docimologico riguardo alla valutazione autentica sia perseguibile e sostenibile, a vantaggio dell'insegnante e degli allievi. Noi crediamo che decenni di scuola (per non andare oltre il periodo repubblicano del nostro paese) impostata in modo rigido, poco personalizzato, un'istituzione che ha sempre considerato la valutazione in modo giudicante e mai come una fase (o più fasi) naturale di un percorso di apprendimento, siano riusciti a valutare poco e male le performance di decine di milioni di individui. Una scuola che non sa valutare disperde le risorse investite e i risultati ottenuti con fatica in breve tempo. Sappiamo che esistono diversi tipi di valutazione: *predittiva* (un'analisi della situazione iniziale), *proattiva* (che stimola l'allievo ad acquisire nuove competenze), *interattiva* (che lo coinvolge attivamente), *formativa* (praticata attraverso specifiche esperienze), *retroattiva* (che lo in-

duce a riflettere sulle precedenti acquisizioni), *sommativa* (che indica il valore complessivo del suo apprendimento) e *certificativa* (il controllo conclusivo del suo rendimento e della classe) (Viganò, 2002, 68). Noi crediamo che un percorso basato sui Linguaggi possa contribuire in modo efficace a molti di questi aspetti e invita l'insegnante a svolgere un'attività valutativa a più riprese: è bene valutare i prerequisiti degli allievi, la loro propensione ad acquisire nuove competenze, coinvolgendoli nella loro valutazione anche con sistemi di autovalutazione, attraverso buone pratiche, consentendo loro di riflettere sull'esperienza in sé, su ciò che si è prodotto e sul valore complessivo dell'attività.

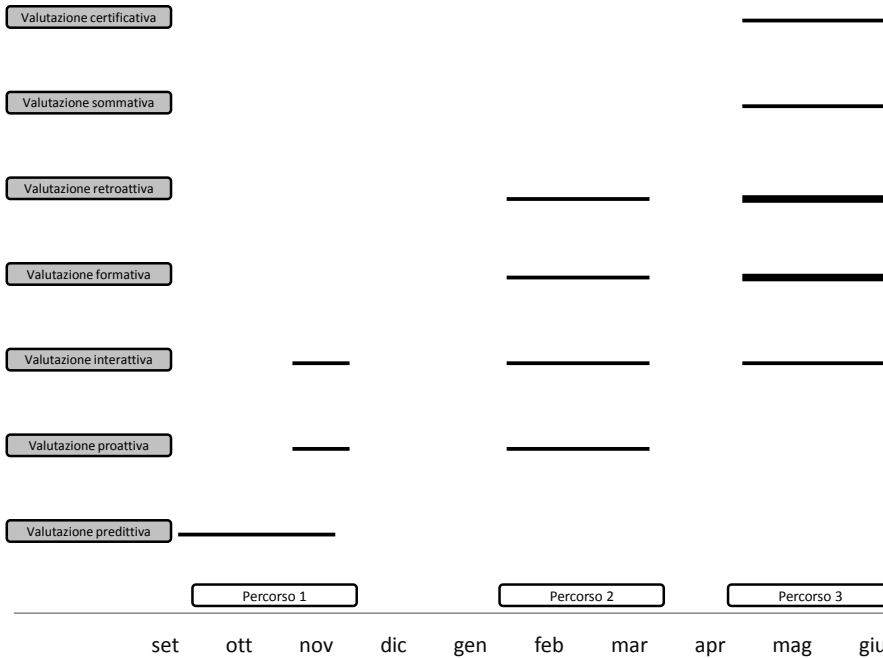


Fig. 27 – Un esempio di come le diverse attività valutative possano distribuirsi durante l'anno scolastico

Ciò che intendiamo dire è che l'allievo, anche grazie a percorsi così concreti e appassionanti, impara poco per volta ad accettare la valutazione come fase necessaria e funzionale al percorso (e al suo percorso

di studente), ad auto-valutarsi e riflettere su di sé e sulla propria condotta: si tratta di un'attività docimologica di momenti specifici dell'apprendimento, in una situazione in cui i vissuti dell'“essere giudicati” si riducono e divengono davvero formativi poiché percepiti come vivificanti e arricchenti. La fig. 27 illustra come le diverse tipologie di valutazione possano essere distribuite, durante l'anno scolastico, all'interno di specifici percorsi formativi: dalla valutazione predittiva sino alla valutazione sommativa e certificativa. Nello specifico, come già affermato in altra opera⁴⁸, la valutazione delle “competenze mediali” e delle competenze legate ai Linguaggi risulta particolarmente complessa: ad esempio, se consideriamo le competenze mediali come la somma variabile di lettura mediale, scrittura mediale, autonomia critica e fruizione mediale (considerando che tutte concorrono alla cittadinanza mediale), dobbiamo prima di ogni altra cosa tentare di definirle. Possiamo sostenere che ciascuna di esse può essere riferibile ai linguaggi introdotti nel primo capitolo (della fotografia, del fumetto, musicale, televisivo, dei videogame, pubblicitario, radiofonico, della stampa, del web, del mobile, del cinema, del teatro, della danza e non verbale). Per ciascuno di questi linguaggi si possono sviluppare le cinque competenze indicate poco sopra e ognuno di essi propone un mondo da svelare. Per una trattazione più esaustiva in merito, si rimanda ad approfondimenti in altre opere⁴⁹. La difficoltà di paragonare le letture e le scritture ci pone al cospetto di una quota di intraducibilità del linguaggio mediale e dunque di fronte a nuove sfide. La scrittura mediale è un flusso, un intreccio di linguaggi, a volte simile a forme poetiche di espressione, spesso con molti impliciti che lasciano al fruitore diversi gradi di libertà all'interpretazione. Quanto “ordine” e quanta “cura” sono presenti nella scrittura mediale dei ragazzi e quanta “sperimentazione istintiva”? Quanto debbano davvero essere educati alla scrittura e quanto è giusto lasciare loro auto-determinazione e arbitrio in tal senso? Le competenze riguardano la

⁴⁸ Si veda “Fare mediaeducazione” in *Territori mediaeducativi* (Parola A., a cura di, 2008).

⁴⁹ Parola A., Trincherò R. in *Primi passi nella media education* (Ceretti F., Giannatelli R., Felini D., a cura di, 2006), Trincherò R. in *Media Education in Action* (Parola A. e Ranieri M., a cura di, 2010 e Parola A., a cura di, 2008, *Territori mediaeducativi*).

complessità dell'individuo e non solo una sua parte. Riprendiamo una definizione già citata in altro volume⁵⁰: “la competenza è la capacità di gestione di conoscenze e tecniche, il saper integrare le conoscenze e metterle in opera, saper mobilitare le proprie risorse facendo uso di regolazioni meta-cognitive e orchestrando una serie di operazioni mentali complesse” e, citando Glaser (in Coggi e Notti, 2002, 123-124), “designa l'organizzazione delle risorse cognitive in un sistema funzionale, considerando anche le componenti affettive, sociali e senso-motorie”. Ancora, è un “oggetto complesso” che include non solo conoscenze e abilità, ma anche l'identità, le motivazioni, il lato contestuale della conoscenza, i vissuti, l'esperienza dell'altro, le relazioni con il mondo e con il senso comune. I concetti che ci sembrano più interessanti sono quelli di mobilitazione, orchestrazione e (aggiungiamo noi) padronanza. Inoltre l'introduzione delle componenti socio-affettive e senso-motorie avvicina maggiormente il concetto di competenza a quello di “intelligenze” di Gardner. Con riferimento all'apprendimento esperienziale, Reggio ci ricorda che:

L'apprendimento è un fenomeno affettivo, significativamente influenzato dal contesto socio-emozionale nel quale avviene. Il clima socio-emotivo di un gruppo, di una classe scolastica, di un'organizzazione di lavoro non solo determinano le modalità possibili d'apprendimento ma costituiscono aspetti fondamentali dell'apprendimento stesso, in qualche modo ne rappresentano l'oggetto. Da contesti a forte presenza di stress socio-emotivo, ad esempio, impariamo ad adottare modalità di comportamento improntate proprio alla tensione emotiva, all'ansia, all'accelerazione continua oppure, con un certo sforzo, possiamo imparare a muoverci in tali situazioni adottando strategie differenti. [...] l'apprendimento emozionale e affettivo viene individuato come una delle modalità specifiche di AE [apprendimento esperienziale], contraddistinta dall'incontro diretto con la realtà e l'immersione nell'esperienza. Si tratta di un *being there* senza mediazioni, totale e che richiede disposizioni essenzialmente affettive per essere vissuto come situazione di apprendimento. La dimensione emozionale [...] costituisce la base dell'apprendimento, sulla quale si possono sviluppare apprendimenti cognitivi e legati all'azione (Reggio, 2010, 62-63).

⁵⁰ Coggi e Notti, 2002, citazione già presente nel volume *Territori mediaeducativi* di A. Parola, a cura di, 2008.

Inoltre, Gardner insiste molto sull'importanza dell'azione e dell'attività, affermando che “il cervello impara meglio e fissa molte più cose quando l'organismo è attivamente impegnato nell'esplorazione di luoghi fisici e di materiali e nella formulazione di problemi che desidera realmente risolvere. Le esperienze meramente passive tendono ad attenuarsi e a esercitare un influsso meno durevole” (*op.cit.*, 83). Certamente sarebbe assai interessante provare a far dialogare queste intelligenze con le competenze mediali e gli intrecci dei vari linguaggi. La tripartizione di Castoldi in istanze oggettiva, intersoggettiva e soggettiva ci sembra possa includere tale complessità: secondo l'autore l'istanza oggettiva è “riconducibile alla raccolta di un insieme di evidenze osservabili che attestino la padronanza del soggetto in rapporto alla competenza attesa” (2009, 103); “il polo intersoggettivo significa [...] indagare come le persone che entrano in relazione con lo studente percepiscono la sua competenza in rapporto ai traguardi che sono stati individuati” (*ivi*, 139). Infatti, “proprio per la natura complessa ed estensiva della competenza rende riduttivo limitare il suo accertamento solo ai contesti scolastici, altamente strutturati, e spinge ad allargare lo sguardo anche ad altri contesti di vita, per osservare come il soggetto impiega il suo sapere in modo adeguato ai suoi bisogni personali e alle sue esigenze sociali” (*ibid.*); infine, il polo soggettivo è in relazione all'attenzione posta alle strategie autovalutative, “ovvero all'insieme di modalità attraverso cui riconoscere i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento e alle sue prestazioni” (*ivi*, 159). In tal senso, Reggio ci suggerisce che:

il rapporto tra esperienza e competenze, così come queste vengono oggi proposte all'interno del corrente paradigma, è dialettico. L'esperienza come apprendimento è soggettiva, frammentaria, si fonda sull'interruzione della routine, richiede processi di trasformazione in profondità; per contro, le competenze risultano formulate ed impiegate secondo forme standard, astratte, generali e con scarsi riferimenti all'attività concreta. Si possono ben comprendere le contraddizioni e le conseguenti tensioni che ne derivano. Sul piano formativo è opportuno chiedersi, ad esempio, quali esperienze possano essere riconosciute o proposte per favorire l'acquisizione di determinate competenze, così come ci chiediamo come sia possibile - adottando la logica delle competenze - attribuire valore alle esperienze svolte ed agli apprendimenti maturati. Sembrano confrontarsi linguaggi, logiche e culture assai distanti;

eppure il confronto è ineludibile e rappresenta la sfida della riforma attuale dei sistemi di formazione (*op.cit.*, 45).

In chiusura di capitolo ci preme evidenziare come gli aspetti valutativi devono sempre essere considerati all'interno di ciascuna strategia educativa: la R-A, ad esempio, implica un livello di intervento valutativo di tipo dinamico, dove la centratura è sia sul processo di negoziazione sia sul confronto tra i diversi attori coinvolti⁵¹. Le dimensioni della classe e del singolo passano sullo sfondo per lasciare spazio a processi più ampi e complessi, includendo valori, contesto sociale, emancipazione, forme differenti di coinvolgimento, immaterialità del valore prodotto, intangibilità, relazionalità delle conquiste raggiunte, valenze politiche ed etiche, processo ed esiti, la possibilità di offrire visibilità agli esiti, anche quelli inattesi e imprevisi, aspetti di valore e di rigore dell'intervento. Noi pensiamo che l'educazione ai Linguaggi possa incontrare differenti tipologie di approcci, che fanno riferimento a differenti tipologie di R-A, ad esempio quello *tecnico* (in riferimento a uno sviluppo funzionale e pragmatico), quello *induttivo* (in relazione alla modifica delle proprie pratiche, a un processo di disvelamento delle proprie teorie in uso e a una ricaduta trasformativa), quello *partecipativo* (che consente di riflettere criticamente sul proprio operato con finalità di cambiamento) e, infine, quello *politico* (che evidenzia una pluralità, anche conflittuale, di conoscenze e orientamenti all'azione locali e situati) (Gorli, Galuppo, Frascaroli, Crescentini in Kaneklin, 2010, 311-312). In altro modo, i linguaggi stessi possono partecipare come protagonisti all'attività valutativa di una comunità, proprio perché

da un punto di vista dei metodi e degli strumenti, se ci si attende una valutazione solo delle conoscenze e delle rappresentazioni delle persone si possono utilizzare strumenti e metodi centrati sul linguaggio e sull'espressione dei partecipanti (in forme individuali o gruppali); se invece il prodotto atteso riguarda nuovi comportamenti o cambiamenti nell'organizzazione, appaiono più utili nella valutazione strumenti di osservazione, griglie di monitoraggio, strumenti di rilevazione di impatto e di tecniche come quella dell'incidente

⁵¹ Gorli, Galuppo, Frascaroli, Crescentini in Kaneklin, 2010.

critico. Dai casi traspare in effetti un uso di volta in volta diverso di strumenti standardizzati e di scale di misurazione utilizzate in fasi di pre-test e post-test, di strumenti di tipo narrativo su cui sviluppare un lavoro di analisi critica e riflessiva in piccoli gruppi, strumenti di tipo dialogico e conversazionale che accompagnano e si intrecciano a volte senza soluzione di continuità [...] (ivi, 312-313).

Per chiudere, siamo consapevoli del fatto di aver offerto un quadro non esaustivo e talvolta frammentario del rapporto tra i percorsi mediaeducativi e basati sui Linguaggi e la ricerca educativa, operazione che avrebbe richiesto un approccio manualistico, lontano dalle nostre finalità. I capitoli successivi verteranno su aspetti fortemente legati alla ricerca educativa, sia dal punto di vista del metodo che dal punto di vista contenutistico: la video-ricerca, il metodo osservativo e la ricerca-azione rappresentano oggi argomenti molto fecondi che richiedono aggiornamento costante e non possono prescindere da un approccio interdisciplinare.

In particolare ci si attende dall'insegnante che possieda: 1. competenze riguardo al sapere della ricerca, soprattutto che egli sia dotato di un quadro teorico sufficientemente esauriente in merito alle diverse tipologie e modelli di ricerca, ne conosca i dispositivi epistemologici e le caratteristiche peculiari; 2. competenze riguardo al saper fare ricerca, con le quali si sappiano analizzare le condizioni preliminari e contestuali di ricerca, scegliere, elaborare e pianificare progetti, applicare strumenti di indagine in rapporto a determinati contesti e finalità euristiche, condurre processi di ricerca secondo procedure coerenti e significative, sia in grado di gestire le socialità interne ed esterne al progetto di ricerca; 3. competenze riguardo al saper essere in ricerca, con cui adottare comportamenti eticamente rispettosi dei diritti dei soggetti coinvolti e garantire il ritorno e la riservatezza degli esiti della ricerca ai referenti, cioè a tutti coloro che ne sono direttamente implicati (Rizzo in Felisatti e Rizzo, 2007, 153-154).

Una conferma di ciò che andiamo dicendo.

Osservazione e videoricerca

Cerchiamo di
non angosciarci per i raccordi
tra una sequenza e l'altra.
Facciamo quello di cui abbiamo voglia
e dimentichiamoci di tutto quello
che non riguarda strettamente
il contenuto del film
(W. Allen)

3.1. Il medium dentro la classe

Dopo aver fornito alcuni suggerimenti su come “tradurre” alcuni aspetti della ricerca educativa nella pratica dell’insegnamento, ci dedicheremo più specificatamente agli aspetti osservativi e, all’interno di questi, della videoricerca. La videoricerca apre un campo interessante per la Scuola: la Tv, e tutto ciò che è audiovisivo, sino a *youtube*, all’uso degli *smart phone*, è considerato ancora un sistema “a metà strada” tra il ludico e l’espressivo che, a parte qualche tentativo pionieristico, non trova porte di entrata all’interno delle classi, non compete agli insegnanti, anzi diviene distraente e talvolta dannoso. Alcune questioni che affronteremo ci permetteranno di compiere un passo in più nella direzione della demistificazione dei mezzi audiovisivi digitali e dell’introduzione dei medesimi sia come strumenti di osservazione nelle classi, sia come strumenti di scrittura. Questa differenza per noi risulta molto importante poiché i mezzi di comunicazione possono assumere differenti ruoli e funzioni, a discrezione dell’insegnante. Una breve riflessione ci consente di entrare facilmente negli argomenti e di

intravedere buone possibilità per il futuro: ad esempio, “l’impiego del video può essere un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale [e] può rendere visibili e percettibili molti aspetti nascosti, può consentire di verificare ipotesi, incoraggia nuove scoperte, sollecita l’avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati e processi di codifica sistematici”¹. Ciò significa che il video non è solo un prodotto di cui si può fruire, bensì un messaggio che può essere creato ex novo: è dunque vero che l’uso di una ripresa in aula consente al docente di osservare meglio le dinamiche del gruppo impegnato a lavorare all’interno di un determinato percorso didattico, invitando in seguito ciascun allievo a una fruizione insieme ai compagni. Non è possibile elaborare in tempo reale dati che riusciamo con difficoltà a selezionare e a trattenere in memoria partecipando a un evento e, pertanto, è saggio fare uso di ausili che favoriscano la disponibilità dei dati: nella Scuola tale attività non è sempre “digeribile”, non tanto a causa del fatto che i ragazzi potrebbero reagire negativamente al metodo, piuttosto perché certe modalità dovrebbero essere ben calibrate per poter essere davvero efficaci. Introdurre il video in classe richiede una fase di condivisione all’interno della quale l’insegnante sonda le opinioni e gli atteggiamenti dei bambini e dei ragazzi, per poi presentare loro alcuni concetti mediaeducativi di base. Una volta che la classe è pronta ad accogliere una nuova attività occorrerà dosare inizialmente l’uso della videocamera in modo che non assuma le caratteristiche di “totem” bensì il ruolo che le compete, cioè di uno strumento come altri che dovrà gradatamente scomparire sullo sfondo. Anche gli spazi in rapporto ai tempi sono importanti: occorre trovare la zona dell’aula più funzionale, alternare il ruolo dell’operatore che potrebbe essere a turno l’insegnante, un esterno (esperto o tirocinante), oppure un allievo, a seconda degli obiettivi che ci si pone. Un approccio da evitare è alimentare l’idea che ciò che si riprende non serve a nulla, ma in fase di “contrattazione” occorre annunciare chiaramente le modalità con le quali i materiali audio-visivi verranno utilizzati: in parte potranno essere ad uso dell’insegnante, in parte condivisi insieme ai bambini e ai ragazzi. Come si vedrà, il video potrà assumere differenti sembianze e

¹ Bove in Goldman *et.al.*, 2009, X.

tornare utile in svariate circostanze e, in tal senso, potrebbero essere centrali due aspetti: l'uso formativo dell'attività documentaria del prodotto girato in classe e la raccolta di elementi contestuali delle dinamiche collaborative e dei comportamenti personali e interpersonali di ciascun allievo. In molti video girati in aula, si possono notare comportamenti che sfuggono anche all'occhio attento dell'insegnante: indubbiamente, lo strumento non può essere vissuto come intrusivo e usato come deterrente per evitare condotte non adeguate al contesto scolastico, ma piuttosto per conoscere meglio l'impatto che può suscitare su una nuova attività didattica. La videocamera, in quest'ottica, è sia oggetto osservato che oggetto osservante: il docente dovrà essere molto bravo a separare i due ruoli e a farli comprendere approfonditamente al gruppo. Ora stiamo ragionando su una situazione "chiusa" all'interno delle mura dell'aula, ma la pratica del "video a scuola" si apre anche a contesti altri, dalle zone circostanti all'edificio fino ad altre località dove la classe si reca per motivi didattici (musei, teche, aziende etc.) o durante le visite ad altre città. Ciò che intendiamo dire è che la cultura del video è da anni, in tutto il mondo, legata indissolubilmente all'informazione e all'intrattenimento, cultura che ha dato vita a una videocrazia complessa e subdola, mentre oggi occorre ripensare la videocultura come una straordinaria opportunità di espressione e scrittura creativa e documentativa. Da un punto di vista della ricerca, intesa in senso ampio rispetto a quella universitaria, il video può essere visto come una "rappresentazione di fenomeni, casi da analizzare, espressione e produzione di teoria, banco di prova di ipotesi, narrazioni di storie, "ri-percorrenza" di esperienze, stimolo del ricordo, esplicitazione del sommerso, formazione, cambiamento sociale"² e così via: in questo elenco che sintetizza molto bene la varietà di approcci alla quale il video è oggi sottoposto, ritroviamo una quantità di opportunità che tendono a riscattare l'"immagine" che il video (si perdoni il gioco di parole) si è costruito in sei decenni dall'avvento della Tv. Probabilmente, sino a oggi, si poteva pensare al clip come una rappresentazione di fenomeni (anche se con l'aiuto di un attento filtro critico), narrazione di storie, rivissuto di esperienze e formazione, meno come strumento che consente di analizzare casi, produrre teoria, verificare

² *Ibid.*

ipotesi, scavare in contenuti latenti se non in situazioni di ricerca durante osservazioni di tipo etologico, antropologico, psicologico e sociologico. Verosimilmente non in ambito educativo e, negli ambienti formativi, presumibilmente non come strumento di cambiamento sociale: tale aspetto oggi risulta straordinario proprio perché in ogni parte del mondo qualsiasi individuo può girare un video con il suo cellulare e metterlo a disposizione di milioni di altri individui “quasi” in tempo reale. Nei telegiornali viene ormai messa in onda una significativa percentuale di clip girati da persone comuni: si pensi alle modalità di alcuni reporter che sfruttano le fotografie e le riprese della popolazione locale per utilizzarli a scopi di informazione, inviando in pochi secondi il documento alla redazione, magari distante migliaia di chilometri. Tutto cambia quando la relazione personaggio-fruitori si altera: oggi non esistono più solo coloro che stanno al di là dallo schermo e coloro che vi assistono passivamente, poiché protagonista e fruitore sono spesso il medesimo individuo. Ciò pone in evidenza quanto si possa esporre un ragazzo che entra nello schermo come protagonista di una storia: la preoccupazione, in parte legittima, di vedere “girare” nelle scuole videocamere e prodotti video che possano alimentare problematiche legate ad atteggiamenti narcisistici, al desiderio di comparire, alla tentazione di imitare il mondo adulto, al rinforzo di meccanismi “perversi” che la Tv ha contribuito a generare e alla vacuità di certi contenuti, ha frenato notevolmente l’avvento di uno strumento così importante all’interno dei contesti educativi. Da sempre, l’uso della videocamera in classe ha fomentato controversie, per diversi motivi: il primo ha a che fare con la rappresentazione che si ha dello strumento, che lo dipinge come un artefatto tipico del mondo dello spettacolo, lontano dalla cultura della scuola; il secondo con la difficoltà di imparare ad usarla in modo corretto e sistematico, proprio perché sino ad oggi è stata stimata come artefatto difficile da utilizzare e non consono al bagaglio delle competenze dell’insegnante e degli allievi; il terzo (e sempre più diffuso) con l’immagine dei bambini che, con l’avvento del web, è sempre più protetta e tutelata dal diritto alla privacy; il quarto, e forse il più dibattuto, si riferisce al significato della videocamera in sé poiché trasformerebbe l’allievo in un soggetto “esibizionista” e/o “voyeurista”. Tuttavia, “vanno considerati i vantaggi che l’impiego del video offre alle esperienze di ricerca che coin-

volgono i bambini”³: in questo caso l’uso del video permetterebbe di cogliere i gesti, le posture e tutto ciò che consente di accedere alle loro modalità di concettualizzazione, facilitando un maggior accesso alle conversazioni spontanee tra pari e tra gli adulti e i bambini stessi. A tal proposito:

[studi recenti] [citando Greenberg *et al.* 1996; Solano 2001; Stowe *et al.* 1999] hanno confermato l’ipotesi che un’espressione emotiva “adeguata e adeguatamente regolata sia associata a un soddisfacente stato di salute fisica e psicologica. Attraverso il processo di elaborazione-costruzione dell’emozione l’individuo può comunicare a se stesso e agli altri i propri stati affettivi, con un tangibile effetto benefico. Per contro, la tendenza a non comunicare le proprie esperienze più intense costituisce una forma di inibizione comportamentale che risulterebbe stressante per l’organismo [citando Glaser 1988; Esterling 1990] e sarebbe associata a una maggiore incidenza di malattia [citando Taylor *et al.* 1996; Pennebaker 1997]. È stato sottolineato come costruire e narrare storie consente di organizzare eventi (esterni e interni) e di integrare pensieri e sentimenti in un processo significativo [citando Trombini 1994, 2002, 2006]. Al contrario, non riuscire a strutturare gli eventi penosi in un contesto narrativo determina un aumento di pensieri disturbanti, ruminazioni ossessive, percezione di emozioni dai contenuti negativi” (Mancini e Trombini, 219).

Immagini in movimento e meccanismi emotivi sono inestricabilmente intrecciati. È possibile notare tale aspetto sia quando un bambino s’interroga durante la visione di un film, sia quando dimostra interesse per una storia anche molto breve che le immagini, il movimento e la colonna sonora gli suscitano. Intendiamo sostenere che sarebbe auspicabile, con i dovuti accorgimenti e cautele, l’ingresso dei nuovi strumenti di scrittura nelle scuole per offrire la possibilità ai giovani di esprimere seriamente ciò che hanno da dire e raccontare, ma anche per alimentare l’educazione ai media e la comprensione dei sistemi mediatici, non solo narratori di una società, bensì riflesso di un mondo che li ha progettati e li sta usando per ragioni che vanno molto al di là degli intenti formativi: infatti, pensiamo che il video, sostenuto da una narrazione che ruota intorno a personaggi specifici, possa essere usato come stimolo per accelerare i processi di attribuzione di significato dei

³ Bove, *op.cit.*, XIV

protagonisti, creando contesti di dialogo e confronto”⁴. In tal senso Jenkins afferma che “storicamente, abbiamo dato valore alla scrittura creativa e ai corsi di arte non solo perché aiutano a individuare e formare i futuri scrittori e artisti, ma anche perché il processo creativo è prezioso di per sé; ogni bambino merita la possibilità di esprimersi attraverso parole, suoni e immagini, anche se la maggior parte di loro non riuscirà mai a scrivere, recitare o disegnare professionalmente” (2010, 67). A scuola, sia che si tratti di un corto, di uno spot di comunicazione sociale o semplicemente di un racconto funzionale alla disciplina di riferimento (in questo caso ricordiamo un ottimo prodotto video basato sul libro di M. Rigoni Stern *Il sergente nella neve*), i protagonisti o sono direttamente gli allievi oppure personaggi di fantasia (se il video prevede l’uso del fumetto o del cartoon). Oltre a emozionare i ragazzi (e ciò dovrebbe rendere più agevole l’apprendimento) i quali sono prima registi, poi attori, poi fruitori del clip, il video dovrebbe includere almeno altre tre funzioni: in primo luogo, migliorare le conoscenze dell’allievo in relazione alla ricerca, selezione e organizzazione delle informazioni disciplinari (“*Come si fa a cercare informazioni via web sull’autore del libro?*”) e verso un sapere disciplinare vero e proprio (“*Che cosa so della seconda guerra mondiale che prima non sapevo?*”); in secondo luogo potenziare le abilità di ricerca (“*Sono riuscito a trovare le informazioni attendibili che cercavo?*”) e disciplinari (“*Sono in grado di confrontare la rappresentazione della guerra che avevo prima e quella che ho adesso?*”); in terzo luogo sviluppare le competenze di ricerca (“*Sono capace a utilizzare i motori di ricerca in relazione all’obiettivo che mi pongo?*”) e disciplinari (“*Posso discutere con un mio compagno e confrontarmi su alcuni aspetti della guerra che non avevo immaginato?*”). La videoricerca può essere considerata un ambito multidisciplinare, utile a molti studiosi che fanno della ricerca empirica, dell’attività osservativa e riflessiva i propri valori aggiunti: con il tempo, essa potrà consentire la messa a punto di archivi su cui studiosi di differenti discipline potranno confrontarsi.

⁴ Ivi, XI

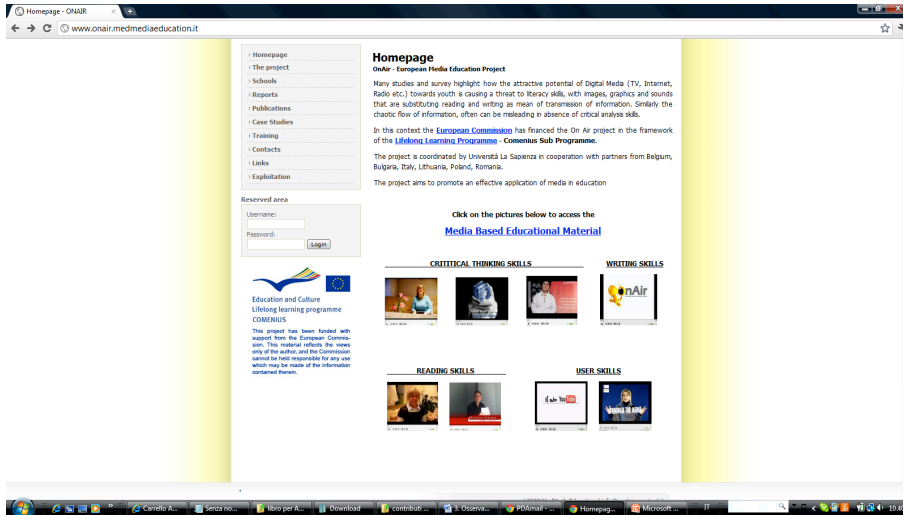


Fig. 1 – La home page del sito del progetto europeo On Air (European Media Education Project)

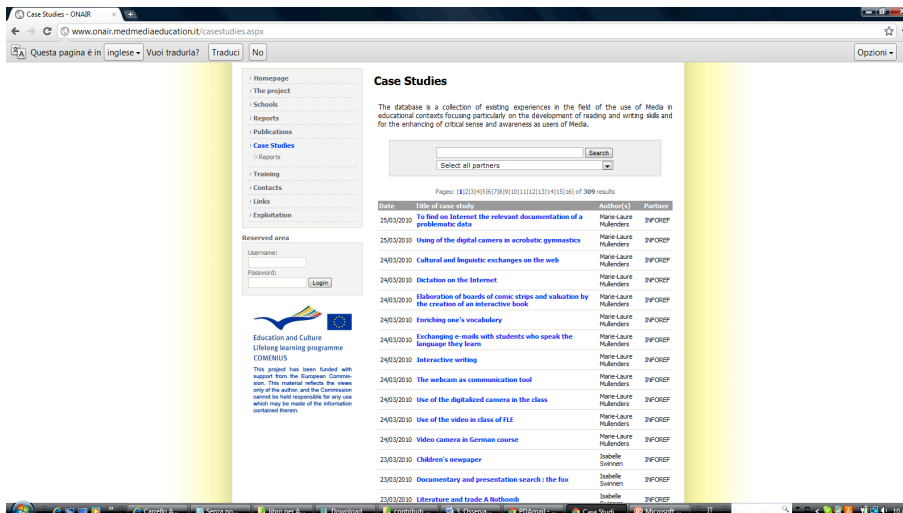


Fig. 2 – La pagina del sito che contiene l'archivio delle esperienze

Ciò è evidente nel caso del progetto europeo On Air⁵ (fig. 1) che ha previsto, oltre alla costruzione di una metodologia per la progettazio-

⁵ Si veda il sito presso l'indirizzo: <http://www.onair.medmediaeducation.it>. Il progetto è stato ideato dal sottoscritto e realizzato dal MED (Associazione Italiana per

ne, la documentazione e la valutazione di buone pratiche mediaeducative, anche un *repository* (fig. 2) di circa trecento *case studies* con prodotti video di presentazione e di illustrazione delle attività. In tal caso, uno dei problemi evidenti è la possibilità di fruire di grandi repertori con poco tempo a disposizione, pertanto chi opera una videoricerca occorre che valuti attentamente due aspetti: in primo luogo, la possibilità di ricavare un “girato” che può essere “sostenibile” per la comunità scientifica (sintetico ed esaustivo allo stesso tempo); in secondo luogo, se l’obiettivo è rilevare un intero processo di un percorso didattico (ipotizziamo sessioni di lavoro di due ore), occorre che egli preveda un montaggio che renda conto dei passaggi più significativi. Ampi repertori sono utili per operare comparazioni, ma se ciascun contributo è molto lungo diviene di difficile fruizione. Una maggiore capacità collettiva di analisi dei dati è comunque auspicabile, proprio perché crediamo che la videoricerca, una volta superati i tabù di cui si è detto, possa rappresentare una modalità di approccio alla ricerca, di osservazione della realtà, di auto-riflessione, di lavoro di gruppo che apporterà molti benefici in futuro. Il repertorio, o *repository*, può essere considerato un ambiente didattico “vivo e pulsante” che esalta il carattere di apertura culturale e di condivisione delle istanze della narrazione sostanzialmente su tre livelli, i testi, le interpretazioni e le indicazioni per uso didattico⁶. Una delle utilità della videoricerca è legata alla possibilità di trasformare il video in un dato, o un repertorio di dati che consentono di rispondere a domande (o contribuire a rispondere a domande) pedagogiche correlate allo sviluppo dei ragazzi e al loro apprendimento: ciò consentirebbe di “innescare l’avvio di processi educativi di cambiamento e trasformazione utili ai protagonisti della ricerca [...] spendibili poi nella pratica di educatori e insegnanti [attraverso] la selezione di segmenti del video, l’introduzione del pensiero multimediale e il coinvolgimento dei partecipanti”⁷. Inoltre, “il video rivisto dai partecipanti induce processi di ricostruzione, di ricordo, di meta-riflessione e di esplicitazione che consentono di mettere in pa-

l’educazione ai Media e alla Comunicazione), in collaborazione con La Sapienza Università di Roma.

⁶ Maragliano in Quaderni 8 del Miur, 132.

⁷ Bove, op.cit., XVI.

role esperienze dapprima implicite rivisitandole da nuovi punti di osservazione”⁸. Già in altre occasioni abbiamo potuto assistere all’uso del video come restituzione multimediale: nel primo caso all’interno di un’attività clinica con genitori di figli disabili.

La “restituzione multimediale” è una sintesi per immagini di momenti significativi, “moments of meeting” [...] tratti dagli incontri con i genitori. Innanzitutto, occorre dire che le immagini in movimento svolgono la stessa funzione di mediazione della relazione terapeutica rappresentata, per esempio, dal disegno nelle terapie con i bambini. Esse aiutano la costruzione delle immagini, mentali ed emotive, della relazione e dei vissuti e veicolano con immediatezza ed evidenza contenuti emotivi. Ogni metafora verbale contiene immagini come strumento per far comprendere in modo analogico ciò che il ragionamento logico non riesce a fornire con evidenza; e la metaforizzazione è lo strumento di base del lavoro analitico, che consente di accedere al registro simbolico e alla rappresentazione mentale. L’immagine rimane, non si dissolve e svolge la funzione di memoria, di testimone di un percorso. Le immagini ricordano che le parole, i gesti e le espressioni mimiche non sono svaniti, ma che qualcuno li ha raccolti in quanto significativi. Esse, dunque, mostrano e possono rappresentare per sé autentici momenti di incontro trasformativo [...]. Citando Tisseron “l’immagine è ad un tempo legame intrapsichico e intersoggettivo e “funziona come primo contenitore psichico” a partire dalle prime esperienze corporee senso-motorio-affettive. Le immagini, restituite ai genitori, possono inoltre diventare un “teatro affettivo” [...] le cui rappresentazioni sono utili allo sviluppo costruttivo delle menti, sia dei terapeuti che dei genitori, [...] abbiamo tentato, attraverso le *restituzioni multimediali*, di comporre su uno schermo, reale e non solo metaforico, le emozioni dei genitori di figli disabili e abbiamo cercato di favorire il disvelamento, attraverso le immagini, di aspetti di Sé nascosti vivi e vitali, da tempo dimenticati o conosciuti ma non pensati [...]. L’impiego della restituzione multimediale come sintesi dell’incontro precedente, nasce innanzitutto dal fatto che il tempo dell’intervento con i genitori è limitato e concentrato in pochi mesi. Riassumere ciò che si è fatto, quindi, diventa un’esigenza, nel tentativo di costruire un filo del discorso che non sia legato esclusivamente alla memoria di lavoro, soggetta a decadere nel breve volgere di una singola esperienza. La costruzione di una continuità temporale, sia pur circoscritta e delimitata, favorisce nei genitori l’attribuzione di un senso per sé, alla presenza di un “terzo”, nel luogo di riabilitazione del figlio, e li aiuta a riattivare il senso del tempo che fluisce dal passato al presente al futuro, interrotto o congelato dal trauma. Le re-

⁸ Ivi, XII.

stituzioni multimediali, inoltre, fanno appello alla conoscenza implicita, analogica, non verbale, con scarso uso delle parole e hanno lo scopo di favorire il potenziale emergere di eventi mutativi e trasformativi della relazione⁹.

Invece, un modo interessante di svolgere attività in classe con l'uso di un video è il *brainstorming* che avvia il processo ideativo di un percorso basato sui Linguaggi:

Il brainstorming è una tipologia di intervista di gruppo in cui si attribuisce all'intervistatore un ruolo non direttivo attraverso una scaletta di domande con un limitato grado di strutturazione. Durante la prima fase del brainstorming sono stati proposti input visivi attraverso la proiezione di 'spezzoni' televisivi della durata di alcuni minuti. A conclusione della proiezione di ogni singolo clip video i ragazzi sono stati invitati a esprimere reciprocamente idee e associazioni mentali in relazione sia a quanto visto che a quanto riferito dai compagni. Sulla base delle reazioni spontanee del gruppo, l'intervistatore ha talvolta posto alcune domande di approfondimento. Al fine di non limitare in alcun modo la libera espressione degli studenti durante la fase organizzativa, è stato richiesto agli insegnanti di intervenire unicamente per "mantenere l'ordine nel gruppo" i quali, tuttavia, in alcuni casi e soprattutto in relazione a specifici format, hanno esposto animatamente i propri punti di vista. Si è così creato un clima di confronto libero e costruttivo che ha permesso all'intervistatore di acquisire informazioni utili a comprendere anche l'insieme di eventi, esperienze e strategie relative alla fruizione quotidiana del medium televisivo e alle interazioni familiari sviluppate intorno ad esso. Tali informazioni probabilmente non sarebbero state adeguatamente approfondite con le sole interviste individuali in cui le domande si basano inevitabilmente, seppur talvolta inconsciamente, sul *background* culturale di chi prepara le domande. Il brainstorming ha quindi consentito di aggiungere alla scaletta delle interviste alcuni interrogativi precedentemente non previsti: ad esempio, è stata indagata la modalità di utilizzo e la percezione degli sms come strumento di voto capace di condizionare le sorti e lo sviluppo di alcuni format Tv. Il coinvolgimento dell'intera classe, e non solo del campione individuato per la ricerca, ha inoltre favorito la possibilità di limitare il sentimento di esclusione da parte dei soggetti che non sono stati successivamente coinvolti nelle interviste individuali; l'opportunità per il gruppo di ricerca di spiegare con chiarezza le finalità e le modalità del lavoro che si intendeva svolgere; la conoscenza reciproca tra ragazzi e intervistatori attraverso la strutturazione di un clima amichevole che ha successivamente favorito l'interazione durante le interviste, riducendo probabili imbarazzi e tensioni.

⁹ Pagani e Tesio, in Parola, a cura di, 2008.

[...] Al fine di favorire le dinamiche comunicative e di relazione tra gli allievi nonché la fruizione degli input video, è stata posta particolare attenzione anche alle *location* in cui sono stati realizzati i brainstorming, richiedendo agli insegnanti referenti di poter utilizzare ambienti non troppo ampi, idonei alla proiezione video e familiari ai ragazzi. [...] L'adeguatezza dei luoghi di fruizione rappresenta un elemento importante in quanto favorisce la concentrazione dei partecipanti. Allo stesso modo, gli altoparlanti esterni supplementari consentono di comprendere con precisione i dialoghi e i termini utilizzati all'interno dei prodotti video presentati. [...] Si è deciso di non utilizzare un operatore esterno per la registrazione del brainstorming nella convinzione che poteva essere percepito come una presenza invadente e imbarazzante, deprimendo la ricchezza di informazioni fornite e distraendo la classe durante le discussioni. Si è dunque preferito proporre ai ragazzi di registrare a turno quanto esposto dai compagni. Sebbene tale attività fosse ambita, tanto che tutti hanno voluto registrare almeno pochi minuti, è interessante rilevare che, in alcuni casi, gli stessi operatori hanno preferito concludere la videoripresa in modo da poter esporre il proprio pensiero. La parte di rielaborazione, confronto e riflessione è dunque stata percepita come maggiormente coinvolgente rispetto all'azione pratica. Non vi è stata alcuna esitazione nell'utilizzo della telecamera e tutti hanno dimostrato assoluta familiarità con il mezzo, anche tra coloro che hanno dichiarato di non possederne una all'interno del contesto familiare di provenienza. [...] Attraverso un confronto informale con i docenti presenti è stato possibile constatare che dopo pochi minuti di esitazione e imbarazzo la telecamera non ha più condizionato in alcun modo i soggetti coinvolti, diventando, per così dire, 'trasparente'. I materiali registrati sono stati masterizzati in formato digitale e condivisi con il gruppo di ricerca. Si è preferito non realizzare alcun montaggio così che anche in seguito potessero essere utilizzati in forma integrale e originale per ulteriori approfondimenti o per la prosecuzione della ricerca stessa. Complessivamente, possiamo affermare che [...] il brainstorming si è rilevato uno strumento efficace, sia come primo approccio al gruppo classe, sia nella raccolta di informazioni importanti per la ricerca. Lo stimolo all'analisi e al confronto, avvenuto durante la riflessione di gruppo sui prodotti televisivi quotidianamente fruiti dagli allievi, può essere considerato a tutti gli effetti un primo approccio educativo ai media e non un semplice strumento per la raccolta di dati. Attraverso l'intervista sono stati forniti input di riflessione che, come è stato rilevato successivamente, sono divenuti temi di confronto sia tra i ragazzi (non solo delle classi coinvolte) sia con le famiglie¹⁰.

¹⁰ Rosa in Parola, a cura di, 2009, 127-130.

Ancora, un esempio di come Scuola e Università possono collaborare per lavorare sia sullo sviluppo delle conoscenze disciplinari che sulle competenze di lettura e scrittura mediale:

Il format *I Gladiatori*¹¹ prodotto dalla Tv dell'Ateneo torinese *Extracampus Tv* è sia Tv digitale che web Tv e “si prefigura come centro di formazione e di produzione di format televisivi, di ricerca e sperimentazione nel campo dell'audiovisivo e della multimedialità. Lo staff è composto da un nucleo di professionisti e da studenti universitari che partecipano attivamente alle produzioni. Attraverso le ore di tirocinio (con il riconoscimento di crediti formativi), stage e seminari, gli studenti possono apprendere il *know how* indispensabile per lavorare nel mondo della produzione televisiva. Possono partecipare ai diversi settori di produzione a seconda delle proprie abilità e preferenze, scrivere e gestire un format, dedicarsi alle riprese, occuparsi del montaggio, curare gli aspetti grafici, partecipare alla gestione dei prodotti, comunicare attraverso web e uffici stampa. Gli studenti sono seguiti continuamente nella loro formazione dai tutor e dai docenti. Le aree tematiche che *Extracampus* sviluppa nell'ambito della sua attività televisiva fanno riferimento a temi correlati a Orientamento (sia all'interno del mondo accademico che in ambito lavorativo-aziendale), Educational, Comunicazione scientifica, Cultura e Spettacolo. Il progetto televisivo *I Gladiatori* (nell'arena del sapere) si pone l'obiettivo di stimolare nei ragazzi una comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, secondo le linee guida della media education. La proposta che *Extracampus* rivolge alle scuole medie inferiori e superiori della Regione Piemonte, si inserisce nell'ambito di questo settore e si pone come principale obiettivo di insegnare, attraverso la partecipazione attiva delle classi, come si sviluppa, progetta e realizza un talk show televisivo. Durante l'intero svolgimento dell'attività, *Extracampus* affianca le classi per quanto riguarda l'aspetto teorico, mentre la realizzazione pratica per tutti gli aspetti autoriali è completamente lasciata all'autonomia dei ragazzi. Tutti gli aspetti tecnici televisivi, registici e più strettamente legati alla ripresa televisiva sono gestiti dallo staff di *Extracampus*. A ogni classe partecipante, sono consegnati (tramite mail e/o contatto diretto con un membro dello staff Edu) una serie di documenti e materiale informativo con le indicazioni basilari circa le modalità con le quali progettare e realizzare un talk show, un modello di scaletta e tutti gli accorgimenti da tenere in considerazione durante una produzione di questo genere. La puntata del talk show deve essere progettata in classe, mentre la registrazione avviene negli studi di *Extracampus* presso il laboratorio multimediale Guido Quazza. In un secondo momento, successivamente alla registrazione della puntata, che dura trenta minuti e nel corso della stessa

¹¹ Ideato da Lorenzo Denicolai e Alberto Parola.

giornata, un docente esperto commenta quanto accaduto e realizzato dalla classe. Sulla base di una struttura di talk show modello, *Extracampus* propone tre diverse tipologie di prodotto televisivo che corrispondono a differenti livelli di difficoltà. Le scuole possono poi scegliere uno dei livelli di complessità del talk show da realizzare o combinare tra loro le tipologie proposte. Partiamo dal modello *base*: nell'ideazione della puntata, la classe sceglie un argomento di attualità o di cultura generale inerente al programma scolastico dell'anno in corso e organizza un dibattito sul tema. Il dibattito, come l'intera puntata, è introdotto e guidato da un/una presentatore/trice e da un moderatore/trice scelti tra gli stessi ragazzi (possono essere introdotte anche altre figure come per esempio il "presentatore", ossia una figura che abbia il compito di guidare gli interventi del pubblico). Tutta la puntata si regge su un copione scritto, in cui devono essere indicate le tempistiche e la durata degli interventi, delle domande, dell'introduzione al tema da parte del conduttore, le inquadrature e ogni altro elemento previsto dalla classe stessa per lo svolgimento della trasmissione. Il copione è poi consegnato alla redazione. Alcuni dei ragazzi, (in un numero non superiore a cinque), assistono in diretta alla regia e al "dietro le quinte" della puntata, svolgendo un'attività di ausilio nei confronti della regia di *Extracampus*, aiutando a coordinare e verificando il rispetto delle tempistiche del talk show indicate dalla classe sulla base del copione che hanno scritto, gestendo le inquadrature ed eventuali musiche. L'intera puntata si svolge all'interno dello studio e intorno al dibattito sull'argomento scelto dalla classe. A questo modello base possono essere aggiunti due livelli di difficoltà: il modello complesso comprensivo di un *clip video* in cui le classi interessate realizzano un servizio esterno che ha come oggetto l'argomento scelto per il dibattito o comunque deve essere in stretta relazione con il tema della puntata. Il servizio è realizzato prima della puntata stessa e deve essere sottoposto alla supervisione della redazione di *Extracampus* che ne valuta semplicemente la trasmissibilità; il modello *stile processo*: gli studenti devono scegliere un personaggio storico (un pittore, uno scultore, un matematico, un filosofo, un economista) inerente al loro programma di studi dell'anno scolastico in corso e il dibattito avviene sotto forma di processo nei confronti del personaggio scelto. La puntata si svolge come un *role playing*, attraverso l'immedesimazione completa nei ruoli stabiliti. All'interno della classe, uno o più studenti rappresentano la difesa e un altro, o più di uno, rappresentano l'accusa. Vi è poi il presentatore che guida la conduzione e i ritmi del programma, e l'accusato. Tutti gli altri hanno il ruolo di giuria o di pubblico. Il presentatore introduce il personaggio storico scelto dalla classe, con un breve excursus sulla sua vita e il motivo per il quale è stato scelto. Quindi si elencano i capi d'accusa. Seguono i dibattiti della difesa e dell'accusa e quindi la votazione della giuria sull'assoluzione o sulla condanna. Il grado aggiuntivo di difficoltà è collegato alla maggiore preparazione ri-

chiesta alla classe per l'ideazione del talk show. La puntata è registrata in un'unica soluzione e in un'unica giornata in versione di finta diretta¹².

È dunque possibile adottare queste modalità nelle classi o in altri contesti fuori dalle classi? In questo momento storico molti docenti sarebbero restii a operare riprese nella loro aula (o anche fuori dall'aula come in quest'ultimo esempio), e, ancora di più, a commentare le immagini con i loro allievi. I passaggi per arrivare a ricostruire ricordi, compiere riflessioni, far emergere impliciti, osservare la realtà da un differente punto di vista sono numerosi ma non insormontabili: occorre sapere usare una videocamera (o una fotocamera), saper scaricare i prodotti (video o fotografie) su un computer, saper mettere ordine agli oggetti e "montarli" seguendo un'idea chiara basata su obiettivi condivisi. Alcuni dei più conosciuti software di montaggio non sono alla portata del docente medio (ad esempio *Avid*, *Premiere*, *Final Cut*, etc.), ma altri gratuiti e/o facilmente scaricabili dal web sono invece, per così dire, *user friendly*: innanzitutto *Movie maker* (o *iMovie* la versione omologa dell'ambiente *Apple*), già presente nel sistema operativo di Windows, molto semplice da usare, anche se non sempre affidabile, può essere utile per un montaggio rapido di parti di video, oppure per la messa a punto di *diatape*, cioè di fotografie in sequenza, con effetti grafici, transizioni, animazioni e colonne sonore. Per un video di restituzione questo software può essere uno strumento ad uso di un insegnante poco avvezzo alle dinamiche e alle funzionalità del montaggio audio-visivo. Sarebbe inoltre possibile provare altri strumenti che, in base ai gusti e delle esigenze dei singoli, potrebbero trovare riscontri positivi¹³. Brevemente, nella zona 1 di fig. 3 si possono visualizzare le raccolte dei progetti in specifiche cartelle e le raccolte di effetti e transizioni, mentre nella zona 2 tutti gli oggetti importati, cioè fotogra-

¹² Si veda *Liberi di scegliere? Vincoli e possibilità per educare i ragazzi alla Tv*, Parola A., Trincherò R. in Gily Reda C. e Persico M.R., a cura di, Arte e Formazione, 142-146. Il progetto è stato scritto da Alberto Parola e Lorenzo Denicolai.

¹³ Per la costruzione di diatape si possono anche utilizzare *ProShowGold* e *Magix*, mentre per la costruzione di video *Pinnacle studio* e *Avs video editor* e lo stesso *Magix*. Per quanto riguarda i software free si consiglia di provare *AvidFree*, *Avidemux*, *AviTrimmer* e *VideoSpin*, per la maggior parte reperibili presso il sito www.softonic.it.

fie, filmati e colonne sonore. Nella zona 3 il risultato dello storyboard presente nella zona 4: lo storyboard rappresenta il “piano di lavoro” del montatore che può affiancare video e filmati sulla linea del tempo con un semplice *drag and drop* (per trascinamento) dalla zona 2, accompagnati da una traccia audio che sarà posizionata in concomitanza con le differenti scene costituite dalle immagini posizionate sulla linea del tempo. La produzione di un video ad opera di una classe o di un suo piccolo gruppo ha potenzialità notevoli: ad esempio consente di sollecitare le riflessioni meta-cognitive anche sul processo stesso della visione delle immagini, aspetto che si aggiunge alle utilità di cui si parlava poc’anzi. Esso può anche essere considerato una sorta di strumento proiettivo. La Scuola da molto tempo promuove l’educazione all’immagine perché ne riconosce le potenzialità e la pericolosità: pur ponendo molta attenzione all’immagine fissa e in movimento l’ha sempre utilizzata come supporto alla didattica e, solo in pochi casi, come oggetto di analisi e di studio approfondito (a parte le materie in cui è centrale, come l’educazione artistica).

3.2. Tipologie di immagini

In genere, è possibile utilizzare un’immagine a sostegno del testo come spesso si fa usando le slide o altri supporti: essa in questo caso non aggiunge molto a quanto il testo già dice, ma rappresenta piuttosto un rafforzativo. Inoltre, può essere complementare al testo ed è inserita come informazione aggiuntiva in quanto compendia quanto il testo racconta e risulta fondamentale per la comprensione del messaggio. Questi due aspetti rendono bene l’idea del ruolo (talvolta non colto neanche dall’autore) che l’immagine stessa occupa all’interno di un testo che non è fatto solo più di “testo scritto” ma diviene testo complesso, cioè la sommatoria di testo scritto, immagine e suono. In sostanza, ogni volta che l’autore aggiunge un’immagine al suo testo dovrebbe domandarsi che funzione svolge e che cosa aggiunge davvero in più in relazione al valore estetico o al significato che trasmette. L’immagine è anche sintesi e condensazione e quindi può partecipare come elemento unificatore che fonde e racchiude in sé quanto si potrebbe raccontare ampiamente (meglio o peggio) all’interno di un testo

complesso: grandi registi del cinema ce l'hanno insegnato. L'immagine, ancora, può essere portatrice intrinseca di emozioni e utilizzata come stimolo visivo (ad esempio considerando che il suo "pubblico" potrebbe mostrare una caduta dell'attenzione): in questo caso i maestri sono i produttori di format che ci suggeriscono quanto sia importante far comparire ciclicamente in Tv uno stimolo efficace che va anche a influire sulla sfera emotiva dello spettatore.



Fig. 3 – Quattro spazi funzionali della videata di *Movie maker*

Ciò ci rimanda all'immagine come stimolo specifico evocativo-emotivo scelto per creare una data emozione, anche recuperando elementi dal passato (si pensi al fatto che molti format televisivi oggi puntano sul vintage e sull'elemento nostalgico). Infine, possiamo ancora ricordare l'immagine come espressione (nell'arte e nell'uso delle metafore visive) e poi peculiarmente collegata a un valore estetico (colore, qualità e bellezza).

Quindi, in generale, le *immagini* possono svolgere tre diverse funzioni:

- le immagini possono essere *referenti* mostrando, in maniera realistica e dettagliata, l'oggetto di cui si sta parlando, soffermandosi sull'oggetto anche con zoomate precise ed efficaci (fig. 4);

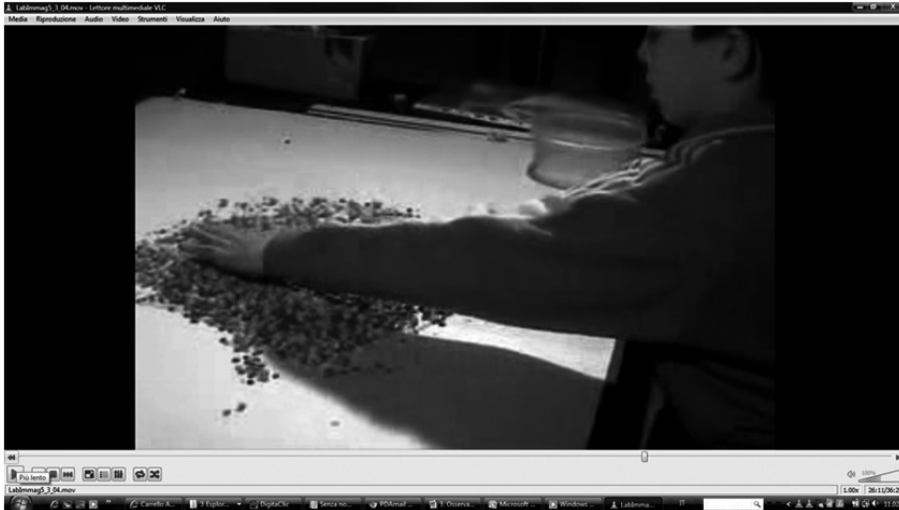


Fig. 4 – Un clip di documentazione di un percorso che illustra le modalità di lavoro di un allievo della scuola primaria intento a creare una figura con materiale “povero” allo scopo di realizzare un filmato con tecnica *stop motion*

- le immagini possono *illustrare* soggetti o oggetti presenti all'interno di un “discorso” in fase di svolgimento e hanno lo scopo prevalente di focalizzare l'attenzione sul tema topico in oggetto e di favorirne la memorizzazione attraverso la componente visiva, ad esempio inserendo nel video un elemento che spiega ciò che si sta dicendo (fig. 5);
- le immagini possono svolgere la funzione di *metafora*, cioè servono a favorire una rappresentazione concreta di concetti astratti, ad esempio con elementi creativi che lasciano aperta l'interpretazione al fruitore (fig. 6).

Come abbiamo visto sono molte le modalità per girare un video didattico (in classe o fuori) e molte le modalità d'uso delle immagini. In questo volume non è possibile specificare il tema e pertanto rimandiamo ad altre opere per approfondimenti. In ogni caso, possiamo fornire alcuni suggerimenti e qualche accorgimento per l'uso del video a scuola.



Fig. 5 – Un'immagine (di copertina) che compare all'interno di un video che illustra e documenta un'attività didattica centrata sulle abitudini del popolo Rom

- *Riprendere quando si ha già idea di “cosa” riprendere*: uno degli errori più comuni è quello di puntare la videocamera per poi estrapolare alcune sequenze allo scopo di sintetizzarne i contenuti; si tratta di una pratica che consente al docente di “catturare” il maggior numero di informazioni, tuttavia lo pone di fronte a molte difficoltà durante la seconda parte del lavoro, quello di selezione e montaggio; avere già presenti le sequenze ritenute significative gli consente di rilevare le informazioni essenziali, mentre sarà più semplice il successivo lavoro di “cucitura”.

- *Individuare ed esplicitare la tipologia di video che s'intende produrre*: avere già espresso in fase progettuale il tipo di video che occorrerà produrre (di documentazione, didattico, di restituzione etc.) consente all'insegnante di preparare uno storyboard coerente e adatto agli obiettivi che egli si è prefissato; ad esempio un video di documentazione potrebbe essere articolato, quello didattico efficace e chiaro, quello di restituzione più centrato sui vissuti.



Fig. 6 – La ripresa di un particolare del travestimento di un allievo in un video scolastico dedicato ai temi dell'ambiente

- *Non fare riprese molto lunghe*: se non interessa il processo nella sua totalità, poiché il docente sa quanto “girato grezzo” gli serve, ma non intende trascurare alcuna fase del percorso da lui ideato, potrebbe essere sufficiente riprendere il 20% dell'intera attività¹⁴ (inteso come spazio totale delle riprese dell'intero percorso), operando già “a monte” una selezione accurata del materiale, individuando situazioni che descrivono processi e comportamenti rilevanti.

¹⁴ Ad esempio, se si tratta di un percorso di 20 ore sono sufficienti 4 ore di girato.

- *Mantenere una buona qualità audio e video*: solitamente i video scolastici sono caratterizzati da riprese mosse e da un sonoro purtroppo sgradevole a causa della mancanza di microfoni adeguati; non ne vogliamo fare una questione di estetica, poiché il processo è sempre più importante del prodotto in sé, tuttavia pensiamo che il raggiungimento di uno standard minimo di qualità gratifichi oltremodo sia l'insegnante che gli allievi; con il passare del tempo le videocamere sono diventate più funzionali e semplici da utilizzare, con microfoni ambientali più efficienti e pertanto il problema audio si sta gradualmente attutendo (e si può risolvere con microfoni ambientali di videocamere di ultima generazione, oppure con microfoni "a polce"¹⁵ o "gelati" a basso costo per realizzare eventuali interviste); inoltre, i cavalletti (di un metro di altezza oppure "da tavolo", molto più piccoli, anche di alcuni centimetri) possono risolvere il problema del "girato mosso", considerando comunque il fatto che la ripresa cosiddetta "a spalla" o "volante", in taluni casi, è auspicabile poiché rende il video molto più dinamico¹⁶.
- *Rivedere il girato nella sua interezza*: potrebbe sembrare una banalità ma non lo è affatto; innanzitutto se non vi sono venti ore di girato, ma al massimo tre o quattro, per il docente diventa meno oneroso svolgere quest'operazione; assistere a tutto il girato significa ricostruire il percorso nella sua interezza, ricavando il maggior numero di informazioni e, in tal caso, il video assume il ruolo di "documentario grezzo" dell'attività per poi essere trasformato in prodotto fruibile da terzi; le informazioni ottenute sono di varia natura, cioè sequenze che confermano le scelte fatte, la bontà dei contenuti, in linea con gli obiettivi, ma anche momenti sfuggiti all'attenzione

¹⁵ Quelli che si possono agganciare a un indumento del parlante (ad esempio una cravatta o un colletto).

¹⁶ Anche in questo caso occorre un breve training per le riprese senza cavalletto, svolgendo al meglio i movimenti delle mani, delle spalle, la portata dei passi e gestendo bene la funzione di zoom.

dell'insegnante, utili per ricostruire i passaggi dei ragionamenti degli allievi (come se fosse un'intervista verbalizzata), espressioni non verbali e quindi vissuti ed emozioni, tutti aspetti fondamentali anche in vista di una valutazione del percorso medesimo.

- *Segnare i passaggi fondamentali*: questa operazione risulta basilare perché serve a “fermare” alcune idee già abbozzate nella mente del docente e per incominciare a porre alcuni “paletti” per la costruzione dello storyboard; naturalmente, se deve diventare un prodotto di documentazione del processo (e quindi destinato specialmente ad altri insegnanti), l’operazione verrà svolta dal docente stesso (anche insieme a colleghi), altrimenti se l’attività comprende lo sviluppo della competenza di scrittura lo storyboard dovrà essere costruito insieme agli allievi; prima di “girare” occorre indicare il giorno, l’ora o la fascia oraria e l’argomento da trattare, semplicemente riprendendo per circa cinque secondi un foglio bianco sul quale compaiono queste informazioni, preferibilmente utilizzando un indelebile nero.
- *Abbozzare uno storyboard cartaceo*: prima di “mettere mano” al materiale e dopo aver assistito al girato nella sua interezza (quindi dopo aver preso appunti e posto delle “ancore” sulla linea del tempo, scrivendo il corretto minutaggio, l’inizio e la fine della sequenza scelta), egli può cominciare (da sé o con la classe) a costruire lo storyboard, prima in forma cartacea e, solo in un secondo momento, in digitale.
- *Decidere i materiali da utilizzare*: un buon video (didattico, documentario, di restituzione etc.) contiene del materiale originale (le riprese) e materiale cosiddetto “di copertura”¹⁷, cioè

¹⁷ Nella produzione televisiva le immagini di copertura sono, ad esempio, cenni del capo del conduttore mentre ascolta e annuisce alle dichiarazioni dell’interlocutore, sequenze girate in studio e montate successivamente. Nel nostro caso, visto che il video non deve necessariamente diventare prodotto televisivo, anche se nei corti

materiale di corredo che illustra quanto si va dicendo; si potrebbe trattare di immagini (come la donna con il bambino della fig. 5) o di un altro video già girato oppure reperito dal web, ad esempio da *youtube* (una sequenza tratta da un video storico, da un'intervista a un personaggio della letteratura, o un diatope costruito dal docente o dai ragazzi). Inoltre, se prevista, è possibile utilizzare una colonna sonora (ponendo attenzione alle regole del copyright¹⁸), prodotta "in casa" oppure reperita dal web.

- *Trasformare lo storyboard cartaceo in digitale e montare il video*: per concretizzare questa operazione occorre un software di montaggio semplice che consenta inizialmente di porre in sequenza logica i materiali a disposizione (le parti del video originale e i materiali didattici reperiti diversamente). Consigliamo di trasferire prima tutti i video da *minidv* a *dvd* o ad hardware esterno (compresi i materiali).

3.3. Tipologie di video

Nelle scuole è possibile vedere prodotte diverse tipologie di video da un punto di vista dell'uso dello strumento: a) *a "camera puntata"* (con videocamera ferma), inquadrando una zona dell'aula per registrare la lezione senza considerare altre funzioni come lo zoom o inquadrature specifiche; b) *con la consegna (a turno) a un allievo*: tale modalità deve essere indicata con precisione alla classe, poiché non si dovrebbe trattare solo di una "facilitazione didattica" bensì di una situazione che favorisce lo sviluppo di nuove competenze nel bambino o nel ragazzo, attività discussa successivamente e condivisa con il gruppo; c) *con la delega a un terzo*: si consegna la videocamera a un

spesso si utilizza il linguaggio televisivo e cinematografico, per copertura intendiamo materiale illustrativo, come immagini o altre sequenze, che spiega meglio ciò che si intende dire.

¹⁸ Si vedano la FAQ (Frequently Asked Questions) presso il sito: www.siae.it/Faq_sezione.asp?sezione=Utilizzatori&divisione=Musica

esperto o a un tirocinante chiedendogli di riprendere sequenze precise in base all'obiettivo; tale modalità d'uso dello strumento deve essere anticipata da un confronto aperto e chiaro tra l'insegnante e l'"aiutante".

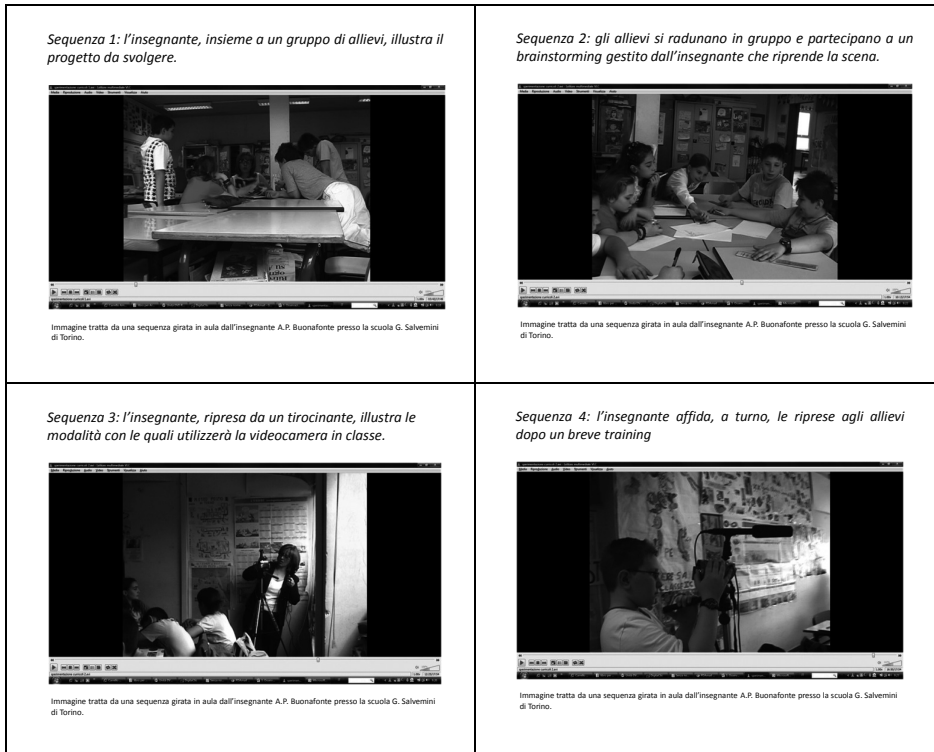


Fig. 7 – Una serie di sequenze video che illustra il processo formativo di un percorso con il linguaggio televisivo

Nei video “di documentazione” è anche importante indicare le modalità con le quali si fanno le riprese: spesso un prodotto, apparentemente di qualità, nasconde quasi totalmente il processo che l’ha creato. Invece, risulta fondamentale svelare tutto ciò che è possibile per far sorgere domande e questioni, eventualmente anche gli errori. Inoltre, per puntualizzare, come dicevamo, è possibile operare una distinzione dal punto di vista dell’obiettivo. In tale caso si potrà realizzare un video:

- *che illustra il processo formativo* (fig. 7): sequenze con l'insegnante che illustra il progetto agli allievi, questi ultimi in gruppo in fase creativa, ripresa della lezione, ripresa realizzata dall'allievo-cameraman etc.;
- *che documenta l'esperienza* (fig. 8): una serie di sequenze che raccontano i vari momenti del percorso in sintesi, il quale sarà proposto altri interlocutori interessati a renderlo ripetibile;
- *come prodotto del processo formativo*: il video rappresenta il coronamento di un percorso (un corto, uno spot, un video basato sulla comunicazione sociale); in questo caso spesso gli insegnanti si rivolgono a terzi esterni per rendere il video più apprezzabile: sconsigliamo questa scelta poiché risulta importante che i protagonisti dell'attività, cioè gli allievi, partecipino attivamente sia alla progettazione del prodotto che alla sua realizzazione;
- *come restituzione dell'esperienza*: in questo caso il video è creato appositamente per comunicare i contenuti del percorso e per rendere le emozioni e i vissuti agli allievi e alle loro famiglie;
- *come documento formativo per gli allievi e/o per l'insegnante*: il video girato non sarà reso pubblico, bensì utilizzato dal docente come materiale formativo in una fase precisa del percorso; rivedendo il video, il docente potrà trattare aspetti legati alla collaborazione, alle interazioni e alla dinamica della classe oppure centrare la discussione sugli errori di scrittura del video medesimo;
- *come fiction*: in molte attività scolastiche si girano fiction per svariati motivi, ad esempio quelle a tema storico per consentire ai ragazzi di essere coinvolti in determinati contesti storici oppure di immedesimarsi in personaggi che studiano sui libri di testo (generali, presidenti, artisti e così via), a percorsi teatrali

tradotti in brevi esperienze di finzione, oppure a esercizi di scrittura cinematografica;



Fig. 8 – Alcune sequenze di un video scolastico che documenta l'esperienza nella sua interezza, il quale potrebbe poi essere sottoposto ad analisi e/o consentirà ad altri colleghi di replicare il percorso narrato

- *come comunicazione sociale*: in ultimo, ma non certo meno importante, il video può essere un prodotto di comunicazione sociale, ad esempio uno spot. Come già visto nel primo capitolo, le scuole lavorano frequentemente su quest'aspetto poiché consente agli allievi di produrre messaggi con la scrittura audio-visiva, permette alle classi di partecipare a concorsi e di cimentarsi in un'esperienza che coinvolge tutti i ragazzi, i quali si sentono protagonisti di un'impresa compiuta con passione e in tempi ragionevoli. Un esempio ci fa capire meglio: ci rife-

riamo a un nostro commento in seguito a un noto episodio di cronaca che vide un padre di religione musulmana uccidere la figlia che frequentava un ragazzo italiano. In tal senso si possono prendere a prestito episodi di questo tipo per progettare percorsi e/o prodotti di comunicazione sociale, puntando l'attenzione sulle "trappole" comunicative cui siamo soliti inciampare durante, poniamo, la visione di un telegiornale.

Per Morin (2002), ogni conoscenza, percettiva, ideale e teorica è nello stesso tempo una traduzione e una ricostruzione (e una riduzione, a parer nostro), proprio perché il filtro emotivo li fa cadere nell'errore e nell'illusione. Il nostro cervello, secondo Motterlini (2008), tende una serie di trappole. Proviamo a fare un esempio: il padre di Sanaa scopre che la ragazza ha una relazione con un ragazzo italiano e la intima di lasciarlo; lei continua a frequentarlo e lui la uccide, mantenendo fede alle regole della sua religione¹⁹. Come interpretiamo questo fatto? Qui entra in gioco l'auto-compiacimento (ascriviamo i successi alle nostre capacità, ma scarichiamo i fallimenti sugli altri o sulle circostanze). In questo caso lo spettatore attiva il meccanismo d'identificazione e il senso di appartenenza al gruppo lo fa ragionare come se facesse parte di quel gruppo, ascrivendone i successi: *"Io sono un italiano e/o cattolico e/o politicamente schierato etc., da noi non sarebbe accaduto, o non sarebbe accaduto a causa mia"*. Seguendo la narrazione della notizia, proviamo a mettere ordine nei nostri ragionamenti facendo appelli a schemi, anche se questi non vengono citati dal giornalista: *"Visto? Allora i musulmani sono proprio strani"*. La produzione di questi schemi pregiudiziali ci serve per confermare il nostro senso di appartenenza e rinforzare il pregiudizio (siamo sensibili alle informazioni che danno forza ai nostri pregiudizi e ciechi all'evidenza contraria): *"Il solito episodio assurdo di una mentalità molto diversa e inferiore rispetto alla nostra"*. I Tg, a parer nostro, rappresentano i principali contenitori di violenza e non ci riferiamo a episodi di sangue, bensì alla violenza psicologica che imprimono sui ragionamenti degli individui: paradossalmente, la CS [comunicazione sociale] dovrebbe svolgere una campagna contro l'informazione televisiva, cioè contro lo stesso organismo che la ospita. Proseguendo la nostra riflessione, per convincerci della bontà dei nostri pensieri cerchiamo altri puntelli, ovvero il falso consenso perché tendiamo a sovrastimare il numero di chi la pensa come noi: *"Anche molti miei amici e non solo la pensano come me"*. Il potere della notizia televisiva non finisce qui e costringe lo spettatore a operare una focalizzazione (nulla è tanto importante quanto noi pensiamo che lo sia nel momento in cui lo pensiamo). La Tv ci guida a pensare a determinati fatti e non ad altri (la cosiddetta *agen-*

¹⁹ Episodio di cronaca del 16/09/2009.

da setting). Chi costruisce la notizia lo sa perfettamente: essa è la somma di messaggio e cornice (ci facciamo influenzare dal modo in cui l'informazione ci viene presentata, piuttosto che dai dati stessi). Qui entra in gioco in modo massiccio il linguaggio della Tv e chi non lo conosce confonde il messaggio con il suo 'incorniciamento': *"Incredibile, la madre sta dalla parte del marito che ha ucciso la figlia"*. Con questi meccanismi la notizia, a ogni passaggio, viene distorta e servirà a valutare e giudicare le informazioni il giorno successivo e così via con una continuità che tende a cristallizzare pensieri, punti di vista e valori. Il risultato si basa anche su un inconsapevole processo inferenziale tipico della costituzione di stereotipi, elementi alla base dell'ignoranza e dell'intolleranza²⁰.

Questa breve riflessione, tratta da altra opera, potrebbe rappresentare la base per una stimolante attività in relazione alla comunicazione sociale, la quale s'interroga costantemente circa la necessità di tenere uniti l'elemento di profondo rispetto del pubblico e il bisogno di "colpirlo" profondamente dal punto di vista emotivo.

I ragazzi nati con le logiche cognitive del "grande ipertesto" trovano pochi spazi nella scuola in cui possano davvero servirsi delle immagini per compiere analisi e scrivere testi multimediali. Ciò che è ancora poco chiaro, come da una delle ipotesi iniziali, anche per la comunità scientifica, è il rapporto tra la lettura e la scrittura di testi tradizionalmente intesi (da cui "leggere, scrivere e far di conto") e la lettura e scrittura multimediale. Non possiamo sostenere la tesi che considera il "testo fatto di immagini" un impedimento allo sviluppo di competenze di lettura e scrittura, un approccio altro che va contro la cultura "che si respira" e s'impara a scuola. La questione risulta differente: non crediamo a una diminuzione della profondità della comprensione, pensiamo invece che i due approcci possano ben integrarsi e, se utilizzati all'interno di percorsi progettati con cura, rinforzarsi reciprocamente. Inoltre, vi è un discorso legato all'estetica che è in linea con il ragionamento ora compiuto: le rappresentazioni iconiche sono portatrici di arte e bellezza esattamente come il testo poetico e la letteratura. Molto interessanti, in relazione alla comprensione, gli studi di Lumbelli, la quale afferma che:

²⁰ Fonte: *Tv e comunicazione sociale* di Parola A., in Appiano A., a cura di, *Senso comune e creatività*, 2010, 83-98.

[...] solo chi sia riuscito a capire il testo integrandolo con corretti modelli mentali, e quindi utilizzando le necessarie conoscenze pregresse, sarà poi capace di applicare autonomamente e produttivamente il risultato di quella comprensione - e cioè la rappresentazione semantica del testo che ne è derivata - a situazioni nuove, ossia alla soluzione di problemi. La qualità della rappresentazione costruita nel processo di comprensione di un testo dipende dalla qualità del modello situazionale utilizzatovi e condiziona così la qualità dell'uso, più o meno autonomo e flessibile, di quella stessa rappresentazione nell'apprendimento. Questo stretto rapporto tra modello situazionale [la descrizione di una situazione che un lettore si costruisce sulla base sia di un testo sia della propria conoscenza ed esperienza precedente], comprensione di testi e apprendimento spiega la grande fortuna di questa accezione di modello situazionale nello studio del rapporto tra modalità di istruzione e qualità dell'apprendimento mediante testi multimediali: il modello situazionale diventa la mediazione necessaria tra le diverse modalità di elaborazione che devono interagire nella comprensione di materiale multimediale (immagini statiche o dinamiche e testo o discorso), e nell'apprendimento che si sviluppa da tale comprensione (Lumbelli, 2009, 23-24).

Negli ultimi anni, l'impiego dei video digitali sta riscuotendo sempre più l'interesse dei ricercatori, proprio perché ci si rende conto della quantità di informazioni preziose in essi contenute, della loro capacità di rendere molto efficace la formazione e dell'intrinseca caratteristica ludica. Unire questi due aspetti, da un lato educazione e intrattenimento (il cosiddetto *edutainment*), dall'altro apprendimento e gioco (*playfull learning*, oggi preferibile perché pone il focus sulle regole del gioco inteso come problema²¹), non è cosa da sottovalutare. Nel caso della lettura, Lumbelli sostiene ancora che:

²¹ I giochi comportano qualcosa di simile al processo scientifico. I giocatori sono invitati a fare le loro scoperte e, successivamente, ad applicare ciò che hanno imparato a nuovi contesti d'uso [...] Alcuni hanno espresso scetticismo sul fatto che le scuole dovrebbero, o potrebbero, insegnare ai giovani come giocare. Questa resistenza riflette la confusione tra il gioco come fonte di divertimento e il gioco come forma di impegno. Il gioco, nel contesto di cui parliamo qui, è una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante quanto il trovare la risposta stessa, che offre obiettivi chiaramente definiti e ruoli che incoraggiano forti identificazioni e investimenti emotivi (Jenkins 102-103).

[...] non si tratta soltanto di scegliere come materiale di apprendimento quei brani di testo in cui sia rivolta al lettore una richiesta di integrazione [...] cioè non basta scegliere un pezzo di testo che presenti oggettivamente un problema/compito di integrazione. Perché si tratti di un problema vero e proprio, e non di un compito assegnato dall'istruttore, perché il problema esista nella mente del lettore e non soltanto nel testo, è necessario che ci sia già stata un'elaborazione da parte del lettore e che l'esito di tale elaborazione non sia stato quello richiesto dal testo. Deve essere possibile la formulazione di un problema che - per non costituire un mero compito assegnato dall'esterno - possa essere percepito come tale dal lettore, percepito cioè come materia di elaborazione mentale del lettore (Lumbelli, *op.cit.*, 103).

Da sempre, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, gli allievi sono costretti a riporre “in un cassetto” il legame fondamentale tra gioco e apprendimento: se nella scuola dell'infanzia queste attività restano basilari e nella scuola primaria vengono consigliate sino al termine del quinto anno, dagli undici anni in poi i ragazzi non imparano più grazie a percorsi formativi che includono la componente ludica, non certo fine a se stessa, bensì colma di regole, competizione e passione. Certamente, per condurre attività di questo tipo, il docente deve essere formato adeguatamente, poiché innescano dinamiche talvolta difficili da gestire. La presunta irreprensibilità della Scuola oggi rischia di impedire attività formative molto “serie” che, se rifiutate, pongono i ragazzi in entrata all'Università o nel mondo del lavoro, impreparati a gestire le sfide “comunicative” e relazionali che saranno chiamati ad affrontare una volta cresciuti: ad esempio, *youtube* non è che la punta di un iceberg che, da quasi un decennio, si sta sviluppando in molti contesti scolastici ed extrascolastici, nonché negli ambienti dedicati al tempo libero, fino alle comunità scientifiche di videoricerca.

Proseguendo nel nostro discorso, proviamo a ragionare anche su altre questioni interessanti. La produzione e la fruizione di un video scolastico, indipendentemente dalle tipologie indicate:

- *offrono una pluralità di punti di vista e discussioni articolate?*
La possibilità di confrontarsi su un prodotto multimediale costruito dall'insegnante e /o dagli allievi, laddove questi ultimi sono anche protagonisti davanti alla videocamera, consente lo-

ro di “uscire” momentaneamente dal rapporto rigido docente-discente per entrare dentro dimensioni relazionali differenti che li pongono nelle condizioni di cambiare il proprio punto di vista sull’altro;

- *invitano gli allievi a sviluppare il desiderio della scoperta?* Non è solo una questione estemporanea, poiché la video-produzione a scuola non termina con la visione del prodotto, piuttosto fa sì che nuove competenze possano formarsi e accrescere il bagaglio degli allievi, sviluppando quel desiderio della scoperta fondamentale per ogni tipo di apprendimento: stiamo parlando di una sommatoria di conoscenze, abilità e competenze “linguistiche” che rafforzano quelle disciplinari in modo ciclico e ricorsivo (quindi, viceversa, occorre pensare che vi possa essere un rinforzo anche nella direzione opposta), stimolando i bambini e i ragazzi ad interessarsi a nuove modalità di scrittura e quindi a scrivere testi legati alle discipline scolastiche con gli strumenti che loro conoscono bene, provando a rafforzare anche la capacità di produrre “testi scritti”;
- *favoriscono le relazioni sociali e le interazioni collaborative all’interno di una classe?* È molto probabile, anche basandoci su osservazioni in differenti occasioni, che ciò accada: tuttavia, occorre non dare mai per scontate certe supposizioni poiché tutto ciò che favorisce la collaborazione può anche fare leva sulla competizione, che va gestita accuratamente dal docente. Inoltre, le dinamiche che originano da attività che fanno uso della multimedialità sono spesso imprevedibili, sia in senso positivo che negativo: da un lato, allievi partecipativi possono tirar fuori quanto non era ancora riuscito ad emergere della loro personalità e dei loro interessi; dall’altro l’intreccio di linguaggi, se non controllato, può scaturire confusione, delusione e senso di inadeguatezza;
- *consentono la “posa di un mattone” per favorire la costruzione di comunità e culture?* Questo è un aspetto di cui si è meno

consapevoli e che non è visibile nell'immediato. L'idea che la produzione audio-visiva scolastica possa davvero costruire giorno per giorno la cultura di un istituto, il territorio circostante, una rete di scuole e creare gruppi collaborativi a distanza, anche grazie ai social media, si può tramutare in un'opportunità straordinaria: infatti, l'impiego in rete di molti strumenti e metodi consente alla comunità scolastica di riflettere su interi processi di ricerca, collocando ciascuna scuola, con i suoi prodotti, cartacei e digitali, dentro i confini di una comunità scientifica che si occupa di formazione, educazione, apprendimento, competenze, e così via;

E ancora, riprendendo alcuni interrogativi espressi da Goldman (2009):

- *scrivere con il linguaggio multimediale consente una maggior comprensione di ciò che avviene nella propria cultura formativa?* È una forma di partecipazione auspicabile oltre che estremamente vantaggiosa per gli allievi. Osservare, partecipare, discutere, crescere rappresentano le giuste prerogative per un bambino che, sviluppando una cultura formativa che lo rispetta, diviene adolescente, cittadino e adulto che sa vivere in una società mediata dai mezzi di comunicazione: la grande crescita del web, dei *tablet* e degli *smart phone* dell'ultimo decennio ha creato una discontinuità nei ritmi e nelle velocità dei processi comunicativi e pertanto tutti, adulti e ragazzi, oggi devono stringere una forte alleanza per rafforzare insieme l'idea di opportunità, controllando con attenzione i diversi pericoli; quasi vent'anni di e-learning ci hanno rivelato che l'approccio metodologico è stato, a parte qualche caso fortunato, pressoché fallimentare: infatti, l'impiego del video, considerato come "dato informativo", costituisce un prodotto profondamente diverso da quello diffuso nella formazione a distanza e nell'e-learning negli anni passati, sempre progettato in un'ottica di fruizione *fast* di contenuti, anche se si presta ad essere consumato e ri-consumato a piacere;

- *chi riprende con una videocamera fa emergere una personale cornice interpretativa?* Chi si pone dietro una videocamera, esattamente come nell'atto di tenere una penna in mano, in procinto di raccontare qualcosa, "inquadra", nel vero senso del termine, una realtà, non solo grazie al riquadro del piccolo monitor del suo strumento, bensì all'interno di una "scena mentale" frutto di un background di esperienze, valori, stereotipi, credenze mai completamente sorvegliabili e padroneggiabili: infatti, inquadrando è anche lui inquadrato, emotivamente coinvolto, complice nell'atto di "inquadrare" gli altri²². "Possiamo domandarci se, nel puntare la videocamera in una determinata direzione per riprendere ciò che intendiamo mostrare di una [...] cultura educativa, i complessi artefatti mediali che ne derivano rappresentino un nuovo modo di comprendere non solo coloro che studiamo, ma anche noi stessi come ricercatori"²³. Si potrebbe addirittura immaginare una pratica egemonica di riprendere l'altro che trasforma il prodotto visivo in uno specchio dei nostri pensieri e del nostro modo di interpretare la realtà in virtù di un valore estetico interpretabile come uno spazio d'incontro tra esperienza e rappresentazione; infatti, l'essenza delle rappresentazioni mentali non è costituita dagli eventi interni (non solo), bensì dalla realizzazione di associazioni dinamiche tra la percezione di un evento e i valori e la formazione di una persona; di conseguenza, la visione di un video diviene l'incontro tra rappresentazioni mentali di autore e destinatario o fruitore;
- *il video racconta sempre una storia incompleta?* Noi crediamo che qualsiasi forma di scrittura possa essere considerata intrinsecamente incompleta, quindi aperta. A differenza del testo scritto che può essere rimaneggiato quasi all'infinito, la produzione di un video ha meno opportunità di essere "riveduto e corretto" poiché è caratterizzata da un grado di "solidificazione" molto differente e, pertanto, possiede una base di progetto

²² Goldman, 2009, 30.

²³ Bove in Goldman et.al., 2009, 13.

più forte, mentre i testi scritti possono essere “messi giù di getto” e rimaneggiati in tempo reale. L’incompletezza di un video è ancora più evidente, proprio perché parte da una base ideativa, stilistica, progettuale e linguistica decisa aprioristicamente: cosicché le dimensioni evocativa, simbolica, emotiva vanno curate pensando che possano in parte sopperire ai “vuoti” e agli impliciti che si generano inevitabilmente durante la scrittura. Certamente, chi reputa la videoproduzione una forma di arte non sarebbe d’accordo con queste riflessioni, tuttavia nella scuola è importante anche riflettere profondamente su questi aspetti. Inoltre, raccontando una storia, il video pone anche una serie di questioni epistemologiche (come partecipa alle teorie della conoscenza?), valutative (è un valore aggiunto per la valutazione scolastica?) ed etiche (chi, quando e come posso riprendere certe scene, a chi devo render conto e che forma di rispetto devo portare a chi mi guarda?);

- *l’atto della scrittura audio-visiva crea nuovi pensieri e nel processo modifica continuamente quelli già esistenti?* Il processo di creazione di una rappresentazione modifica il pensiero e le idee: mentre scriviamo, utilizziamo i pensieri e questi si modificano durante l’atto della scrittura. Se è più lineare immaginare questo processo durante la produzione di un testo scritto, più difficile è cogliere ciò che accade durante la scrittura di un testo ipertestuale, modulare e multimediale. La sequenzialità di un testo scritto mette in gioco molte delle nostre facoltà cognitive, di lettura, controllo e così via, tuttavia l’intreccio dei linguaggi durante una scrittura audiovisiva rende più complicata la comprensione di questo processo: quando si sostiene che oggi i bambini e i ragazzi non sanno più scrivere occorre tener conto che si cimentano con scritture molto più complesse dove “rumore” e “abduzione” fanno a gara per guadagnare spazio. La scuola le deve valutare, considerando che le due modalità di espressione, come dicevamo, dovrebbero rinforzarsi anziché elidersi o indebolirsi;

- *con l'uso della multimedialità occorre scrivere testi più brevi ed efficaci?* Questo è un antico dilemma che tuttavia non va scisso in due punti di vista opposti, cioè coloro i quali sostengono che i testi debbano essere approfonditi e coloro che credono occorra sintetizzare tutto ciò che si vuol dire. Il problema va posto in altri termini: i bambini e i ragazzi devono esser in grado di scrivere in base agli obiettivi e ai destinatari ai quali il testo è rivolto. Occorre anche pensare che la “scrittura digitale” così ricca di gerghi e “riduzioni” non nasce certo per cospirare contro la scrittura della lingua italiana, poiché rappresentano due modalità che vanno apprese entrambe e che la scuola deve insegnare. I docimologi, ad esempio, sostengono che in talune circostanze si possano produrre temi approfonditi e argomentati, in altre che occorra scrivere saggi brevi perché la valutazione delle conoscenze sia più efficace. In tal caso, si riaffaccia l'antico dilemma del dover e saper distinguere le conoscenze, dalle abilità e dalle competenze. Certo, a scuola vi sono ormai molti pionieri dell'uso e della produzione di video in classe: a questo punto, non vorremmo che la cultura videografica rischiasse un'impasse dettata dalla resistenza a un'analisi approfondita delle sequenze e dal fatto che certe pratiche vengano considerate ancora troppo complesse da affrontare e realizzare. Possiamo affidarci a una regola aurea: un buon video a scuola è breve e con ridotto intervento di montaggio. Se ben costruito, ha la capacità di creare una situazione apprenditiva di tipo immersivo e stimolare i fruitori ad agire. Una visione più ampia ci suggerirebbe di “inquadrare” le tecnologie come strumenti capaci di promuovere un grado sempre maggiore di equità e opportunità per tutti, anche se con la videoripresa si corre il rischio di costruire gerarchie, attraverso la pratica di dissezionare e classificare.

3.4. Ruoli del medium

Immaginiamo ora di spostare il focus, dalla tipologia di prodotto video alle attività mediaeducative, progettate appositamente per sviluppare

competenze medialità di lettura, scrittura, fruizione e autonomia critica. Jenkins afferma che “le competenze rispetto ai nuovi media coinvolgono la capacità di elaborare contenuti attraversando una molteplicità di media a livello di semplice riconoscimento (individuando lo stesso contenuto che viene traslato attraverso diverse modalità di rappresentazione); a livello di logica narrativa (comprendendo le connessioni tra una storia che viene comunicata attraverso differenti media); oppure a livello di retorica (imparando a esprimere un’idea all’interno di un unico mezzo o su tutta la gamma di media)” (2010, 157). Un’attività di questo tipo può essere progettata in molti modi differenti e il medium (o i media) di turno può assumere differenti ruoli. Ne possiamo riportare alcuni²⁴. Il medium può essere:

- *un contenitore della teoria*: è solo un supporto che consente di ricevere contenuti e di elaborarli (si pensi all’uso di un clip storico a scopo di apprendimento);
- *uno strumento di rappresentazione e costruzione della teoria*: consente di produrre modelli teorici intorno alla media education (si pensi alla produzione di materiali video via web su come si compie un montaggio e quali sono le implicazioni educative di tale pratica);
- *un mezzo presente in un percorso di evidenziazione concreta delle principali funzioni di un medium*: è uno strumento che consente di “fare per comprendere” (si pensi all’uso di un software di montaggio video per la messa a punto di uno storyboard, in vista della costruzione di un *diatape*);
- *un pretesto per svelare meccanismi mediatici latenti*: è preso ad esempio come “oggetto” che fa funzionare il sistema e l’industria dei media (si pensi all’analisi di uno spot reperito da *youtube*);

²⁴ Riprendiamo alcuni aspetti già trattati in Parola, a cura di, 2008, 50.

- *un elemento meta-comunicativo*: è un prodotto mediatico progettato appositamente per comunicare ed elaborare le modalità con le quali il medium comunica (si pensi al backstage video di un'attività mediaeducativa);

Inoltre, per chiudere, vorremmo introdurre un aspetto altrettanto importante, in relazione alla motivazione che spinge un docente a progettare e a proporre alla sua classe un percorso basato sui Linguaggi. Quando si progetta è possibile partire da:

- un *obiettivo disciplinare*, cioè l'uso di un quotidiano per far produrre articoli storici alla classe, la quale lavora sia sulla costruzione di testi scritti, sia sui temi della disciplina, sia sullo sviluppo delle competenze mediali;
- un *tema* emerso dalla cronaca (ad esempio, la morte di una modella anoressica), oppure legato alla disciplina, utilizzato come pretesto per svolgere attività mediaeducative o per sviluppare competenze interrelate alla grammatica e alla sintassi di uno specifico linguaggio, espressivo oppure digitale;
- un *pretesto legato ai grandi temi d'attualità* come l'ambiente, la privacy, l'inclusione etc.;
- una *teoria*, ad esempio ponendosi il problema della qualità dei format televisivi e definendo, grazie alla letteratura scientifica sull'argomento, il concetto di qualità su cui si svilupperà il percorso (esempio VII del cap. 2); oppure lavorando sul concetto di motivazione, sviluppando un'attività che si basa sugli indicatori principali del concetto medesimo (si veda la fig. 2 del cap. 2);
- un *bisogno* manifestato all'interno della scuola oppure all'interno della classe (eventi critici, riflessioni degli allievi, problematiche interne alla scuola);

- un *elemento critico connesso all'uso dei linguaggi digitali*, come l'uso scorretto di *youtube* o *face book* (si pensi alla pubblicazione non autorizzata di video o fotografie di persone comuni);

Il tema della videoricerca richiederebbe molto più spazio per essere approfondito in molte sue sfumature. In questo volume abbiamo deciso di considerarlo un tema importante tanto quanto la ricerca educativa, l'auto-formazione e la ricerca-azione poiché riteniamo che molti eventi che abbiamo immaginato possano accadere se, e solo se, la Scuola accetta l'“immagine” in tutte le sue sfaccettature, non solo come rappresentate di un contenuto, ma anche come strumento di scrittura, sia ad uso del docente che degli allievi. La pratica documentativa, per l'insegnante, può essere davvero un elemento fondamentale per il miglioramento della sua didattica e un esercizio di auto-formazione molto efficace; per quanto riguarda i ragazzi, l'uso di strumenti che usano tutti i giorni può favorire il contatto tra il loro “mondo-scuola”, il loro “mondo interno” e il loro ambiente esterno alla scuola, e influire notevolmente sulla loro motivazione ad apprendere.

Auto-formazione e ricerca-azione

Scopo dell'apprendimento
è realizzare i valori
che ispirano la nostra vita
(J. Mezirow)

4.1. Auto-formazione come opportunità creativa

Trattare il tema dell'auto-formazione non è cosa semplice, soprattutto in un periodo storico nel quale il concetto di "crisi" fa sentire a gran voce il bisogno di cambiamento e la scuola sembra travolta dai problemi, con insegnanti demotivati che hanno "digerito" la loro stessa formazione (o i tentativi di formazione), in questi decenni, con grande perplessità. Noi non intendiamo fornire formule magiche e nemmeno indicare le vie per la formazione futura dei docenti della scuola italiana (anche se qualche suggerimento ce lo possiamo permettere). Vogliamo solo aprire un varco per indicare alcuni elementi in più e far dialogare il percorso formativo di ciascun insegnante, il suo aggiornamento in ruolo e il desiderio di evoluzione. Oggi è possibile riflettere sulla "deriva oggettivista dei fatti formativi"¹: soprattutto nel nostro paese, e in special modo all'interno del mondo umanista, si può ben dire che tale deriva abbia contribuito a considerare le tecnologie didattiche una panacea per la risoluzione di tutti i nodi relativi alla formazione; purtroppo, come già detto, questo errore è stato compiuto per vent'anni, perseverando tecniche e metodologie di formazione a distanza sleali e un uso del digitale sconsiderato, inutile e spesso danno-

¹ Quaglino, 2004, X.

so. Il concetto di auto-formazione è strettamente collegato ai concetti di autonomia, auto-organizzazione, auto-istruzione, individualizzazione, propellente, indipendenza, iniziazione, auto-direzione, autotelico, auto-pianificazione, sé, insegnamento, educazione e apprendimento². In tutti questi concetti può essere racchiusa la pratica auto-formativa. Per la prima volta ci capita di riflettere accostando il concetto di auto-formazione all'insegnamento: in questi anni di ricerca e formazione abbiamo conosciuto centinaia di insegnanti e avuto la netta percezione che vi siano molti docenti competenti nel nostro paese i quali chiedono, tuttavia, linee di indirizzo più chiare per poter spendere le loro competenze nel modo giusto. Il discorso sulla loro formazione arriva nel momento in cui stanno per ripartire alcuni piani nazionali e si parla molto del fatto che i docenti italiani non siano pronti per affrontare le sfide della Scuola proiettata a Lisbona 2020. Noi crediamo, tuttavia, che abbiano bisogno di una formazione che li rispetti, di "qualcuno" che li coinvolga nella progettazione dei loro percorsi formativi e che li stimoli chiaramente all'auto-formazione. Siamo concordi sul fatto che:

in quanto professionista pienamente inserito nella dimensione contemporanea, l'insegnante non può esercitare efficacemente i suoi compiti se non è: a) soggetto in continua auto-formazione, vale a dire in grado di articolare e ammodernare il proprio bagaglio culturale e professionale, per poter esercitare in pieno la sua funzione insegnativa in un attento e costante rapporto con le modificazioni culturali, tecnico-scientifiche e socio-ambientali le cui influenze sulle scelte educative (quali tipologie di formazione, quali modalità, quali finalità) risultano essere determinanti; b) figura strategica, in grado di operare una "mediazione educativa" all'interno del sistema scuola e nei rapporti fra quest'ultimo e gli altri sistemi complessi (socio-culturale, istituzionale, politico-economico ...) con i quali è indispensabile interagire, al fine di predisporre negli alunni adeguate competenze di base spendibili durante tutto il corso della vita (Felisatti in Felisatti e Rizzo, 2007, 135-136).

Ciò che pensavamo quindici anni fa, durante i corsi di formazione sull'uso del web (ancora una novità allora), anche dopo tutta questa "acqua sotto i ponti" passata nel frattempo, vale ancora oggi: l'importanza di saper reperire, selezionare e organizzare le informazioni (di ogni tipo) provenienti da internet. Come dicevamo, nel frat-

² *Ibid.*

tempo, la preoccupazione è aumentata e non si è potuto contare su nuovi metodi, tecniche o strumenti che potessero risolvere il problema. Noi pensiamo che occorra ripartire da qui poiché ciò rappresenta un aspetto fondamentale per la formazione di tutti i cittadini e ancor di più per un docente che è (e sarà sempre di più) invitato a insegnare ai bambini e ai ragazzi “come si usa il web”. Molti insegnanti possono pensare “come si stava meglio quando si stava peggio”, percependo internet come una minaccia e un eccesso di lavoro, oltre che un pericolo per sé e per gli allievi; altri possono sostenere che il web sia “una manna caduta dal cielo” perché si sono accorti delle opportunità e del valore aggiunto dello strumento, oltre al fatto che possa riaccendere passioni e interessi in molti campi del sapere. Possiamo dunque sostenere che molto si gioca sulla conoscenza del web, ma anche sulle caratteristiche di personalità e del sé degli insegnanti?

Un'altra modalità di definire l'auto-formazione si riferisce al processo vitale di “*messa in forma del sé*”³: prima di tutto si ricollega a un modo di concepire la formazione come attività continua nel tempo, visto che il sé è intrinsecamente in evoluzione. Un individuo diviene insegnante quando fa suo questo modo di vedere la sua formazione e quella dei suoi allievi, si allarga a uno scenario che va oltre la materia insegnata, anzi la sua materia è pretesto per un'educazione relativa prima di tutto alla persona: infatti, l'apprendimento deve anche essere necessariamente e continuamente meta-apprendimento, nel senso che nel frattempo si apprendono anche le tecniche, i metodi e le strategie di osservazione e di valutazione del proprio apprendimento. Un insegnante lavora costantemente su quattro livelli di complessità perché occorre che tenga sotto controllo il proprio e altrui apprendimento e il proprio e altrui meta-apprendimento. Noi crediamo che la formazione rivolta agli insegnanti si debba giocare molto sulla comprensione, la distinzione e l'analisi minuziosa di questi livelli, proprio perché l'introduzione dei linguaggi espressivi e digitali nella classe richiede prepotentemente tali competenze.

Un altro aspetto fondamentale, già citato a inizio capitolo è il concetto di *autonomia*: infatti, la consapevolezza del cambiamento prodotto in sé dagli eventi combinata al proprio desiderio di cambiamento è con-

³ Ivi, XI.

dizione imprescindibile per lo sviluppo della propria autonomia. Quando si citano le competenze medialità, la più complessa e anche la più delicata, e forse la più importante, è proprio l'autonomia critica: i Linguaggi consentono di entrare in contatto con il mondo dei media, conoscerne i meccanismi, i vantaggi e la pericolosità ed è proprio grazie all'immersione dentro queste dinamiche che i bambini e i ragazzi incominciano il loro cammino verso la comprensione dell'intreccio di differenti linguaggi e iniziano a sviluppare tale competenza.

Ancora, l'auto-formazione si fonda sul principio della *trasformazione*: citando Mezirow "lo scopo delle pratiche trasformatrice è quello del pieno sviluppo individuale", realizzabile a partire dall'assunzione di consapevolezza sul modo in cui molte forme di organizzazione della conoscenza sono state condizionate da processi sociali e culturali, "su come esse influenzino i processi di significazione del mondo e sulle possibilità del loro cambiamento"⁴. Inoltre,

"il "trasformare" è un movimento (meglio, un insieme complesso di movimenti cognitivi, emotivi, relazionali, pratici) con il quale viviamo l'esperienza, la "facciamo", cioè produciamo qualcosa - in noi e nel mondo - che è il risultato di trasformazioni interne. Infatti, il soggetto che apprende dall'esperienza, mentre modifica la realtà esterna, trasforma se stesso, i propri modi di pensare, comportarsi, sentire: dopo aver vissuto un'esperienza, cioè un evento trasformato in conoscenza, non siamo uguali a prima" (Reggio, 82).

La scelta di insegnare nello stesso modo la medesima materia e gli stessi temi e argomenti per tutta la carriera scolastica è certamente un comportamento che non agevola un processo trasformativo: l'intreccio dei Linguaggi contiene in sé questa trasformazione e per questo motivo viene visto come una minaccia per i ritmi e la struttura curricolare e "mentale" della scuola e dei suoi insegnanti. Ciò che essi temono è di perdere il controllo della propria didattica se un nuovo linguaggio entra nell'aula creando confusione: spesso assimilato al mero uso del computer, il neo-linguaggio si trasforma in un'insidia in quanto il docente si sente inadeguato a 'leggerlo', 'parlarlo' e 'scriverlo'. È ricorrente la situazione in cui egli si immagina essere il soggetto "debole"

⁴ Ivi, XIII.

della situazione che non dispone delle capacità per insegnare e, ancor più gravemente, che ha “competenze tecnologiche” molto al di sotto della media dei suoi allievi. L’errore si ripete ogni qual volta il docente pensa in termini di abilità: potrebbe essere probabile che il ragazzo (o il bambino) sia più abile del suo insegnante, ma certamente non possiede le competenze nell’uso di quel linguaggio. Usare bene un computer o conoscere a fondo le funzioni di un videofonino non significa saper leggere e scrivere correttamente, prevedere le conseguenze della propria scrittura, adattare il proprio stile all’interlocutore, essere consapevoli dell’impatto che un messaggio avrà sul medesimo. In sostanza si tratta di un adulto che ha davanti a sé “non adulti”: se pensiamo all’adulterità come a una capacità di porsi in dialogo con le fonti di costruzione di significato di ordine sociale e culturale in virtù di una potenziata capacità riflessiva critica (e creatività), solo l’adulto è in grado di possederla e diviene una guida, un facilitatore nei confronti dell’allievo che sta intraprendendo quella strada. Se, citando Dumazedier, l’auto-formazione può anche essere interpretata come “sostegno e potenziamento del desiderio e della volontà di regolare, orientare e gestire maggiormente da sé il proprio processo educativo”⁵, ciò significa che il docente deve anche lavorare su due versanti significativi: il desiderio e la volontà. Il processo educativo è un elemento di cui l’allievo e lo stesso insegnante si devono appropriare, alimentando continuamente il desiderio di essere più autonomi, grazie a una volontà che, a sua volta, viene nutrita dal quel desiderio. Potremmo anche considerare tale processo una “ricerca del filo conduttore della propria storia”⁶, attraverso il controllo del proprio spazio di apprendimento, un percorso esistenziale volto all’acquisizione di metodi in un’ottica di condivisione e, citando Galvani, un “processo olistico d’interiorizzazione della relazione molteplice tra sé e il mondo”⁷.

⁵ Ivi, XIV.

⁶ *Ibid.*

⁷ Galvani afferma anche che “la dimensione metodologica all’interno della quale si colloca il *blasone* è quella narrativa: la capacità di dialogo [...] non si esercita solo verso l’esterno ma [...] si interiorizza in forma riflessiva. La rappresentazione del sé e la sua parallela trasformazione [...] avvengono utilizzando alla base un meccanismo di tipo proiettivo e il potenziale simbolico delle immagini che l’individuo è

L'auto-formazione è anche responsabilità, motivazione e capacità critica, abbinate a un'intensa carica morale e altruistica: il docente e gli allievi sono immersi in un vero e proprio sistema, del sé, *didattico* (basato sul metodo), *organizzativo* (di collegamento tra la classe, la scuola e il territorio), *relazionale* (in primis, la quotidianità d'aula), di *vita* e di *visione del mondo*. Sono tutti piani compresenti simultaneamente e pertanto vanno osservati, compresi e intravisti anche le loro inevitabili interazioni: ad esempio, secondo l'approccio dell'apprendimento collaborativo i discenti e i docenti (e i discenti tra loro) con una gestione di tipo democratico, cooperano sviluppando competenze legate sia alle conoscenze che alle abilità sociali. Il *collaborative learning*, dunque, si presterebbe molto bene ad attivare una serie di riflessioni sui Linguaggi e sui modelli didattici d'impronta costruttivista poiché essi pongono in risalto l'ambiente di apprendimento⁸ e, a discapito di una concezione di istruzione come sequenza preordinata, a) incidono sulla programmazione curricolare e spostano l'attenzione sui dispositivi collaterali che si possono affiancare all'allievo che apprende, b) trasformano un ambiente di apprendimento in un luogo virtuale in cui si possono incontrare molteplici impalcature regolabili, c) determinano un processo didattico ricorsivo e non più solo lineare, d) pongono una forte enfasi sul discente, sull'autodeterminazione del percorso e degli stessi obiettivi, e) originano un evidente risalto alla molteplicità delle piste percorribili e alla varietà prospettica con cui si può approcciare alla conoscenza e, infine, f) si avvalgono di tecnologie, in particolare come amplificatori della comunicazione e cooperazione interpersonale. Prendiamo spunto da un'idea che ci sembra il caso di sviluppare proprio in quest'opera, immaginando la classe come un gruppo redazionale che, come già detto, lavora per una "scuola editrice": gli assunti di interdipendenza positiva (la responsabilità del proprio operato e di quello degli altri), un'interazione con leadership distribuita, la possibilità di sviluppare

chiamato a produrre al fine di rappresentare se stesso e/o il suo processo auto poietico (in Quaglini, *op.cit.*, XIV-XVI).

⁸ Un ambiente di apprendimento nell'ottica costruttivista può essere definito un luogo in cui gli allievi possono lavorare costruendo il loro ambiente di apprendimento grazie a una varietà di strumenti e risorse informative in percorsi guidati o basati sul problem solving.

competenze sociali in gruppi eterogenei, revisione e controllo costanti e valutazione individuale e di gruppo, tipici del *collaborative learning* presentano molte affinità con percorsi basati sui Linguaggi. Una classe (di ogni ordine e grado) che, in alcuni momenti dell'anno scolastico si trasforma in una redazione di un'impresa culturale (la scuola e il "suo" territorio) che produce educazione e comunicazione (ecco l'aspetto mediaeducativo) ci pare possa rappresentare un ambiente di apprendimento ideale, che sfrutta la presenza e la distanza, ma allo stesso tempo impegna i ragazzi in imprese, appunto, in parte "simulando" quelle degli adulti, in parte sfruttando le regole di un gioco avvincente, nel quale il livello di attenzione, passione, interessi e percezione della crescita e dello sviluppo delle emozioni possono trovare un terreno favorevole. Secondo Bruner:

[...] le componenti del comportamento [...] non sono le emozioni, le conoscenze e le azioni, ciascuna presa per conto proprio, ma i vari aspetti di un insieme più vasto che consegue la propria unità e la propria completezza solo all'interno di un sistema culturale. Non è di alcuna utilità isolare l'emozione dalla conoscenza della situazione che la suscita. La conoscenza non è una forma di sapere puro a cui si aggiunga l'emozione (con il risultato di turbarne la chiarezza oppure no). L'azione, poi, è la risultante finale di ciò che uno sa e sente. Frequentemente, anzi, essa mira o ad impedire lo sconvolgimento di uno stato conoscitivo [...] o a prevenire situazioni che si prevede possano suscitare emozioni. Sembra, dunque, molto più utile riconoscere fin dall'inizio che i tre termini non rappresentano altro che delle astrazioni, e delle astrazioni che hanno costi teorici molto alti. Mantenerle, infatti, significa perdere di vista la loro interdipendenza strutturale. A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l'uno dall'altro sarebbe come studiare separatamente le facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l'esistenza (Bruner, 145).

Noi vedremmo bene (in una scuola ideale, non ce ne vogliano i realisti ipercritici) anche l'applicazione di differenti strategie, sia quella in cui ogni componente del gruppo lavora in autonomia su una parte specifica del prodotto complessivo (parallela, la meno indicata e funzionale per la scuola), sia quella che prevede, a turno, che egli agisca sul semilavorato apportandovi il suo contributo (sequenziale, se si avesse il tempo di attendere il lavoro progressivo di altri), sia quella che, e questa

è preferibile sulle altre in condizioni appunto ideali, tende a facilitare una situazione nella quale l'allievo lavora in un regime di forte interdipendenza su ognuna delle parti del prodotto complessivo (di reciprocità). Il prodotto cui facciamo riferimento può essere un giornale scolastico, articoli da pubblicare su quotidiani, un blog, la pagina web della classe, un video di presentazione della scuola, un'opera teatrale etc. Se le condizioni non vengono meno – e ci riferiamo al coinvolgimento diretto dei fruitori nella definizione degli obiettivi formativi, in modo che questi siano poi condivisi da tutti, l'uso delle motivazioni personali (la ricerca di una soluzione, un particolare interesse, un confronto con altre esperienze) come elemento propulsivo per lanciare le attività collaborative e l'uso del dialogo e della discussione come strategia per investigare e per approfondire nuovi domini di conoscenza – noi pensiamo che un insegnante possa impegnarsi in un'avventura di questo tipo, sia che insegni arte, italiano, storia o economia aziendale e così via. Ovviamente tutto ciò andrebbe rapportato ai diversi ordini di scuola, nonché all'età degli allievi. La preparazione di questi percorsi si dovrebbe basare su un obiettivo di apprendimento condiviso, grazie al quale si crea un patto formativo (discussione su contenuti, modalità di fruizione e valutazione) e per il quale viene chiesta agli allievi un'assunzione di responsabilità nel concordare le regole del proprio coinvolgimento al percorso e, agli insegnanti, un confronto che serve loro per definire una visione condivisa sia sugli obiettivi, sia sulle modalità operative dell'azione formativa. Inoltre, occorrerebbe curare una fase iniziale nella quale poter confrontare le aspettative, poiché più congruenza vi è circa le attese, più probabile sarà poter vedere realizzato un reale processo di apprendimento collaborativo. Importante è far leva su alcuni aspetti: ad esempio, i contenuti dell'azione formativa dovrebbero essere saldamente ancorati all'esperienza quotidiana dei partecipanti (applicazione in altri contesti); inoltre, in relazione a questo aspetto, è auspicabile la pratica di incoraggiare la ricerca di esempi quotidiani (portare l'esperienza personale all'interno del gruppo), la quale dovrebbe favorire anche la risoluzione di problemi in altri momenti e contesti durante l'anno scolastico. Un altro elemento importante è la possibilità di lavorare in sotto-gruppi, proponendo il dialogo come strumento d'investigazione (favorendo il fluire di significati), allo scopo di creare un bilanciamento dinamico fra il sostenere

punti di vista e l'analizzare gli elementi su cui essi si basano, promuovendo un continuo feedback *inter* e *intra*-gruppo e tra questi e l'insegnante. Il lavoro di gruppo dovrebbe consentire anche la meta-riflessione degli studenti, i quali in differenti momenti del percorso dovrebbero porsi le seguenti domande: In quale fase si trova il nostro gruppo? Quali le differenze tra lavorare in presenza e a distanza? Quali le questioni rilevanti implicate nelle attività del gruppo? Quali influenze psicologiche, sociali, fisiche ed emotive stanno agendo sulla mia partecipazione a questo percorso? Inoltre, il lavoro di gruppo dovrebbe anche favorire l'interazione tra i partecipanti che, se inizialmente potrà apparire difficoltosa, con il passare del tempo sarà sempre più reticolare e autonoma, soprattutto nei livelli scolastici più alti. Ancora, in situazioni di questo tipo occorre saper formare gruppi e supportarli, "giocando" sulla competizione (gratificata in vario modo), quindi sulla collaborazione intragruppo, e la competizione intergruppo (se il percorso lo richiede, talvolta per mezzo della scrittura collaborativa): si tratta di eleggere dei referenti (in carica per tutto o per una parte del processo, in relazione alle decisioni da prendere), gestire *brainstorming* e *focus group* (compiti e strategie collaborative, di cui si è detto nel secondo capitolo), individuare ruoli ritagliati sulle personalità e le competenze degli allievi, sapendo già a priori se e in che modo il prodotto sarà valutato e se ognuno di loro sarà altresì valutato in base al livello di partecipazione e/o in base ad altri criteri. La progettazione di tali percorsi (che potrebbero avere, poniamo, una gittata di venti ore oppure essere più lunghi e "spalmati" su tutto l'anno scolastico) induce l'insegnante a riflettere su una serie di aspetti che sino ad allora non aveva ancora tenuto in considerazione. Ci riferiamo a domande del tipo: Quali contenuti si prestano meglio a svolgere attività collaborative? Quali obiettivi specifici fanno riferimento alle attività del gruppo classe e dei sotto-gruppi? I gruppi è meglio siano omogenei oppure eterogenei? I singoli allievi stanno sempre nel medesimo gruppo o ruotano in gruppi differenti? In che modo è possibile progettare e strutturare le attività per favorire la partecipazione dei singoli, considerando anche un apprendimento di tipo individuale? Quali e quanti ruoli è possibile assegnare all'interno di ciascun gruppo? Che tipo di rinforzi è possibile introdurre? Come lavorare sulle gratificazioni a breve (ad ogni sessione di lavoro) e a lungo termine (alla fine

del processo apprenditivo)? Che tipo di responsabilità assegnare ai singoli e ai referenti? Come valutare le prestazioni del singolo e del gruppo e come discernere le differenze? Come favorire i feed-back *intra* e *inter-gruppo*? Queste sono solo alcune delle innumerevoli domande che il metodo del *collaborative learning* stimola all'insegnante, con accento ancor maggiore quando si tratta di un percorso basato sui Linguaggi. Come già detto, queste esperienze, seppur difficili da rendere perfettamente sostenibili in una classe durante tutto l'anno scolastico, riconfigurano la "prossemica" della classe stessa, come già detto, stravolgendo la graduatoria "dei bravi, dei medi, e dei mediocri" ormai resa "operativa" nella mente del docente, dopo poche settimane dall'inizio dell'anno scolastico. Si tenga presente che:

"[...] saper ben progettare e saper condurre didatticamente i processi di organizzazione dell'insegnamento/apprendimento, a favore degli allievi, offre una visione dell'insegnante come professionista affidabile e competente, al quale si possono consegnare con fiducia le prospettive future delle nostre comunità" (Felisatti in *op.cit.*, 7). E inoltre, "saper progettare e saper condurre azioni educative e didattiche sono competenze complesse che richiedono l'instaurarsi di training formativi in grado di predisporre nell'insegnante specifici habitus mentali e professionali, in cui saperi teorici, disponibilità personali, scelte valoriali, abilità pratiche, procedurali e contestuali giungano a saldarsi fra loro, divenendo forme dinamiche, funzionalmente direzionabili verso situazioni e territori su cui necessita intervenire" (ivi, 8).

Allo stesso tempo, invertendo il ragionamento, anche i bambini (con le dovute cautele e proporzioni) e i ragazzi sono invitati a una riflessione costante con le seguenti domande: Quanto ho partecipato alle attività del mio gruppo? Ho notato "scollamenti" tra il lavoro in piccolo gruppo e gli obiettivi generali? Personalmente, ho fornito un contributo significativo? Ho condiviso con altri compagni parte del mio carico di lavoro? Quanto mi sono sentito a mio agio e quanto a disagio? Ho tratto giovamento nell'esprimere liberamente le mie riflessioni? Ho fornito feedback utili al gruppo e al docente? Che sensazione provo rispetto al risultato ottenuto in gruppo? Come il processo collaborativo ha contribuito ai miei obiettivi formativi? Naturalmente, tutte queste domande/riflessioni rappresentano uno stimolo per porre in evidenza la complessità della situazione, spesso elusa da un insegnante che, tal-

volta, è costretto solo “a tenere a bada la classe”. Chi legge potrà percepire un divario enorme tra le proposte fatte e la loro sostenibilità, rispetto a situazioni quotidiane dettate dall’emergenza. Noi crediamo tuttavia, che un metodo di lavoro possa gradatamente trasformarsi in “cultura della scuola”, un *modus operandi* che nel tempo diviene naturale: partecipare a piccole e grandi “imprese”, uscire realmente e idealmente (con l’aiuto del web) fuori delle mura scolastiche, sperimentare differenti metodi didattici con la complicità dei protagonisti. I concetti di fiducia e complicità crediamo debbano essere tenuti in seria considerazione nella scuola, ancor di più oggi, dove spesso anche il basilare “contratto” di reciproca stima tra allievi, famiglie e personale dell’istituto viene meno. Si tenga conto, tuttavia, come si diceva poc’anzi, che il docente ha il dovere di lavorare e riflettere all’interno di quattro ambiti specifici che s’intersecano e interagiscono continuamente: ci riferiamo 1) all’apprendimento e l’auto-apprendimento dell’insegnante, 2) all’apprendimento e all’auto-apprendimento degli allievi, 3) al meta-apprendimento in condizioni formali e al meta-apprendimento delle attività di auto-formazione dell’insegnante (cioè la capacità di osservare il proprio apprendimento in una situazione autonoma e informale) e, infine, 4) al meta-apprendimento scolastico e al meta-apprendimento delle attività di auto-formazione degli allievi (fig. 1). Quindi, ragionare in termini di auto-formazione significa anche assecondare gli aspetti esplorativi e introspettivi dell’approccio alla ricerca: non pensiamo si tratti semplicemente di un ri-allineamento rispetto a uno standard stabilito da chissà quali “enti” o “esperti”, piuttosto di un processo continuo in cui il sé è protagonista, non si sente solo (anche se sopportare la frustrazione nella solitudine è pienamente auto-formativo) e assume alternativamente il ruolo di contenuto e di contenitore. Si tratta di attivare un dialogo interiore tra il sé maestro e il sé allievo, entrambi presenti nell’insegnante. L’attività esplorativa può essere diretta verso l’esterno ma anche verso l’interno, attraverso processi di perfezionamento, levigatura e affinamento. Il terreno dell’auto-formazione è continua invenzione di sé, anche se spesso ciò avviene in modo incidentale, provvisorio, informale, implicito, inatteso e anche in larga misura inconsapevole.

<p>Livello 1 Apprendimento personale e auto-formazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Che cosa ho imparato fino ad oggi?</i> • <i>Che competenze ho sviluppato?</i> • <i>Che cosa manca alla mia formazione?</i> 	<p>Livello 3 (Meta) apprendimento personale (formale) e (meta) auto-formazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Come ho impiegato nella didattica ciò che ho imparato sino ad oggi?</i> • <i>Riconosco la debolezza di alcune mie competenze didattiche ?</i> • <i>Riconosco il valore aggiunto della mia auto-formazione?</i> • <i>Sono motivato all'auto-formazione e ne riconosco i benefici?</i>
<p>Livello 2 Apprendimento scolastico e auto-formazione dell'allievo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual è la modalità di studio preferita da A.?</i> • <i>Che competenze sviluppa?</i> • <i>È motivato alla ricerca autonoma di informazioni?</i> 	<p>Livello 4 (Meta) apprendimento scolastico e (meta) auto-formazione dell'allievo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A. riconosce le sue "lacune" nel ragionamento?</i> • <i>Riconosce la debolezza di alcune sue competenze ?</i> • <i>Riesce a integrare lavoro in classe, a casa e ricerca con l'ausilio del web? Se sì, in che modo?</i>

Fig. 1 – Quattro dimensioni che comprendono il proprio e altrui apprendimento e la capacità di osservare gli stessi sia in situazioni formali sia non formali e informali

Per quanto riguarda il rapporto tra educazione e comunicazione, il crocevia dal quale nasce e si riproduce la *media education*, occorre generare una riflessione a parte. Visto che, utilizzando una frase un po' forte ma che rende l'idea, "l'universo della comunicazione ci ha inondato di senso nullo"⁹ ed occorre tentare di "resistere alla colonizzazione dell'interiorità e alla perturbazione del nostro immaginale" (*ibid.*), è bene considerare il rischio che si corre ogni giorno dentro e fuori le scuole. Una delle più grandi preoccupazioni si riferisce proprio al fatto che l'educazione ha tempi, ritmi e contenuti molto differenti rispetto alla comunicazione. L'introduzione dei media e dei Linguaggi dentro le mura scolastiche fa temere che questo "senso nullo" possa colonizzare l'essenza dei processi educativi, svuotandoli di significato e corrompendoli: infatti, probabilmente, sono proprio coloro che tengono maggiormente all'interiorità e all'immaginale, e che si

⁹ Quaglino, *op.cit.*, XXII.

reputano analfabeti digitali, che oppongono maggiori resistenze. Noi crediamo tuttavia che si tratti di una visione piuttosto ristretta della questione: a parer nostro, “tecnologia” va d’accordo con “immaginabile” a patto di far “sbiadire” lo strumento per concentrare l’attenzione sui contenuti. Knowles considera il “sapere” obsoleto, per come l’abbiamo sempre concepito, cioè qualcosa che “sta là” e va preso, e sostiene che occorre imparare da tutto ciò che facciamo e che tentiamo di fare: la sua andragogia si pone l’obiettivo dell’auto-direzione, fa leva sulla motivazione endogena, il bisogno di stima, il desiderio di realizzazione, la voglia di crescere, la soddisfazione di raggiungere dei risultati, l’esigenza di acquisire conoscenze specifiche e sulla curiosità intellettuale¹⁰; in sostanza un approccio mentale orientato alla ricerca e all’approfondimento¹¹. Mezirow, spostando il focus, considera le persone come originatori del loro pensare e del loro sentire e lo scopo dell’apprendimento è realizzare i valori che ispirano la loro vita. Interessante la sua tripartizione: l’apprendimento *strumentale*, cioè il significato viene tratto deduttivamente; l’apprendimento *dialettico*, nel quale il consenso che deriva dal discorso si fonda unicamente sulla forza cogente degli argomenti, sulla metafora, cioè su una conoscenza più indicativa che prescrittiva, su un’azione più comunicativa che strumentale e sulle inferenze abduttive; infine, l’apprendimento *auto-*

¹⁰ Ivi, 4.

¹¹ Galvani, con la teoria sul blasone, fa riferimento al posizionamento esistenziale e al processo tripolare “Sé”, “l’Altro”, “Le Cose” (ivi, 90, citando Pineau). Ogni docente si dovrebbe interrogare circa il proprio blasone, cioè le immagini che scaturiscono dalla sua persona e vengono, per così dire, “catturate”, percepite e assimilate dagli allievi. Le “cose”, nel nostro caso, sono gli oggetti e gli strumenti dei quali l’insegnante si dota come prolungamento di sé per dare vita alla propria didattica: acquisiscono un valore simbolico, diventano supporto di senso e sono portatrici di transazioni intime all’interno di una relazione autonoma. Il blasone, in una dimensione proiettiva, può essere immaginato come uno stemma (rappresentazione di sé o di appartenenza collettiva) (ivi, 93): costruire il proprio blasone significa “meditare sulle immagini che ci sono più care, quelle che ci costituiscono, quelle che ci guidano, ci ispirano e ci orientano” (ivi, 96). Uno dei problemi della formazione degli insegnanti riguarda la difficoltà di adulti che, attraverso l’utilizzo di metodologie innovative, si mostrano perturbati nella loro rigidità, la quale deriva da un uso poco comunicativo del corpo¹¹, ma anche da una sclerotizzazione degli schemi mentali, non più allenati dalla vivificazione dell’intreccio dei Linguaggi.

riflessivo, il quale “[...] mira a produrre una più chiara comprensione di sé identificando gli assunti psicologici pregressi che generano dipendenza, e che sono divenuti disfunzionali nell’età adulta, impedendo al discente di vivere la vita che desidera vivere”, assume una conoscenza più valutativa, un’azione emancipativa, coerente e tende a incorporare nuove scoperte¹². Poi egli suddivide in tre momenti l’apprendimento, cioè a) schema, b) nuovo schema e c) trasformazione: a proposito di (1) *apprendimento strumentale*, lo *schema* potrebbe essere riferito al saper usare un software per la costruzione di un questionario on line; il *nuovo schema* il saper costruire uno strumento di valutazione (con il sistema on line) basato sul gradimento degli allievi in riferimento a un percorso; per quanto riguarda la *trasformazione*, invece, la consapevolezza che la classe non si gestisce solo con le punizioni e le valutazioni “repressive”, ma anche facendo leva sulle motivazioni attraverso l’uso di strumenti di auto-valutazione; in riferimento (2) all’*apprendimento dialettico*, lo *schema* può essere riferito, ad esempio, al fatto che la responsabilità didattica dell’insegnante può riguardare anche il rapporto con se stessi, oltre che il rispetto formale delle regole; il *nuovo schema* l’imparare che il concetto di motivazione, mutuato dalla letteratura, è composto di molti aspetti su cui poter fare leva, tra cui il dialogo; in relazione alla *trasformazione*, imparare a riconoscere e abbattere taluni stereotipi culturali, ad esempio credendo più o meno consciamente che bambini e ragazzi provenienti da altre culture debbano essere più o meno bravi e competenti in determinate materie; a proposito di (3) *apprendimento auto-riflessivo*, lo *schema* si può riferire all’imparare a conoscere i limiti della propria tolleranza all’ambiguità e alla frustrazione; il *nuovo schema* il fatto di imparare ad auto-giudicarsi in modo nuovo, considerando i comportamenti e i giudizi degli allievi come indicatori e suggerimenti per la crescita professionale e a riconoscere le proprie inibizioni; per quanto riguarda la *trasformazione*, invece, riconoscere in sé modelli genitoriali-autoritari ed educativi specifici (introiettati e proiettati) e le incongruenze tra modelli di comportamento reali e ideali. L’insegnante è guidato da una prospettiva di significato: possiamo considerarla come una struttura mentale costituita da aspetti personali e culturali che

¹² Ivi, 7-12.

aiuta il docente a selezionare e assimilare nuova esperienza sulla base di quella pregressa. Essa coinvolge le tre dimensioni, cognitiva, conativa (volitiva) e affettiva, lo predispone all'azione e risulta più autentica quando cresce la partecipazione al processo di costruzione di significato e più valida quando supportata da informazioni complete, ovvero più inclusiva, libera, riflessiva e permeabile. Uno dei compiti più significativi dell'apprendimento permanente è la promozione/facilitazione di un tipo di apprendimento finalizzato alla trasformazione della prospettiva. Infatti:

la trasformazione della prospettiva indica il processo con cui si diviene criticamente consapevoli di come e perché la struttura dei nostri assunti psicoculturali sia venuta a condizionare il nostro modo di percepire il mondo, e con cui si ricostruisce quella struttura per potere essere più inclusivi e più discriminanti nell'integrazione dell'esperienza, e per poter agire in base alle nuove consapevolezze (Mezirow, 1975)¹³.

L'ambivalenza dell'auto-determinazione. Il processo di autodeterminazione è un processo complesso che coinvolge, anche questo, aspetti cognitivi, volitivi, emotivi e sociali¹⁴. Per tali motivi non può essere considerato un cammino lineare, anzi, piuttosto un tortuoso sentiero dove coerenza, congruenza, precisione e costanza sono di rado presenti. Possiamo sostenere che esso cerchi di produrre una buona forma significativa, ma imperfetta e spesso ambivalente. Idealmente richiama atteggiamenti di apertura, entusiasmo, ciononostante è vissuto in modo controverso ed è colmo di sacrifici e sofferenze. Inoltre, nella scuola di oggi c'è molto irrigidimento, chiusura e tendenza all'isolamento,

¹³ Ivi, 13.

¹⁴ Contrariamente a quanto si pensi abitualmente, secondo Garrison (in Quaglino, a cura di, 119-120) "l'autogestione dell'apprendimento in un contesto educativo è sicuramente un'esperienza collaborativa". Paradossalmente, autodeterminare una buona parte del nostro apprendimento ci consente di avvicinarci all'altro grazie ad esperienze che, inizialmente vissute in apparente solitudine, tendono ad essere condivise, spesso frutto di un apprendimento per scoperta: infatti, per promuovere un apprendimento intrinsecamente motivato, gli studenti devono avere la possibilità di spartirne il controllo e di collaborare alla pianificazione e all'implementazione del processo di apprendimento, assumendosi la responsabilità di costruire un significato personale.

oltre che poca autonomia, sia a causa di caratteristiche personali che organizzative. Infatti, Jarvis mette il dito nella piaga quando sostiene che molti adulti sono eterodiretti: non tutti vogliono essere autonomi, hanno paura della libertà e la loro introspezione è insufficiente a renderli consapevoli dei processi che hanno vissuto¹⁵. Purtroppo, in special modo in questo periodo storico, una porzione molto significativa dell'apprendimento autodiretto si compie al di fuori dell'ambito educativo. Se pensiamo che “tutto ciò che viene appreso dalle persone in quanto individui appare destinato a incidere sulle loro scelte future”¹⁶ allora dovremmo pensare a quanto siano importanti le scelte che i ragazzi fanno durante il loro percorso scolastico e quelle autodirette che gli insegnanti adottano durante il loro percorso professionale. Non pensiamo che tutte le scelte effettuate siano lineari e coerenti, anzi crediamo che, come già detto, una sostanziale ibridazione possa essere efficace e vincente. L'importante è che siano autentiche e che l'individuo (giovane o adulto) si impegni a comprenderne le motivazioni e le traiettorie che queste implicano.

Ancora Jarvis:

È nell'ambito dell'auto-determinazione che si può sviluppare un nuovo apprendimento, invece di procedere sulle strade del noto e del consueto. Ci ritroviamo così nel paradosso dell'apprendimento: se gli individui tendono ad agire esclusivamente in base all'apprendimento pregresso anziché alla situazione contingente, la loro crescita e il loro sviluppo vengono soffocati, col risultato che diventano rigidi e inflessibili. Se invece decidono di agire avventurosamente, guardando avanti anziché indietro e senza sapere necessariamente quali saranno i risultati, possono acquisire nuove conoscenze, nuove competenze e nuovi atteggiamenti. In altre parole, la capacità critica non è che una faccia della medaglia dell'apprendimento; l'altra faccia è la creatività, forse ancora più importante. Attraverso la creatività gli individui crescono e si sviluppano come persone; ma le nuove forme di comportamento non sono sempre accettabili all'interno della società organizzata [...]¹⁷.

Questo passaggio ci sembra fondamentale e va considerato come con-

¹⁵ Jarvis in Quaglino, 63.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Ivi, 66.

siglio e suggerimento in senso assoluto, per la professione e per la vita. La creatività nella scuola è accettata solo quando l'allievo è ancora "bambino" e "deve ancora studiare divertendosi". Questo stereotipo è ormai onnipresente, sia nei docenti, sia nelle famiglie che nei ragazzi stessi. Noi pensiamo che il soggetto in formazione, dai primi anni della scuola dell'infanzia sino all'uscita dalla scuola, e l'insegnante impegnato nei percorsi di aggiornamento, debbano svestirsi rapidamente di quell'inferenza logica che unisce indissolubilmente infanzia e gioco, compresi i momenti imprescindibili di auto-formazione, nei quali autonomia e consapevole auto-determinazione risultano essenziali. Spesso l'adulto considera le attività "altre" rispetto al compito e alla mansione una perdita di tempo, un ingombro che crea solo caos e confusione: tuttavia, l'auto-formazione può avvenire ormai in ogni luogo e non è certo di sola pertinenza dell'adulto. Noi pensiamo che un docente che s'interessa ai nuovi linguaggi e alla Rete come strumento di ricerca possa infondere meglio negli studenti quel desiderio di scoperta che gli appartiene, ma che non riesce quasi mai ad applicare nella scuola. Coloro che si occupano da tempo di questi temi, e quindi "vivono" questi linguaggi sia come "oggetti osservati" (il ricercatore), sia come "veicoli di apprendimento e competenze" (il docente) sanno quanto sia importante un buon uso degli stessi per incentivare l'auto-monitoraggio che attiene ai processi cognitivi e meta-cognitivi degli studenti (e di se stessi): infatti, l'efficacia meta-cognitiva è strettamente legata alla capacità di essere riflessivi e di pensare criticamente. L'insegnante dovrebbe riconoscere la complessità del controllo che si può esercitare sul proprio apprendimento, per poi essere in grado di riconoscerlo negli atteggiamenti e nei comportamenti dei propri allievi: ad esempio, potrebbe essere utile e funzionale partire da un bisogno e partecipare alla definizione degli obiettivi, curare nei dettagli il materiale didattico, far sì che pratica e teoria interagiscano reciprocamente, definire insieme i concetti più importanti tra cui quello di competenza, far variare e differenziare i supporti offrendo un'ampia scelta, definire comunemente e flessibilmente le priorità, far partecipare gli allievi alla pianificazione didattica, pesare e ben distribuire i tempi dell'apprendimento. Inoltre, occorre verificare che i metodi didattici siano previamente dichiarati, che si creino più ambienti di apprendimento, che si possa lavorare alla rimozione degli ostacoli psicologici,

che si abbattano le barriere culturali, che si favoriscano differenti stili di apprendimento, che si registrino le riflessioni critiche, che s'impieghino tecniche d'introspezione, che si promuova il chiarimento delle idee, che i concetti appresi si possano davvero applicare, che si possano curare contemporaneamente la presentazione didattica e anche il confronto, che nella valutazione si curi l'uso di differenti strumenti quali i test, i ripassi, il feedback, i prodotti finali, la documentazione dell'apprendimento e la sua conservazione, il peso da assegnare ai risultati e così via¹⁸. Hiemstra (ivi, 136-137, adattato) introduce le tecniche, gli strumenti e le risorse per i discenti auto-diretti (nel nostro caso gli insegnanti) e ne identifica alcune categorie che riportiamo qui di seguito.

- *Strumenti di pianificazione*: costruire moduli di autodiagnosi, ritagliarsi momenti di auto-analisi, effettuare esercizi di autovalutazione, svolgere analisi delle personali capacità di pensiero e del tipo d'intelligenza, identificare uno stile di apprendimento e uno stile d'insegnamento.
- *Tecniche di studio individuale*: impegnarsi in una mappatura mentale dei concetti, leggere quotidiani e riviste, selezionare format televisivi e radiofonici, individuare sessioni di esercitazioni pratiche, sperimentare diversi ambienti di apprendimento e scegliere il preferito, applicare tecniche di potenziamento della memoria, utilizzare computer e web per scoprirne le potenzialità e reperire materiali didattici, utilizzare e costruire moduli personalizzati, usare differenti tecniche e tecnologie della comunicazione, imparare dalle esperienze personali, fare uso di domande investigative, costruire un progetto di apprendimento personale, affidarsi alla scrittura tradizionale e digitale.
- *Strumenti di riflessione personale*: applicare tecniche di recensione di libri, articoli e materiali mediali, creare modelli di lettura interattiva, porre in atto tecniche di compilazione di strumenti osservazione qualitativi come i diari, formulare una propria filosofia personale, imparare ad analizzare e creare modelli e paradigmi teorici, leggere proattivamente materiali cartacei e digitali, imparare attraverso l'intuito (e i sogni), riflettere sull'apprendimento a casa o nell'ambiente di lavoro, riflettere sul proprio apprendimento in genere.
- *Sviluppo delle competenze individuali*: eseguire esercizi di applica-

¹⁸ Hiemstra in Quaglinò, 132-136.

zione delle competenze, sviluppare un portfolio delle proprie competenze, migliorare le competenze di scrittura, rafforzare le competenze di presentazione verbale, di interrogazione e di *coaching*, consolidare la comprensione delle varie tecniche d'insegnamento, usare efficacemente strumenti ludici, realizzare un centro studio/laboratorio di apprendimento.

- *Tecniche per lo studio di gruppo*: svolgere attività di studio in gruppo, partecipare a dibattiti e gruppi di discussione.
- *Uso della comunità educativa*: studiare in comunità, individuare colleghi o altri esperti come risorse per l'apprendimento, cercare e ottenere feedback da altri membri della comunità, effettuare visite d'istruzione, intervistare esperti, individuare momenti di valutazione e *coaching* da parte di altri colleghi, utilizzare biblioteche e ambienti on line di apprendimento, partecipare a conferenze e videoconferenze, visitare musei e gallerie d'arte, sfruttare i viaggi come occasione di apprendimento, fare network, partecipare a concerti, rappresentazioni teatrali e saggi di danza, svolgere corsi di musica, teatro e danza.

Le indicazioni di Hiemstra, in riferimento alla capacità di costruire strumenti di pianificazione che consentono al soggetto in formazione (che sia minore o adulto) di rendersi in parte autonomo e in grado di intraprendere iniziative personali in relazione al proprio apprendimento, alla capacità di saper riflettere sulle proprie condotte, sullo sviluppo delle proprie competenze, di partecipare anche all'interno di comunità (in presenza e a distanza), sono in linea con quanto abbiamo fino ad ora affermato parlando delle risorse del web e, in generale, di Linguaggi.

Ora introduciamo alcuni esempi che potrebbero incentivare l'auto-formazione: il docente di oggi ha bisogno di essere motivato a svolgere corsi o percorsi formativi e, in secondo luogo e ancor più urgentemente, a partecipare ad attività auto-formative e auto-dirette. Ciascun insegnante è "in formazione" per definizione: un costante aggiornamento e un continuo sviluppo di competenze disciplinari, multidisciplinari e "linguistiche" risulta assai motivante e ciò si ripercuote positivamente sulla sua proposta didattica. Si pensi che:

[...] la didattica ha bisogno di essere dinamica poiché nella ripetitività essa esaurisce il suo significato. La dinamicità richiede una tensione permanente rivolta alla ricerca continua per procedere verso i miglioramenti auspicati sul-

la base di scelte oculate e coerentemente vagliate. In tal senso, proprio l'impegno riposto dalla didattica verso il controllo e l'accertamento di processi e risultati, impone ad insegnanti ed educatori l'adozione di atteggiamenti critici, dispositivi sperimentali, modalità di confronto e strategie di riflessione allargate, per favorire scelte condivise a garanzia di azioni antidogmatiche e antiautoritarie (Felisatti in *op.cit.*, 21-22).

1. Conoscere i meccanismi dei social media per apprezzarne potenzialità, limiti e pericolosità. Come sappiamo, i social media, meglio conosciuti come *facebook*, *twitter*, *linkedin* etc. rappresentano strumenti formidabili di socializzazione con scopi differenti: il contatto con gli altri può essere attivato per incontrare le persone in presenza, per combattere la noia e la solitudine, per cercare lavoro, per divertirsi con le loro numerose funzioni, ma anche per studiare. Sono ormai molto diffuse pratiche scolastiche e universitarie che fanno uso dei social media come appoggio, complemento, integrazione e condivisione dei saperi appresi. Dopo un uso di alcune settimane, ciascuno dei partecipanti alla rete di un social media, con un po' di consapevolezza è in grado di identificare questi strumenti come espressione di: *sé* (legittimazione, individuazione in un dato contesto spazio-temporale, etc.); conferma (e richiesta di conferma) della propria *identità*; smania di raccontare e *raccontarsi*; *disagio* (anche con casi estremi di annuncio di suicidi e omicidi); desiderio di *cambiamento*; *condivisione* (e di senso di appartenenza); dinamiche comunicative *nuove* (e perciò anche spiazzanti); *esercizio espressivo* (anche solo di stile); voglia di "*leggerezza*" (gioco, svago etc.); bisogno di attivare *pratiche seduttive*; messa alla prova della propria e altrui *empatia*; *rinvio* ad azioni "reali". Non pensiamo di aver esaurito l'elenco delle cose che si possono fare con i social media: tuttavia, è già possibile disporre di un quadro complesso nel quale compare tutta l'"umanità" possibile con i suoi pregi e i suoi limiti. In tal caso il social media non può essere considerato solo strumento di svago ma molto di più, cioè strumento di espressione, apprendimento, conoscenza di sé, collaborazione e riconoscimento delle proprie potenzialità "linguistiche" in relazione a differenti linguaggi. Nello specifico, come dicevamo, oltre a essere strumenti di socializzazione e messa in gioco di dinamiche relazionali, i social media possono diventare luoghi di confronto professionale. Ad esempio, come già detto, proprio *facebook* pone in evidenza come gli

insegnanti da tempo, in riferimento a quanto già detto, si siano già organizzati in rete per aggregarsi all'interno di gruppi ad hoc. Sono gruppi generici o specifici dentro i quali si discute di riforme, di episodi scolastici, di strumenti digitali e, molto spesso, si chiede aiuto al gruppo in relazione a piccole e grandi questioni, dall'installazione di software, all'uso di una LIM, impressioni su episodi specifici e così via.

2. *Porsi le giuste domande alle prese con la progettazione di un percorso.* Un aspetto cui teniamo particolarmente è dato dalle dispute metodologiche. Alle prese con un percorso basato sui Linguaggi, gli interrogativi e le incertezze possono essere davvero molto numerosi, sia per quanto riguarda i contenuti, sia in relazione alla progettazione, realizzazione, documentazione e valutazione del percorso medesimo. Ogni insegnante, al cospetto del momento creativo e progettuale occorre si ponga le seguenti domande: Quali risorse ho? Come mi organizzo? Sono motivato/a a svolgere per la prima volta un percorso di questo tipo? Che struttura didattica offro alla classe e come la articolo? Punto maggiormente sulla disciplinarietà o sulla trasversalità? In che modo determino le caratteristiche di curricolarità del percorso? Tendo a sviluppare maggiormente conoscenze, abilità o competenze, o tutte le cose insieme? Come e cosa valuto? Su quali priorità mi focalizzo? Questi aspetti rappresentano una serie di nodi cruciali che, se non affrontati seriamente e a fondo all'inizio di un percorso possono creare in seguito una serie di difficoltà all'insegnante che intende realizzare un'attività definita e controllabile. Ribadiamo il nostro pensiero citando di nuovo Jenkins, il quale afferma che:

gran parte della resistenza alla sperimentazione della *media literacy* nasce dall'idea che la tipica giornata scolastica stia per esplodere e che sembra impossibile provare a inserire nuovi obiettivi senza correre il rischio che il sistema dell'istruzione collassi del tutto. Per questo motivo non vogliamo vedere la *media literacy* trattata come una materia aggiunta. Piuttosto, la sua introduzione dovrebbe portare a un cambio di paradigma che, come il multiculturalismo o la globalizzazione, rimodella il modo in cui si insegnano tutte le altre materie (2010, 176-177).

Allo stesso tempo, occorre mettere sul piatto della bilancia tutta un'altra serie di aspetti che a noi piace immaginare possano presentarsi come opportunità, più che una scocciatura. Partendo dal presupposto che ciascun problema risolto si trasforma immediatamente in gratificazione e opportunità, pensiamo che la difficoltà e la paura che scaturiscono dalla gestione di un'attività complessa, ma allo stesso tempo straordinariamente motivante, possano essere ampiamente controbilanciati dai seguenti elementi, nuovamente sotto forma di domande: In che modo posso davvero e funzionalmente riconfigurare il mio ruolo di insegnante? Il percorso che sto per progettare e realizzare rappresenta un'occasione di ri-motivazione alla mia professione? Quali collaborazioni sul territorio posso intraprendere? È possibile immaginare una riduzione della differenza “dentro-fuori” la scuola, nel senso dell'uso creativo e comunicativo degli strumenti digitali e dei linguaggi espressivi? È possibile creare all'interno della mia classe un clima positivo legato all'idea di un ambiente di apprendimento motivante e sereno allo stesso tempo? Posso pensare di trasformare per alcuni periodi dell'anno, pur nel senso della continuità, la mia classe in una “redazione”? Allo stesso tempo, il mio istituto, può gradatamente impegnarsi in attività e progetti come se fosse una “scuola-editrice”, ovvero che rende pubblico il suo impegno e le sue idee attraverso tutti i Linguaggi? È possibile pensare che percorsi di questo tipo possano favorire i bambini e i ragazzi più deboli e creare una sorta di redistribuzione delle mie valutazioni, anche stravolgendo in positivo le loro performance e la loro autostima? A proposito, si tenga presente, come già detto soprattutto nel terzo capitolo e in giustificazione del titolo di questo volume, che:

il ruolo dell'insegnante emerge [...] in tutta la sua forza mediatrice. Egli metaforicamente può essere definito come il regista che predispone le condizioni per la rappresentazione cognitiva e ciò avviene con gli altri insegnanti prima e durante l'azione apprenditiva degli allievi, predisponendo contesti osservativi, progettuali, di elaborazione di strumenti e di modalità di controllo e valutazione rispondenti all'imperativo di condividere quanto previsto senza disperdere le potenzialità di ciò che giunge come imprevisto. Egli ha il compito di cogliere e assegnare senso e significato all'inaspettato e di valorizzare itinerari personalizzati e inconsueti, dimensioni di creatività e spontaneità, in relazione a specificità soggettive di eccellenza e/o disabilità. L'adulto-

educatore si trova dunque posizionato all'interno e non all'esterno dell'avvenimento; è osservatore partecipante dell'attività e delle relazioni, attento alle "tracce" lasciate dai bambini, ai loro desideri, performance, conquiste, difficoltà, relazioni, comportamenti ... L'insegnante è quindi regista, ma si ritira sullo sfondo e lascia in primo piano il bambino e la sua attività costruttrice. La sua presenza è di dialogo e di proposta, ma si sostiene attraverso un metodo di lavoro da ricercatore che riflette sul campo (in azione), che cercherà di leggere quotidianamente il contesto allo scopo di cogliere interessi e bisogni dei bambini e, sulla base delle informazioni acquisite, formulare proposte da negoziare e condividere con tutti gli altri attori coinvolti nel percorso. In tale ambito l'osservazione, sia nella sua forma generalizzata che come osservazione partecipante, è lo strumento principe di cui si dota un insegnante che voglia effettivamente rilevare le qualificazioni dell'ambiente apprenditivo per riconoscerne e predisporre le sollecitazioni più opportune. Inizialmente essa, nella sua espressione "generalizzata" [...], permette all'educatore di rilevare informazioni che gli consentono di formulare una prima ipotesi sulle storie che i bambini mettono in scena in situazione spontanea o poco strutturata; in seguito potrà assumere la caratteristica di un'osservazione "mirata" e partecipante da effettuarsi quotidianamente da parte dell'insegnante allo scopo di seguire l'evoluzione delle esperienze vissute dai bambini. Essa, quindi, dovrà progressivamente instaurarsi come una pratica abituale, sempre più consapevole ed efficace, un vero e proprio *habitus* mentale del docente che gli permetterà di scoprire nuove piste da percorrere, nuove ipotesi da formulare. Per realizzare le loro osservazioni, gli insegnanti potranno avvalersi di strumenti quali registrazioni scritte (diari, griglie, check-list, questionari ...), registrazioni audio, registrazioni video, nonché di materiali prodotti dai bambini, verbali di riunioni e documentazioni varie. Attraverso tali strumenti essi cercheranno di evidenziare i bisogni dei bambini, i loro interessi, le cose che amano o che non amano fare (Rizzo in *op.cit.*, 104-105).

3. *Acquisire il metodo per controllare l'andamento di un percorso.* Ogni insegnante predispone una strategia didattica e, di conseguenza, un suo metodo didattico che adotta in base alla strategia ideata. Come si diceva nel capitolo dedicato alla ricerca educativa¹⁹, gli studi, il "mestiere" e l'esperienza sono fondamentali per un docente: meno ovvia è la capacità di essere osservatori e, allo stesso tempo, protagonisti di un processo formativo. Egli è un elemento di tale processo, tuttavia dovrebbe essere in grado di distanziarsi dal campo di osservazione per "osservarsi" mentre insegna. Un'operazione tutt'altro che semplice se non supportata da formazione cognitiva ed emotiva, oltre

¹⁹ Nello specifico, il cap. 2.

che metodologica. Se dovessimo suggerire una guida per la costruzione di percorsi basati sui Linguaggi, certamente faremmo appello ai seguenti aspetti: le strategie di azione che il docente deve mettere in campo per raggiungere gli obiettivi esplicitati; le modalità di impostazione di una ricerca-azione in collaborazione con ricercatori e colleghi; i metodi didattici da adottare, ad esempio il *cooperative learning* di cui si è parlato anche in questo capitolo, oppure il *circle time* o altri procedimenti; le modalità di definizione del percorso che si intende realizzare; la concreta capacità di progettazione del percorso stesso; la verifica della sostenibilità dell'idea; l'attuazione dell'attività; la possibilità di utilizzare ambienti di apprendimento on line; la costruzione di strumenti per il monitoraggio del processo didattico e una eventuale raccolta dati; le modalità della documentazione; le modalità della valutazione; la possibilità di poter riflettere sul processo grazie a un chiaro quadro teorico; l'utilità della "pubblicazione" e distribuzione del lavoro su diversi supporti (cartacei e digitali); l'importanza di rendere il proprio percorso trasferibile, cioè leggibile, interpretabile e replicabile da parte di un altro collega; la possibilità di restituire il proprio percorso a una comunità di pratica, scenario ideale delle proprie esperienze; la possibilità, anche grazie alla propria auto-formazione, di rendere questi percorsi sempre più efficaci e "contagiosi".

4. *Cercare, selezionare e organizzare materiali didattici.* La prima motivazione, la più importante dal punto di vista della presa di decisione, è cominciare a cercare stimolati dalla curiosità, innanzitutto: noi sappiamo che vent'anni di web hanno coinvolto e invitato a pubblicare materiali centinaia di milioni di persone (e crediamo che a oggi si possa parlare anche di miliardi, visto che ormai anche i paesi più ostili al web si stanno aprendo al nuovo), pertanto possiamo ben dire che per ciascuno di noi internet non può essere totalmente conoscibile data la sua smisuratezza (sia nel senso della numerosità dei siti sia in riferimento alla qualità delle soluzioni). Una prima ragione ci suggerisce di sviluppare un atteggiamento di ricerca "con metodo": come a dire che il mondo va visitato un po' per scoperta, un po' con le guide e le mappe che ci orientano durante un viaggio. Dopo un periodo di esplorazione ci saremmo certamente accorti che il web, pur con tutte le sue regole, i suoi layout, i suoi collegamenti (quasi) coerenti è a tutti gli

effetti un “caos organizzato” che dobbiamo piegare ai nostri voleri. Una seconda ragione ci invita a costruire territori e confini: nel web molti individui collaborano alla costruzione dei saperi e delle conoscenze (si pensi a *wikipedia*), tuttavia, come in uno specchio che riflette il mondo, ve ne sono molti altri poco interessati ai saperi, piuttosto avvezzi al rischio e al guadagno, più o meno legale. Una terza ragione ci rivela che del web non ci possiamo fidare: da qui parte l’urgenza della media education e la necessità di consapevolizzare pregi e limiti del “grande ipertesto”, nonché le tecniche e i metodi indispensabili per condurre una buona ricerca.

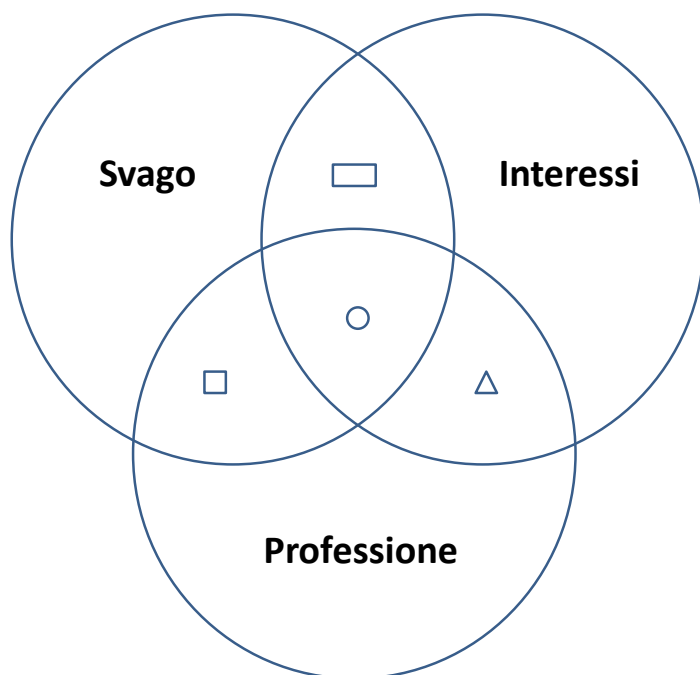


Fig. 2 – Durante una ricerca on line gli obiettivi possono cambiare e talvolta intercettare contemporaneamente materiali affini allo svago, agli interessi e alla professione

Ciò non significa che il web vada sempre utilizzato in modo professionale: un insegnante lo può usare sia durante il suo tempo libero (prenotando un viaggio o una visita a un museo, acquistando i biglietti di un concerto e così via), sia per approfondire alcuni suoi interessi “altri” rispetto al lavoro di docente (sport, botanica, collezionismo, e

così via). I quattro simboli di fig. 2 (rappresentati con forme differenti) ci indicano che, durante una ricerca, è possibile, per così dire, sovrapporre gli obiettivi poiché è più facile imbattersi in materiali che stimolino le tre aree, offrendoci almeno quattro possibilità di mescolamento tra svago, interessi e professione. Quante volte ci è capitato di mettere in *stand by* una nostra ricerca per approfondirne altre a cui non avevamo inizialmente pensato? La seduzione del web è straordinaria e pertanto l'atteggiamento metodico può rappresentare un buon farmaco contro la confusione. Sia chiaro, navigando in internet conosciamo meglio noi stessi poiché anni di ricerche hanno fatto sì che costruiamo categorie, cartelle, archivi organizzati secondo criteri che inizialmente ci erano sconosciuti. Il nostro archivio siamo noi: andando a ritroso nelle nostre ricerche scopriamo chi siamo e cosa vogliamo. In ogni caso, l'attrattiva del web si basa proprio sul concetto di serendipità: scoprire qualche cosa mentre se ne stava cercando un'altra. Sappiamo bene come la penicillina e la dinamite siano state scoperte mentre il ricercatore, in quel momento, era interessato ad altro, nonché come Cristoforo Colombo scoprì le Americhe mentre stava cercando le Indie. Meno si sa, forse, che il chimico Kekulé scoprì la molecola del benzene grazie a un sogno, un serpente che si mordeva la coda, indicatore della struttura della molecola con gli elettroni che si inseguivano in circolo. Bene, possiamo dire con una buona dose di ottimismo che il web possa davvero rappresentare il luogo della serendipità: quante volte ci ritroviamo ad approfondire temi che pochi istanti prima non erano presenti nella nostra mente? Cerchiamo informazioni sull'educazione civica, poi causalmente incappiamo su un'immagine di un fatto di cronaca e lì ci fermiamo poiché desideriamo approfondire l'argomento. Fino a qui nessun problema: è giusto che i nostri interessi oscillino tra molti aspetti della nostra esistenza. La questione è un'altra: dobbiamo domandarci perché ci attrae quell'informazione e se tra i due elementi, l'oggetto e il suo potere di attrazione, c'è un nesso. Se l'attrazione è in relazione con il "gusto del macabro" o elementi in quel momento non consoni alla ricerca possiamo interrompere e andare oltre. Invece, potremmo scoprire che vi è affinità con il tema iniziale, oppure che l'immagine si presta bene per spiegare quel concetto lasciato in sospeso per un certo periodo di tempo: ciò significa che abbiamo attivato un processo abduittivo interes-

sante e pertanto l'immagine apparentemente "distante" può esserci utile per scopi didattici. A questo punto si pone il problema del reperimento: se l'oggetto individuato pensiamo possa tornarci utile occorre salvarlo. Abbiamo dunque due possibilità: utilizzare il browser come diario di bordo, archiviando gli indirizzi dei nostri materiali nei cosiddetti preferiti, oppure scaricare direttamente l'oggetto sul nostro computer. In entrambe le operazioni individuiamo alcune insidie: nel primo caso salvaguardiamo la fonte ma non la certezza di ritrovare il nostro "oggetto" lì dove lo abbiamo lasciato; nel secondo caso, ci siamo impadroniti del contenuto ma, se non abbiamo salvato la fonte, saremo costretti a cercarlo una seconda volta, proprio perché didatticamente è quanto mai scorretto proporre ai bambini e ai ragazzi un testo, un'immagine, un video senza indicarne il proprietario. A pensarci bene, poche volte, durante la nostra carriera di studente nella scuola, abbiamo conosciuto insegnanti che, durante una loro lezione, curassero la segnalazione delle fonti con dichiarazioni del tipo "Questo testo l'ho trovato all'interno di quel volume", "Quella immagine l'ho reperita in quella rassegna" e così via, semplicemente perché si dava per scontato il rapporto di fiducia tra insegnante e allievo. Internet ha cambiato le nostre abitudini e se è pur vero che il grado di fiducia nei confronti del sapere si è notevolmente ridotto, probabilmente è cresciuto il livello di autonomia critica del navigatore e, se così non ci pare ancora, un intervento mediaeducativo si rende senz'altro necessario. In quei tempi non sembrava così urgente. Una volta trovata l'informazione, il documento, il materiale multimediale etc., occorre verificare le informazioni trovate, appunto. La sua fonte va controllata e segnalata e non è cosa da poco. Non sempre è possibile reperire questa informazione in modo inequivocabile, soprattutto perché molti utilizzatori del web hanno pensato in questi anni di praticare la modalità "copia-e-incolla" in svariati ambiti, tra sito e sito, replicando talvolta anche gli errori del testo originario. Oltre a verificare i domini dentro i quali i siti di riferimento sono stati costruiti, è bene risalire o a un'istituzione o ente, oppure a un autore. In molti casi sarà importante "triangolare" le informazioni ottenute andando a controllare la veridicità in differenti contesti. Abbiamo tempo di fare tutte queste cose? All'inizio l'operazione potrà sembrare caotica, confusa e faticosa ma, con l'esperienza, tutto ciò diverrà naturale e soprattutto avremo già

sviluppato tecniche e metodi più rapidi e collaudati. Ordinare in via momentanea potrebbe dimostrarsi una buona strategia, incominciando a predisporre un archivio “disordinato” la cui sistemazione potrà essere rimandata in seguito all’individuazione di categorie determinate da criteri suggeriti anche dalle caratteristiche dell’archivio stesso. Le informazioni potranno essere maggiormente ordinate quando l’insegnante stesso si renderà conto che le categorie saranno collegate da significati relativi alle “quantità” e alle “qualità” dei contenuti, creando gradualmente un sistema nel quale il suo creatore presto si riconoscerà. La procedura non è molto dissimile dalla gestione delle cartelle del sistema operativo del computer. Una prima traccia di questo tipo ci indica come occorra una tecnica iniziale costituita da un *thesaurus* di parole chiave (un semplice elenco) che poi verrà in seguito incrementato da un atteggiamento di apertura verso il nuovo. Come conciliare la necessità dell’ordine e del controllo con il desiderio di espandere i confini dei nostri saperi? Occorre prima di tutto osservare il proprio approccio alla conoscenza ponendosi una serie di domande che cominceranno a sviluppare la propria capacità di imparare dall’esperienza, mettendo in moto la propria competenza metacognitiva. Da un archivio disorganizzato si possono già imparare molte cose di sé, in special modo la percezione e l’attenzione che riponiamo nei confronti di documenti e materiali scritti e multimediali. Lo schema in fig. 3 ci indica come le abilità poste nel cerchio più ampio possano gradualmente trasformarsi in competenze (il cerchio più piccolo e più profondo), proprio perché richiedono un livello metacognitivo più elevato. Poco per volta, infatti, l’insegnante potrà individuare i criteri organizzativi del suo personale archivio e quindi procedere in modo più mirato all’approfondimento di quei temi che lo richiedono. Una volta che l’archivio tende a essere maggiormente strutturato (ma mai definitivamente e rigidamente concluso), gli sarà possibile ampliare il proprio *thesaurus* grazie all’esperienza e all’apprendimento di nuovi concetti pregnanti, dotandosi di “quadri teorici” di più ampio respiro che lo guideranno alla ricerca di materiali più efficaci e pertinenti, i quali potranno essere inseriti in modo (quasi) univoco all’interno di uno specifico “luogo”. Il concetto di “nuvola” (*cloud*) procede in questa direzione. Ricerche approfondite di questo tipo consentono all’insegnante sia un approccio lineare alle sue ri-

sorse didattiche - in quanto in ogni caso la ricerca avviene in senso cronologico – sia un approccio modulare, scoprendo relazioni tra i concetti del suo nuovo sapere prima difficilmente collegabili.

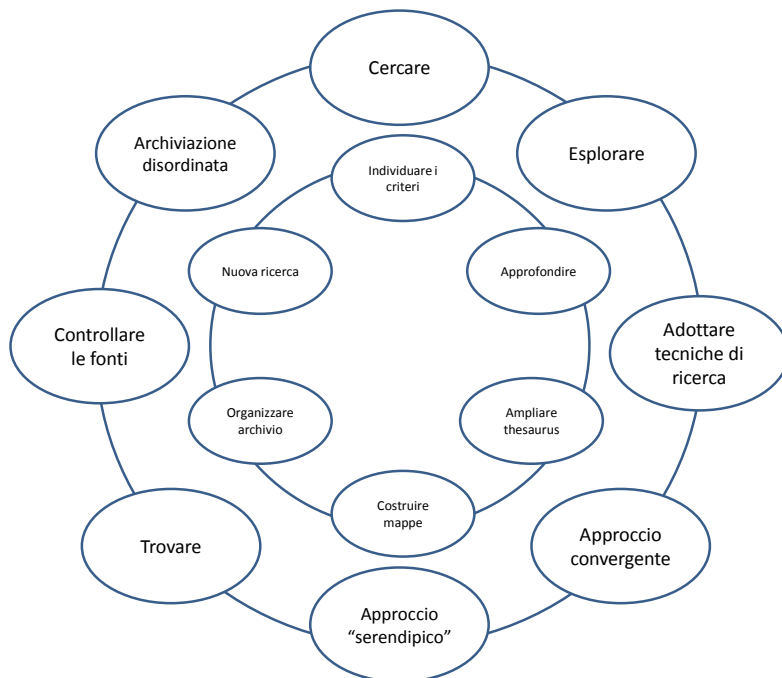


Fig. 3 – Uno schema (da leggere in senso orario a partire dal primo ovale in alto) che indica 1) le azioni che si possono svolgere durante una prima fase della ricerca on line (il cerchio più grande, Cercare, Esplorare, etc.); 2) le modalità che occorre adottare per compiere ricerche più mirate, organizzate e consapevoli (il cerchio più piccolo e posto "in profondità", Individuare i criteri, Approfondire, etc.)

Auto-formazione tra partecipazione e reificazione. Il nostro apprendimento trasforma la nostra identità: noi siamo ciò che sappiamo e sappiamo fare. Il problema è mantenere nel tempo un apprendimento significativo all'interno di una comunità: nessuno di noi impara da solo. Jenkins è chiaro in tal senso: "l'ideale di uomo rinascimentale è qualcuno che sa tutto, o almeno molto, di una vasta gamma di argomenti diversi. L'ideale di intelligenza collettiva è una comunità che sa tutto, con gli individui che sanno come sfruttare la comunità per acquisire conoscenze in tempo reale, quando ne hanno bisogno (2010,

144). Se la ricerca individuale (non condivisa) è stata da sempre frutto di lettura e studio di testi, oggi con la presenza del web non sembra più pensabile apprendere da soli (o solo da soli): la formazione personale è la somma variabile tra assimilazione e partecipazione diretta, dove per “partecipazione diretta” intendiamo cooperazione all’interno di gruppi più meno grandi di persone (da due a miliardi?) impegnati nella costruzione di conoscenze e saperi. Queste comunità potrebbero essere considerate vere e proprie “storie condivise di apprendimento”²⁰. Come vedremo più avanti, parleremo nello specifico di comunità di pratica e le scuole, in tal senso, debbono sentirsi coinvolte. Accenneremo, citando Wenger (2009), a due concetti fondamentali come quello di reificazione e di partecipazione in riferimento all’apprendimento. Mutuando la teoria e applicandola ai contesti scolastici possiamo cominciare con un esempio. Partecipazione e reificazione non sono le due facce di una medesima medaglia poiché convergono e divergono continuamente: si pensi a un insegnante che dopo tanti anni, a fine carriera, torna a far visita alla sua prima scuola in cui prese servizio. Potrebbero manifestarsi due situazioni: la prima si riferisce al fatto che egli si accorga che non è molto cambiata e, ciononostante, prova la sensazione di essersene distanziato; la seconda che egli si renda conto che la scuola di un tempo abbia subito cambiamenti evidenti, ma quel luogo gli evoca i medesimi vissuti, riconoscendola come un tassello della sua identità.

La reificazione è una fonte di ricordo e di oblio in quanto produce forme che persistono e si modificano in base alle loro leggi. In particolare, la combinazione tra malleabilità e rigidità caratteristica degli oggetti genera un ricordo di forme che permette al nostro coinvolgimento nella pratica di lasciare tracce permanenti nel mondo. La persistenza di queste tracce focalizza il futuro intorno a esse. Il processo di reificazione ci costringe così a rinegoziare il passato dei suoi prodotti pregressi, nello stesso modo in cui una cicatrice continua a riportare nelle conversazioni una follia o un atto eroico del passato. Non si tratta però di un processo chiuso. È un processo aperto, nel senso che le forme del mondo si modificano e svaniscono, e perché - non avendo un loro significato - queste forme sono aperte all’interpretazione e a varie reinterpretazioni. In effetti, nel momento in cui vengono prodotte, le forme cominciano ad assumere una vita propria, come fa una parola di cui ci pentiamo,

²⁰ Wenger, 2009.

una vecchia lettera dimenticata che ritroviamo in soffitta, o un rapido schizzo in cui riconosciamo immediatamente il germe di un grande progetto. La persistenza delle forme insita nella reificazione non è solo un *reminder* [corsivo nostro] del passato; può rifocalizzare la nostra attenzione con modalità nuove, sorprenderci e aprirci a nuove relazioni con il mondo (ivi, 105).

Nella scuola la reificazione la intendiamo anche come ciò che è stato prodotto nel corso degli anni: scritti, dispense (anche libri), appunti e correzioni, materiali didattici on line, ad esempio su piattaforme, blog, software, siti personali, e così via, oggetti sui quali abbiamo proiettato qualcosa di noi. Oggi si possono lasciare tracce persistenti sia all'interno delle mura scolastiche, ma anche sulla carta e sul web. Mentre la partecipazione:

è una fonte di ricordo e di oblio, non solo attraverso la memoria ma anche [la] elaborazione delle identità e quindi attraverso il bisogno di riconoscere noi stessi nel nostro passato. I nostri cervelli convertono l'esperienza di partecipazione in ricordi riattivabili e noi classifichiamo questi ricordi e le relative interpretazioni nell'individuazione di una traiettoria che (al pari degli altri) possiamo leggere come la costruzione di una persona unitaria. La nostra interpretazione del ricordo in termini di identità è importante quanto le tracce mnemoniche per creare continuità nella nostra vita. Naturalmente è un processo aperto anche questo - non solo perché dimentichiamo o ricordiamo parzialmente, ma anche perché le nostre forme di partecipazione si modificano, le nostre prospettive cambiano e viviamo la vita con modalità nuove (ivi, 105-106).

L'identità di un insegnante è la sommatoria variabile di quanto fatto e prodotto, delle relazioni e delle emozioni vissute che, probabilmente, non possono essere fissate su oggetti specifici, ma possono essere riattivate grazie a quel luogo che gli ha consentito di costruire una parte consistente della sua identità e personalità.

Il ricordo e l'oblio nella pratica nascono dall'interazione tra partecipazione e reificazione e noi siamo collegati alle nostre storie da questo duplice processo. Lo studio di un'antica ceramica offre un esempio convincente. Da una parte, è stata prodotta molto tempo fa nell'ambito di una pratica ed è rimasta per secoli sotto le ceneri vulcaniche; dall'altra parte, le nostre identità si sono modificate nel tempo fino a renderci appassionati di archeologia. Siamo collegati alle nostre storie attraverso le forme di realizzazione artistica che vengono prodotte, preservate, scolorite, riappropriate e modificate nei secoli e

anche attraverso la nostra esperienza di partecipazione, man mano che le nostre identità vengono formate, ereditate, rifiutate, interconnesse e trasformate attraverso l'impegno reciproco nella pratica, di generazione in generazione. La costituzione delle storie di apprendimento è il continuo intreccio di questi due processi (ivi, 106).

Le buone pratiche diventano resilienti se ben progettate e strutturate. Gli oggetti sono il risultato di una pratica: fortunatamente, di una pratica rimane non solo la reificazione ma anche la partecipazione, una struttura mentale, appunto, che ha permesso a chi ha avuto modo di conoscerla e di parteciparvi, di progettare e realizzare nuovi prodotti, mentali e reali. Potremmo considerare questi elementi oggetti di confine, ovvero “artefatti, documenti, termini, concetti e altre forme di reificazione intorno alle quali [si] organizzano le proprie interconnessioni” (ivi, 123). È auspicabile che nella scuola questi oggetti vengano prodotti grazie alla collaborazione tra istituti: infatti, nello stesso momento in cui si formano dei confini e si stabiliscono intese tra partner diversi, le comunità che si creano sono in grado di sviluppare soluzioni per creare nuovi collegamenti con il resto del mondo. “Gli insegnanti stanno scoprendo che gli studenti sono, spesso, più motivati se possono condividere ciò che creano con una comunità più grande” (Jenkins, 164). Quando si forma una comunità di pratica, interna alla scuola, oppure frutto di un partenariato territoriale, si dovrebbero realizzare relazioni reciproche continuative, un maggior flusso di informazioni, una maggior predisposizione a risolvere i problemi, un linguaggio comune e una comunione di stili e di competenze valutative. Certamente, affidandoci alla nostra esperienza, una comunità che supera i confini della scuola deve poter crescere con il tempo, lasciando ai partner un periodo di adattamento necessario alla nuova impresa. Le intese vengono sottoscritte con indicazioni precise su ciò che ciascun partner è disposto a mettere in campo per raggiungere gli obiettivi dichiarati: tuttavia, i processi e le traiettorie dipendono fortemente anche da altri aspetti che riguardano i temi dell'identità e dell'immaginazione.

Un'identità, dunque, è una stratificazione di eventi di partecipazione e di reificazione attraverso cui la nostra esperienza e la sua interpretazione sociale si informano a vicenda. Man mano che incontriamo i nostri effetti sul mondo e

sviluppiamo le nostre relazioni con gli altri, questi strati si integrano per produrre la nostra identità come un intreccio ultracompleso di esperienza partecipativa e di proiezioni reificative. Mettendo assieme le due cose attraverso la negoziazione di significato, noi interpretiamo la nostra identità. Così come il significato esiste nella sua negoziazione, l'identità esiste non come oggetto in sé e di per sé ma nel costante lavoro di negoziazione del Sé. E in questa interazione a cascata tra partecipazione e reificazione che la nostra esperienza di vita diventa un'esperienza di identità e più ancora di esistenza umana e di consapevolezza (Wenger, *op.cit.*, 175-176).

Oltre ai temi dell'impegno e dell'allineamento, rispettivamente in relazione alla condivisione e alla capacità di definire proposte e confini – attività normali per un docente della scuola – ci sembra importante approfondire la questione dell'immaginazione.

L'immaginazione è una componente importante della nostra esperienza del mondo e del nostro senso di presenza in esso. Può fare una grossa differenza per quanto riguarda la nostra esperienza di identità e il potenziale di apprendimento insito nelle nostre attività. Questa considerazione mi riporta alla mente la storiella dei due scalpellini a cui viene chiesto cosa stanno facendo. Uno risponde: “Sto tagliando questa pietra per darle una forma perfettamente quadrata”. L'altro risponde: “Sto costruendo una cattedrale”. Entrambe le risposte sono corrette e significative, ma riflettono due diverse relazioni con il mondo. La differenza tra queste due risposte non implica che uno scalpellino sia più bravo dell'altro nel manovrare il bulino [un piccolo scalpello per particolari incisioni]. A livello di impegno, può darsi benissimo che stiano facendo esattamente la stessa cosa. Ma indica certamente che le loro esperienze di ciò che stanno facendo e il loro senso del Sé sono profondamente diversi. Questa differenza è una funzione dell'immaginazione. Di conseguenza, potrebbero imparare cose molto diverse dalla stessa attività (ivi, 200).

Certamente non possiamo sperare che tutti gli insegnanti dichiarino di voler costruire cattedrali: tuttavia, il discorso sull'immaginazione è fondamentale poiché la capacità immaginativa, sempre vivificante, si può coltivare proprio all'interno di comunità e sviluppando un forte senso di auto-determinazione. Secondo Wenger (ivi, 210), tipicamente, il lavoro dell'immaginazione comporta i seguenti processi:

- 1) riconoscere la nostra esperienza negli altri, sapendo ciò che fanno, mettendosi nei loro panni;
- 2) definire una traiettoria che connetta ciò che facciamo a un'identità più am-

pia, vedere noi stessi con occhi nuovi;

3) situare il nostro impegno in sistemi spazio-temporali più vasti, identificando le diverse costellazioni che fanno da contesto alle nostre pratiche;

4) condividere storie, spiegazioni, descrizioni;

5) accedere a pratiche distanti tramite incontri esplorativi e brevi contatti - visitando, parlando, osservando e tenendo riunioni;

6) assumere la significatività di artefatti e azioni sconosciuti;

7) creare modelli, reificare andamenti, produrre artefatti rappresentativi;

8) documentare sviluppi storici, eventi e transizioni; reinterpretare storie e traiettorie in termini innovativi; usare la storia per vedere il presente come una delle tante possibilità e il futuro come una gamma di possibilità;

9) generare scenari, esplorare altri modi per fare ciò che stiamo facendo, altri mondi possibili e altre identità.

In effetti, il suggerimento di Wenger, introducendo il tema dell'alterità, della capacità di intravedere traiettorie evolutive, di collegare le personali pratiche didattiche ad altre costellazioni di significati, di raccontare ed ascoltare storie umane e professionali pregnanti, di rapportarsi all'ignoto e all'inesplorato in modo naturale e con la giusta curiosità, di creare modelli teorici con i quali poter osservare sé e il mondo per poter leggere eventi da più prospettive e, infine di generare scenari possibili e perseguirli con costanza ed energia, ci richiama alla mente due elementi trattati ampiamente in questo volume: le potenzialità del web e il doppio ruolo di insegnante e ricercatore orientato agli approcci qualitativi, all'osservazione e alla valutazione di buone pratiche. Ancora Wenger:

L'identificazione non è solo una relazione tra persone, ma anche tra i partecipanti e gli elementi costitutivi della loro esistenza sociale, che include altri partecipanti, altre configurazioni sociali, altre categorie, altre imprese, altri artefatti e così via. L'identificazione non è solo un'esperienza soggettiva; è anche socialmente organizzata. Non è solo una relazione statica, è anche un processo dinamico e generativo. Poiché rappresenta un investimento del Sé, l'identificazione genera l'energia sociale che sostiene nel tempo sia le nostre identità sia le nostre comunità nella loro costituzione reciproca (ivi, 217).

L'apprendimento dunque è insito nella natura umana, capace di negoziare nuovi significati, "creatore di strutture emergenti, esperienziale e sociale, trasformatore di identità, traiettorie di partecipazione, gestione di confini, energia sociale e potere, impegno, immaginazione, alli-

neamento, interazione tra locale e globale” (ivi, 253-254). Quel processo identificativo, così importante per apprendere, dovrebbe essere sempre presente nella mente del docente che, per una questione sostanzialmente evolutiva, si trova ad essere modello con il quale decine di bambini e ragazzi ogni anno si identificano o tentano di identificarsi. La questione dell’apprendimento è oggi, ancor di più che in passato, troppo importante per non cercare di coglierla a fondo, per offrire alle nuove generazioni nuove opportunità ed offrire loro una scuola di qualità non solo “sulla carta”, ma in tutte le sfaccettature della sua cultura e della sua concretezza.

4.2. Ricerca azione e comunità di pratica

La ricerca-azione (da ora in poi R-A) si può definire in molti modi. Noi proponiamo una definizione più chiara ed esaustiva possibile: è una strategia di ricerca educativa (nel nostro caso) realizzata per osservare e controllare le pratiche e le dinamiche di un determinato contesto educativo, con il coinvolgimento di differenti attori (ad esempio, ricercatori ed insegnanti) e tesa all’introduzione di cambiamenti migliorativi. Nella scuola (e per la scuola) la R-A può anche essere condotta da un insegnante “ricercatore” in prima persona (insieme ai soggetti coinvolti in un particolare contesto), anche a partire dal proprio contesto-classe (o scuola, o reti di scuole) e da una situazione problematica (o bisogno), con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e, in special modo, la qualità della sua azione mediante un controllo sistematico dei processi didattici e relazionali. I dati esaminati da una pluralità di punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione (Losito e Pozzo, 2005). La R-A nasce dalla curiosità degli “attori dell’educazione”, contribuisce all’intelligenza collettiva di una comunità grazie alla presenza di un partenariato motivato, impone continua riflessione (anche come dispositivo di distanziamento dall’ambiente di vita del soggetto e dei soggetti) e determina una retroazione costante delle informazioni che emergono dalle osservazioni. Si tenga presente che emerge la:

necessità di non lavorare esclusivamente all'interno della classe, ma di dover essere parallelamente impegnato in attività da svolgere esternamente. Fuori dall'aula al docente si richiede un coinvolgimento in azioni progettuali e tecniche, in rapporti e relazioni con dirigenti, colleghi, esperti; nella realtà esterna alla scuola, il suo impegno si sviluppa con le famiglie, in primo luogo, e con tutti quei soggetti che possono divenire risorsa per qualificare i processi formativi in uno stretto raccordo fra l'azione educativa scolastica e quella della comunità locale. Nella scuola dell'autonomia, queste nuove competenze non andranno certamente a sostituire il tradizionale bagaglio di competenze degli insegnanti, ma piuttosto ad arricchirlo, a potenziarlo e [citando Zuccheromaglio e Colazingari] a renderlo più 'pesante' anche in termini di capacità decisionali e di capacità di agire, come snodo e interfaccia essenziale delle interazioni tra i diversi attori coinvolti nei processi educativi dentro e fuori l'organizzazione 'scuola' al fine di arrivare a co-costruire processi reali di innovazione organizzativa (Felisatti in *op.cit.*, 145).

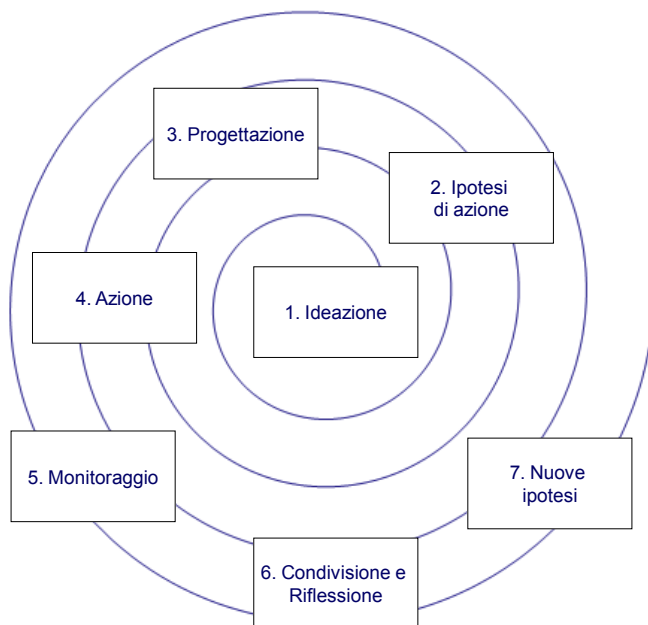


Fig. 4 - Fonte: Losito e Pozzo (2005, 104, adattata)

Il suo andamento a spirale, influisce positivamente sulla crescita della qualità dell'insegnamento e conduce il docente verso scenari sostenibili di cambiamento. Inoltre, suscita una ripresa ricorsiva di nuove

modalità di osservazione che, a loro volta, imporranno nuove traiettorie e nuovi scenari di cambiamento. Una R-A può essere schematizzata come in fig. 4, un processo a spirale che inizia con la fase ideativa e si conclude con la condivisione dei risultati e la riflessione sull'ipotesi di cambiamento e che può riprendere un nuovo ciclo con nuove ipotesi d'azione. Nel nostro caso la R-A può essere considerata un "cammino" che ricercatori, dirigenti e insegnanti intraprendono per sperimentare nuovi percorsi didattici, favoriti anche dalla partecipazione di altri partner che possono portare competenze molto utili all'esperienza: si tratta di enti locali, di produttori nel campo dei media, di organi specifici come i Corecom e della fondamentale presenza degli uffici scolastici provinciali e regionali²¹. Sostiene Gardner:

la mia immagine della situazione è la seguente: un tempo la prassi di inculcare vero, bello e bene mediante le istituzioni scolastiche appariva relativamente non problematica. In seguito, però, il consenso che rendeva possibile un'educazione "alla virtù" si è logorato in tutto il mondo e oggi è particolarmente debole nelle società moderne e postmoderne [...]. Alcuni ritengono che questa missione sia stata completamente abbandonata e che ci convenga non vedere più nella scuola lo strumento di trasmissione di queste antiche virtù. Qui intendo impegnarmi in una meditazione stringente sull'alternativa opposta: l'educazione deve continuare ad affrontare il vero (e il falso), il bello (e il brutto), il bene (e il male), senza ignorare gli aspetti problematici di queste categorie e le divergenze che dividono culture e subculture. E le discipline accademiche restano il percorso più adatto per far fronte a tale missione (2009, 33)

Inoltre un intervento può essere concepito come prassi emancipatoria e disalienante e "finalizzato ad accompagnare gli individui, concepiti come soggetti autonomi, a superare la logica costrittiva, dentro il reticolo simbolico e immaginario delle istituzioni, sollecitando le capacità individuali e collettive di riflessione e di scelta" (Piccardo e Benozzo in Kaneklin et.al, 2010, 63). Da uno studio dell'OCSE (Losito e Pozzo, 19), noi vediamo emergere un dato interessante che si riferisce alla qualità degli insegnanti, centrando l'attenzione su una serie di aspetti che richiamano in modo molto evidente alcuni concetti della defini-

²¹ Per approfondimenti riferirsi al capitolo "Fare mediaeducazione" nel volume *Territori mediaeducativi* (Parola, a cura di), 2008.

zione di R-A: si tratta di alcune dimensioni che contribuiscono a definire la qualità dei docenti, cioè la conoscenza dei contenuti curricolari (ovviamente), le competenze didattiche, la riflessione sulla pratica professionale, l'empatia, il riconoscimento della dignità di ciascun individuo e le competenze organizzative. Gli elementi citati necessitano di un breve approfondimento: in primo luogo, le conoscenze curricolari sono evidentemente fondamentali, tuttavia il sapere non è automaticamente "insegnabile" se non è accompagnato da solide, coinvolgenti e motivanti tecniche didattiche. Ecco, dunque, che le competenze didattiche, in secondo luogo, corredano e danno forza ed efficacia ai contenuti: tuttavia, per acquisire competenze occorre mettersi in gioco costantemente, esattamente come la strategia di ricerca educativa che fa capo alla R-A. La riflessione intercetta una delle fasi della R-A e non è dato per scontato che faccia parte delle abitudini dei docenti: infatti, pensiamo che la pratica riflessiva risulti ormai fondamentale sia per partecipare a ricerche-azione sia per progettare, realizzare, osservare e valutare percorsi mediaeducativi e legati ai linguaggi non verbali e multimediali. Per svolgere un'efficace R-A occorre un atteggiamento personale positivo e incentrato sulla curiosità, il desiderio di porsi in confronto con colleghi e ricercatori, all'interno di un ambiente dal quale possa scaturire un elevato senso di fiducia che, a sua volta, possa "contagiare" tutti i partner. Inoltre, all'interno di tale contesto, il gruppo dovrà costruire strumenti facili all'uso, pregnanti, diversificati e flessibili, un gruppo quindi disponibile a comunicare in modo efficace dubbi, problemi, idee e prospettive, all'interno di situazioni dinamiche e stimolanti. Un ciclo di R-A può durare alcuni mesi, poniamo, o un anno e deve essere condivisa, oltre che dai partner, anche da un consiglio di classe all'interno del piano di offerta formativa dell'istituto. Un dirigente capace e motivante consente agli insegnanti che intraprendono tali percorsi di sentirsi compresi e appoggiati, costituendo una squadra affiatata che si sente parte di un'impresa importante, definendo insieme ai ricercatori tempi e luoghi degli incontri e delle osservazioni, predisponendo tecniche e metodi adeguati a rilevare le espressioni e le idee degli allievi. Tale gruppo dovrà essere in grado di documentare e valutare i processi e i percorsi progettati e poi realizzati come se tutti gli elementi in gioco e le dinamiche scaturite da tali processi fossero prestigiosi. La documentazione e quindi

l'intento restituivo delle proprie attività risveglia un senso di utilità e una possibilità di cambiamento. La restituzione è un aspetto fondamentale di un processo legato alla R-A: il continuo feedback tra i partner determina una crescita sistematica delle rispettive competenze attraverso materiali scritti, dispense di lavoro, testi pubblicati, report distribuiti ai co-ricercatori e alla comunità scientifica. Le affermazioni correlate alla videoricerca e alla documentazione, in riferimento al terzo capitolo, valgono evidentemente anche per le R-A, per il fatto che occorre sempre tenere viva l'attenzione sulla scrittura allo scopo di generare interpretazioni condivise e produrre report progressivi, creando un equilibrio tra risultati e processi, attraverso un collage o una scrittura di tipo narrativo come, ad esempio, i diari di bordo. All'interno della scuola, ci sembra dunque prioritario coinvolgere le famiglie, considerando le figure genitoriali come risorsa delle attività didattiche piuttosto che come referenti a cui si comunicano solo pregi, limiti, pronostici e gradi d'impegno di un figlio. Infatti:

la scelta di un "percorso" è un ingrediente essenziale di un'educazione efficace. Scegliendo un percorso, i membri di una comunità concordano gli scopi del sistema e la strada da seguire per raggiungerli. Questa attività progettuale implica la determinazione di che cosa si deve fare nelle varie età e nelle varie classi e il chiarimento di come l'insieme di queste pratiche si armonizzi con il quadro complessivo. Insegnanti e genitori dei bambini a ogni stadio di età devono sapere che cosa è stato fatto prima, perché è stato fatto, e che cosa si prevede che debba avvenire nelle età e nelle classi successive. Ogni pratica che non possa essere giustificata in questi termini deve essere fatta oggetto di un serio riesame critico e probabilmente abbandonata. Non si deve tollerare né la ripetizione meccanica né la disinvolta omissione di contenuti conoscitivi importanti (Gardner, 226).

Infine, un insegnante che si appresta a svolgere tali attività deve sapere che, se protagonista di una ricerca che presenta tutti i canoni della scientificità, sarà chiamato a socializzarne i risultati e a rispondere a un ruolo che lo vedrà in doppia veste di insegnante e ricercatore, questione che, come già detto, potrebbe metterlo in crisi, ma che lo invita prima di tutto a sperimentare, in attesa di convergere verso un'analisi complessa di una situazione in cui sarà a più riprese protagonista. Di seguito (fig. 5) riportiamo un esempio di come sia possibile realizzare quel processo a spirale indicato poco sopra, raffigurandone un ciclo di

un anno. Come sappiamo, nelle scuole è importante programmare per tempo ciò che dovrà accadere nell'anno a venire: il primo passo è coinvolgere il consiglio d'istituto, come già detto, indicando nel POF (il piano d'offerta formativa) l'attività che si andrà a realizzare. Alla ripresa dell'anno scolastico la progettazione dei percorsi dovrà già essere avvenuta e gli accordi con i partner dovranno già basarsi su intese ed obiettivi comuni. Durante i primi giorni al rientro dalla pausa estiva l'organizzazione delle attività dovrà poi basarsi su aspetti contingenti, contestuali, logistici immediati e di gestione interna tesa a risolvere problemi e questioni nell'ambito del "qui ed ora".

Linea del tempo di un percorso ciclico di R-A

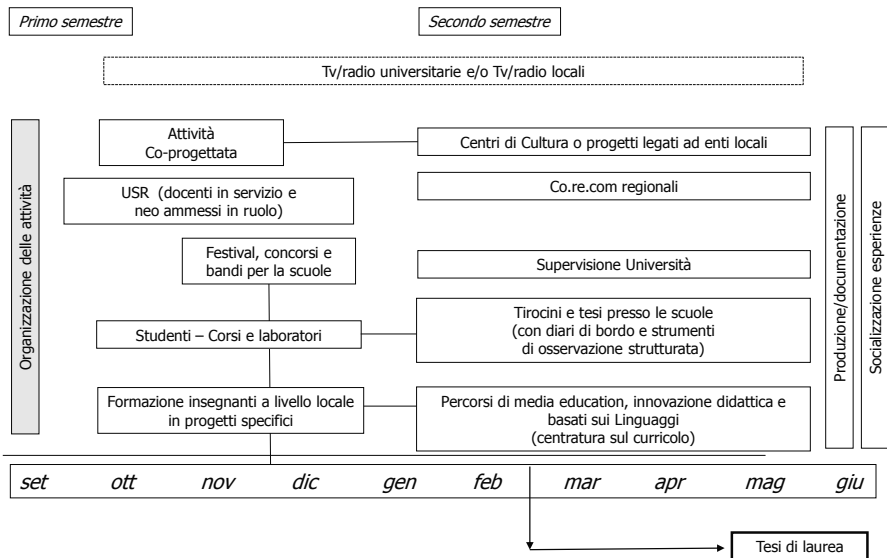


Fig. 5 – Uno schema che illustra su una linea del tempo un ventaglio di attività programmabili durante un intero anno scolastico all'interno di una strategia di ricerca-azione

Come si può notare, il gruppo di "attori" è molto ricco e ciascun partner può occupare uno o più ruoli, l'anno scolastico è organizzato secondo tempistiche anche molto diverse dalla comune attività curricolare: è come fosse un ombrello che si apre sulla normale programma-

zione ma che riesce a renderla più forte, efficace e complessa. La collaborazione tra Scuola e Università si attua con l'invio di tirocinanti presso gli enti comunali, i produttori e gli istituti scolastici, mentre la progettazione di percorsi e la loro realizzazione si dispiegano durante tutto l'anno, andando ad intercettare anche eventi presenti al di fuori degli istituti.

Fase	Ricerca-Azione
1. Identificazione del tema	Utile per costruire il quadro teorico
2. Identificazione del problema	Problema anche pratico, può cambiare nel corso della ricerca
3. Definizione dell'obiettivo	Obiettivo conoscitivo, ma anche pratico definito una volta per tutte
4. Costruzione del Q.T.	Quadro teorico definito prima della raccolta dei dati, flessibile
5. Formulazione delle ipotesi	Ipotesi implicite o esplicite formulate prima della raccolta dei dati
6. Individuazione di fattori ed indicatori	Vengono rilevati i fattori ritenuti importanti per prendere decisioni su quella data realtà
7. Definizione di campione e popolazione	Campione e popolazione coincidono
8. Definizione degli strumenti	Strumenti che forniscono dati strutturati e non strutturati, rilevanti per la ricerca
9. Rilevazione dei dati	Qualsiasi dato utile a fornire soluzioni al problema Rilevazione longitudinale
10. Analisi dei dati	Prevalentemente tecniche qualitative
11. Interpretazione dei risultati	Costruzione di possibili soluzioni al problema sulla base dell'evidenza empirica e del quadro teorico
12. Stesura del rapporto di ricerca	Definizione di uno o più piani di soluzione al problema

Tab. 1 – Le fasi di una R-A, tabella tratta da Trincherò, 2002, 94-95 (adattata)

La nostra R-A si presenta come una strategia ad approccio qualitativo che prevede l'identificazione di un tema che sarà collegato strettamente con il quadro teorico che guiderà l'attività, ma anche come un laboratorio in evoluzione che può mantenere sempre il medesimo assetto, e talvolta potrebbe "slittare" verso l'innovazione didattica, spostando il focus sugli aspetti funzionali anziché mediaeducativi e formativi, all'interno di un equilibrio complesso difficile da mantenere e control-

lare. Il *tema*, nel nostro caso, potrebbe essere “*Sperimentazione di percorsi didattici basati sui Linguaggi*”. La tab. 1 si riferisce alle caratteristiche della specifica strategia di ricerca, in relazione alle singole fasi della ricerca stessa. Il *problema*, invece fa emergere i bisogni ed è in relazione con aspetti pratici, non solo con intenti conoscitivi: in una R-A non si “scatta una fotografia” di un determinato contesto, bensì si intende conoscere il contesto per poterlo migliorare e, eventualmente, cambiare. Nel nostro caso: “*Molte attività svolte a scuola con tecnologie e media non rientrano all’interno di una programmazione comune e concertata e, inoltre, non si dispone di elementi per stabilirne l’impatto e l’efficacia. Che cosa si può fare in proposito?*”. Una delle domande originarie di questo volume (“*I percorsi che tendono a sviluppare competenze di lettura e scrittura mediale possono anche potenziare la lettura e la scrittura in genere?*”) è in stretta relazione con la formulazione del problema ora introdotto. Se volessimo scattare una “fotografia” di un contesto specifico (la scuola) utilizzeremmo una strategia standard basata sulla matrice dei dati, oppure, se volessimo verificare l’impatto di un percorso su una classe, potremmo adottare un gruppo sperimentale e uno di controllo e dunque basarci su una strategia “per esperimento”, due tipologie ad approccio quantitativo, ciononostante non incompatibili con i meccanismi di una ricerca-azione. Una R-A è un contenitore ampio, tuttavia ben strutturato, i cui elementi sono tutti predisposti funzionalmente al raggiungimento degli obiettivi: durante questa ricerca, nuovi problemi potrebbero sorgere, ma gli *obiettivi* devono comunque essere definiti una volta per tutte. Nel nostro caso potremmo riferirci, poniamo 1) all’*opportunità di introdurre percorsi curricolari all’interno di una rete di scuole, in parte adattati dagli insegnanti* (senza snaturarli), 2) all’*osservazione e alla documentazione dei processi*, 3) alla *valutazione degli apprendimenti* e 4) alla *valutazione della competenze “mediali” e in relazione ai Linguaggi assunte dagli allievi*. La costruzione del *quadro teorico* può essere svolta in parte dai ricercatori, in parte dai docenti. È bene non affidare ruoli troppo esclusivi quando si tratta di raccogliere informazioni, analizzare la letteratura e fare riferimento a modelli e paradigmi teorici: in tal caso i docenti, senza uno sguardo serio alla teorie divengono esecutori non riflessivi. Il quadro teorico, in ogni caso, per quanto riguarda la R-A è flessibile e può subire mutazioni durante

il percorso di ricerca; la formulazione delle *ipotesi* è un'attività di gruppo che va negoziata e condivisa da tutti i partner: esse guideranno il processo di ricerca e dovranno essere esplicitate. Si tenga conto che, durante una R-A, molte altre ipotesi possono scaturire dall'evidenza empirica e dalle osservazioni all'interno dei contesti didattici; la fase dell'individuazione di *fattori e indicatori* può essere spiegata con un esempio: il monitoraggio di format televisivi con uso di strumenti di ricerca (ad esempio questionari on line²²), nel primo decennio del nuovo secolo, ci condusse alla costruzione di un sistema di indicatori di qualità di prodotti televisivi destinati ai minori (è il medesimo preso ad esempio per l'esemplificazione del *focus group* nel cap. 2). Le istanze che ne scaturirono e di cui abbiamo già parlato, rappresentano fattori e indicatori, appunto, emersi da una ricerca empirica, dall'individuazione di modelli teorici e da ripetute osservazioni all'interno delle classi, quando queste erano sottoposte alla visione dei format in questione. Ciò ci suggerisce che anche all'interno di un R-A sia possibile costruire nuove teorie e individuare fattori e indicatori grazie al processo interminabile di ricerca proprio di questa strategia; in una R-A all'interno di un contesto "chiuso" il *campione* coincide con la *popolazione*. I ricercatori non adottano tecniche di campionamento poiché i referenti, poniamo all'interno di un istituto scolastico, quindi dirigente, insegnanti, altri membri del personale e allievi, son tutti parte del contesto osservato. Nel nostro caso, possiamo sostenere la medesima affermazione, tuttavia la popolazione cambia in continuazione poiché l'interesse è di allargare la comunità allo scopo di aumentare i momenti di scambio e confronto tra i soggetti. Solitamente si tratta di un gruppo di partner, alcuni dei quali partecipano stabilmente ai lavori e un gruppo "satellite" di scuole che possono attivarsi o disattivarsi a seconda degli interessi a proseguire e/o delle difficoltà incontrate durante il cammino; la definizione degli *strumenti* è una fase molto delicata in quanto essi dovrebbero sempre essere condivisi e, in una R-A con differenti partner, tale operazione risulta problematica e dettata da un lungo e approfondito confronto. Ad esempio, in passato l'uso di test per la verifica dell'efficacia dei percorsi centrati sulle

²² Si veda la ricerca presente nel volume "Vedere, guardare, osservare la Tv", di Parola A. e Trincherò R. (2006).

“competenze mediali” ha richiesto un processo di negoziazione complesso per la messa a punto degli strumenti da adattare ai vari gradi di scuola. Oltre ai test, gli strumenti utilizzabili sono molto numerosi e, pur trattandosi di una strategia ad approccio qualitativo, possono variare molto in relazione al grado di strutturazione: dai diari di bordo per i tirocinanti, ai diari narrativi per gli insegnanti, ai test di valutazione delle competenze, alle griglie di osservazione e alle *check list*, a questionari e interviste. Una caratteristica importante degli strumenti nella R-A è quella di poter essere anche “creati” ad arte, ovvero di essere pensati e costruiti nel e per il contesto in cui sono impiegati (Ripamonti, Gorli e Scatolini, *ivi*, 162). La tensione partecipatoria della R-A conduce a produrre una cassetta degli attrezzi composta da strumenti e procedure che dovrebbero essere costruiti in modo condiviso e che risultano dal lavoro congiunto delle diverse parti in interazione (*ivi*, 20); la qualità della *rilevazione dei dati* sarà frutto della bontà degli strumenti e del grado di collaborazione degli insegnanti: in ogni caso, il dato assumerà forma qualitativa, indipendentemente dalla strutturazione degli strumenti, mentre l'*analisi* e l'*interpretazione* saranno soprattutto volti alla comprensione dei problemi e all'individuazione delle possibili soluzioni, in vista di una crescita della comunità. Secondo Kaneklin, Piccardo e Scaratti (2010) si fa ricerca per cambiare la realtà e allo stesso tempo si cambia la realtà per conoscerla e ciò è possibile solo attraverso continui processi di riflessione critica sull'esperienza. Naturalmente, i risultati della prima fase del lavoro (il primo ciclo della spirale, tanto per intenderci) dovranno essere posti in relazione al quadro teorico perché possano davvero essere utili e interpretati in riferimento agli obiettivi dichiarati in partenza; è buona prassi chiudere la prima fase del lavoro con un *report* che renda conto delle attività svolte, delle difficoltà incontrate, del cambiamento e dei presupposti per l'inizio di un secondo ciclo dei lavori. La ricerca evidenzia gli aspetti di forza e di debolezza di taluni percorsi, si effettuano nuovi percorsi più efficaci ed emerge nuova evidenza empirica.

Secondo Piccardo e Benozzo:

Ogni R-A che concluda un suo ciclo, sia che si arresti alla consapevolezza conoscitiva e interpretativa sia che raggiunga lo stadio della sperimentazione

operativa di un nuovo corso di azioni (ciclo che avrà un carattere iterativo), vedrà un processo ulteriore di ricerca, questa volta di valutazione degli effetti dell'azione, sia essa riflessiva sia essa operativa, durante e a valle della sperimentazione innovativa. Come verificare che gli apprendimenti individuali siano diventati organizzativi, che siano cioè utilizzati nel concreto corso di azioni rispetto ai problemi indagati o alle opportunità ricercate? (in Kaneklin *et.al.*, *op.cit.*, 10).

E ancora:

Solitamente, “la stesura di un report di R-A, per essere efficace e di facile comprensione per chi ha più o meno familiarità con il modello, può contenere alcuni elementi generali, tenendo conto di un percorso non necessariamente lineare, bensì ciclico e dialettico [citando Dick, 1993]: le motivazioni alla ricerca, la descrizione del paradigma di R-A, l'illustrazione delle tecniche di raccolta e di analisi dei dati, i risultati e le azioni”. In questo modo verranno evidenziati: il contesto (tempo, luogo, protagonisti, finanziatori); il focus (origine dell'idea, oggetto/i, obiettivi, attese); la letteratura e lo stato dell'arte (considerato un processo non separato dalla raccolta e dall'analisi dei dati); il paradigma di riferimento scelto; la metodologia (strumenti di raccolta e di lettura dei dati); gli interventi effettuati; gli esiti; le conferme e le disconferme emerse nel percorso di R-A rispetto alle attese e alla letteratura (ivi, 23).

Se dovessimo adattare l'immagine “a spirale” di fig. 4 al nostro caso dovremmo tener conto di una serie di elementi dai quali non si può prescindere (si veda la fig. 6): la rilevazione dei bisogni è la base da cui si parte visto che la R-A è una strategia utile per migliorare una situazione all'interno di un determinato contesto; la progettazione di buone pratiche è secondo noi un elemento su cui occorre insistere molto all'interno della scuola per consentire di svolgere attività controllate e per poter riflettere costantemente sui processi in atto; l'osservazione è una fase su cui abbiamo insistito molto nei cap. 2 e 3 e rappresenta un elemento su cui perseverare in fase di formazione dell'insegnante; la documentazione consente di condividere i progetti e i processi e rende la comunità più forte in quanto il cambiamento si può ottenere solo se è presente una condivisione allargata della documentazione dei percorsi; la raccolta delle pratiche può essere effettuata in forma cartacea (all'interno di volumi o riviste), oppure (anche se il doppio supporto sarebbe auspicabile) all'interno di spazi telematici come siti, blog, *google group* e così via; una volta che una serie di

pratiche (considerate buone in base a certi criteri) sono state collezionate, occorre renderle pubbliche e possibilmente distribuirle ad altre scuole, esponendole in momenti anche non formali di incontro con tutti i partner; una volta che nuovi soggetti (scuole o enti territoriali) si siano posti nelle condizioni di replicare (e/o adattare) le pratiche nei rispettivi contesti occorre far sì che possano realizzarle tenendo conto delle condizioni di sostenibilità e trasferibilità delle stesse; il passo successivo è verificare attraverso strumenti di ricerca educativa l’impatto e l’efficacia di tali percorsi, raccogliendo dati strutturati (con test, griglie di osservazione o *check list*) o poco strutturati (ad esempio, con diari di bordo) che dovranno essere “restituiti” alla comunità.

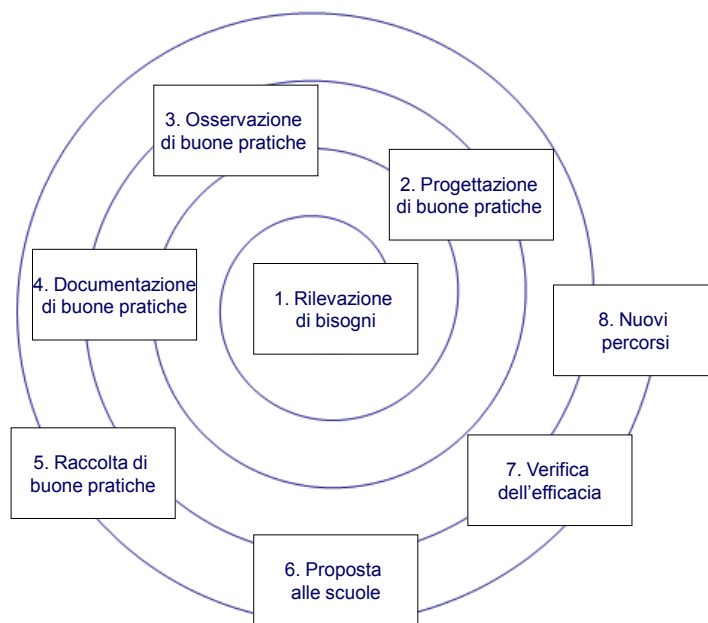


Fig. 6 – Le fasi di una R-A basate sulla progettazione e realizzazione di buone pratiche didattiche che fanno uso di Linguaggi, nonché sulla valutazione della loro efficacia

Possiamo dunque sostenere, in accordo con gli autori (*ibid.*) che occorre creare, condividere e diffondere una legittimazione culturale e scientifica della R-A. Può essere descritta come una “peculiare modalità di produzione di conoscenza e saperi, in particolare per le sue ca-

ratteristiche di situatività, processualità relazionale, trasformatività ed elaborazione congiunta delle conoscenze acquisite nel contesto” (ivi, XV). Essa rappresenta un approccio che può essere spendibile per affrontare problemi e accompagnare processi organizzativi caratterizzati da forte incertezza e complessità (ivi, XIV). Inoltre, occorre che le diverse titolarità (figure) e le dimensioni ad esse associate (ruoli, funzioni, compiti, disimmietrie, coinvolgimento e partecipazione, processi di negoziazione, attraversamento di ambiti di confine) siano ben regolate (ivi, XV). Nel nostro caso, essendo il tema originale ed innovativo, la trasformatività riguarda soprattutto il metodo di insegnamento all’interno di un processo che sappiamo bene essere incerto e complesso, nel quale anche i ruoli più consolidati possono essere messi in crisi dal cambiamento. Ancora, la R-A attiva un modo ciclico e ricorsivo di conoscere *nella* relazione e *attraverso* la relazione e offre una “[...] particolare sollecitazione per i processi di negoziazione e di cura dei processi relazionali, di collegamento ai problemi delle persone nel contesto, di regolazione dell’utilizzo prevalente ma non esclusivo di dispositivi propri della ricerca qualitativa e della dimensione collettiva, in particolar modo del gruppo, in grado di favorire il confronto, la partecipazione, il coinvolgimento ma anche l’emersione di possibili conflitti e collusioni” (*ibid.*). Per Metitieri e Converso (ivi, 58), in ragione della loro funzione difensiva, “le configurazioni di legame attive fra gli attori tendono a perpetuarsi anche quando rappresentano un ostacolo allo sviluppo e al benessere del singolo e alla collettività, configurandosi come resistenze al cambiamento”. La R-A ha intenti trasformativi e per tale motivo si prevede che gli attori partecipino con alta motivazione: essi dovranno rendere esplicita la conoscenza pratica (relazionale, dialogica, esperienziale, cognitiva, estetica), in linea con gli intenti documentativi dei percorsi didattici di cui si è già detto ampiamente a più riprese. Gli insegnanti che “si immergono” in una R-A possono essere motivati anche da questi aspetti, cioè dalla possibilità di “conoscere nella relazione” sia con i ricercatori che con i loro allievi e provare a risolvere eventuali conflitti o a osservare i meccanismi collusivi che spesso bloccano le realizzazione di “percorsi in ricerca” dentro le aule scolastiche.

L'assunto di fondo è che l'azione esprima l'attore, rinvii alla sua identità, alle sue competenze, alla sua personalità, al suo capitale culturale, alle sue appartenenze sociali e ai sistemi di valori tacitamente condivisi che ha interiorizzato in quanto membro di una comunità professionale e/o di una comunità organizzativa. Il modo in cui un problema è impostato e affrontato è influenzato da queste dimensioni personali, di matrice sia individuale sia socioculturale, più che dall'applicazione astratta di teorie scientifiche formalizzate. Cambiare la pratica lavorativa richiede quindi di cambiare a partire dalle persone: tale cambiamento è possibile se è lo stesso attore organizzativo ad attivare intenzionalmente un lavoro retrospettivo, se torna con la mente sulle dimensioni personali (cognitive, affettive, valoriali), contestualmente situate, incorporate nella propria azione, se comprende la parzialità dello sguardo con cui ha letto il problema e, così facendo, si rende disponibile verso nuovi sguardi, nuove interpretazioni o eventuali integrazioni creative di sguardi (Gilardi, Benozzo, Bruno, Colombo, in *op.cit.*, 259-260).

Un partenariato ampio è senz'altro auspicabile, tuttavia occorre tener conto che le cosiddette interazioni di confine possono essere, come già detto, elemento di stimolo per l'immaginazione ma anche luogo di incomprensioni e incomunicabilità: esse possono essere descritte come

l'insieme di interconnessioni e di contaminazioni tra mondi diversi (gli accademici, gli operatori professionali, i consulenti, gli attori organizzativi appartenenti a vari contesti ...), impegnati nel comune sforzo di rintracciare somiglianze e differenze, analogie e contrasti, convergenze e distanze, sfumature e variazioni di senso rispetto a termini, costrutti concettuali, retoriche in uso, scambiandosi artefatti comunemente impiegati, confrontando giochi linguistici e discorsivi in cui si ritrovano coinvolti e che rimandano a una circolarità virtuosa e mai definitivamente compiuta tra conoscenza della/e pratica/che e pratica della/e conoscenza/e (Scaratti in Wenger, 2009, XIV).

Il cammino verso la consapevolezza, la convergenza tra saperi teorici, tecnici e pratici, la progressiva stabilità, il riconoscimento e l'identificazione di pratiche e la prospettiva trasformativa sono tutti elementi che la R-A condivide con il concetto di "comunità di pratica", nella quale occorre sempre cercare di destrutturare e ricostruire continuamente le proprie competenze, costruire e sperimentare relazioni all'interno delle quali accedere e condividere significati e concepire l'apprendimento come processo sociale. La pratica (o buona pratica) può essere immaginata come un "insieme coerente di attività culturalmente situate e mediate dal linguaggio e dalle tecnologie, ponen-

do ordine ad aspetti eterogenei quali conoscenze, abilità, competenze, tecnologie, artefatti e individui (ivi, XVI).

Per riprendere alcuni aspetti formulati nel primo paragrafo di questo capitolo:

Alla valorizzazione del sapere pratico conduce anche un secondo filone di studi, legato all'ambito della formazione e dell'educazione degli adulti [...]: a partire dall'originario contributo di Dewey (1938) sull'indagine come processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale, esso procede attraverso la svolta del professionista riflessivo inaugurata da Schon [...] e raccoglie le indicazioni di Mezirow [...] sull'apprendimento trasformativo in quanto capace di esercitare un'azione riflessiva di rilettura dei processi, dei contenuti e delle premesse epistemiche dell'esperienza professionale dei soggetti. In un'analoga direzione sembra muoversi la prospettiva morfogenetica della formazione proposta da Munari (2003) e legata alla microgenesi della conoscenza che si produce nelle situazioni e nei contesti locali in cui il soggetto è confrontato con problemi che non rientrano in schemi e strutture cognitive già acquisite. Il confronto con caratteristiche di imprevedibilità, situazionalità e soggettività, tipiche di ogni percorso conoscitivo e di apprendimento orientato a far emergere nuove forme di organizzazione di concetti, azioni e persone, implica l'attivazione di processi di riflessione che supportino il saper scegliere tra le varie incertezze quelle che possono essere considerate pertinenti al problema posto in quel momento e in quelle condizioni (ivi, XVIII).

L'insegnante è dunque molto di più di un insegnante: oltre ad essere un professionista riflessivo è un individuo che tende alla trasformazione di sé e degli allievi, procede rintracciando strutture cognitive nuove e non ha paura del cambiamento e dell'imprevedibilità, anzi li accoglie nel suo bagaglio come opportunità evolutive.

E ancora:

“Un'ultima chiave ermeneutica alquanto interessante mi sembra rintracciabile nel concetto di “tessitura”. [...] Si tratta in prima istanza di tessere la trama della pratica stessa, perché pratiche e processi acquistano progressiva stabilità a partire da convergenze provvisorie e interazioni precarie. Le stesse configurazioni possono a loro volta variare, sia in virtù dei processi interni alle pratiche [...] sia in rapporto alle pluriappartenenze dei soggetti e quindi agli scambi tra pratiche: ciò richiede di tessere e mettere in relazione mondi e modi d'uso, tessere reti e ponti. Gli oggetti di confine possono in proposito servire per coordinare prospettive diverse e connettere mondi, in modo da

conseguire finalità convergenti. Peraltro anche i diversi livelli (individuale, organizzativo, istituzionale, sociale) e le differenti dimensioni (personale, professionale, relazionale, familiare ...) in gioco chiedono una tessitura della loro connessione. Una tessitura cruciale è quella che riguarda la riconciliazione delle diverse forme di appartenenza (l'impegno, l'immaginazione e l'allineamento) e la loro declinazione rispetto alle dimensioni dell'identificazione e della negoziabilità" (ivi, XXIV).

Il concetto di tessitura rinvia immediatamente all'intreccio dei Linguaggi, pratica che pensiamo debba essere introdotta nella scuola come valore aggiunto della didattica e non come elemento confusivo. Lo stesso concetto ci fa pensare all'insegnante ispirato dalla propria autoformazione e che usa il web come un telaio che ordina e coordina attività locali, nazionali e, se possibile, internazionali. Creare reti e ponti oggi sembra essere diventato un *refrain* vuoto di significato, soprattutto per una scuola che fa fatica ad organizzarsi internamente e che da troppo tempo chiede di essere aiutata nella creazione di queste strutture materiali, ma anche mentali. Le finalità convergenti dei partner di una R-A garantiscono in parte la costruzione di reti e ponti effettivi e non solo sulla carta: tuttavia, il grande assente sembra essere sempre l'istituzione che dall'alto non riesce a governare facilmente questi processi così complessi. Data la situazione, allora la Scuola si organizza partendo dal basso e creando comunità di pratica in presenza e a distanza in modo naturale facendo scattare quel meccanismo di sopravvivenza indispensabile per far fronte alle difficoltà organizzative e alla spirale depressiva in cui sembra essersi invischiata. L'impegno di tutti gli attori, la capacità di mettere in campo elementi immaginali che possano creare varchi oltre la coltre di schematizzazioni e procedure che la burocrazia ha introdotto negli ultimi anni e il bisogno di allineare le finalità educative, ponendo i bambini e i ragazzi al centro dell'attenzione della progettazione curricolare, con i partner del suo territorio, ci sembrano essere buoni farmaci non tanto per attutire sintomi o per guarire l'istituzione malata, ma piuttosto per tornare a considerare la scuola come un organismo vivo e colmo di risorse che attende solo linee guida chiare per ripartire e tracciare traiettorie fondamentali per lo sviluppo e la crescita delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Appiano A., *Senso comune e creatività*, Cartman, Torino, 2010.
- Ardizzone P., *Televisione e processi formativi. Per una pedagogia dei mass media*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997.
- Balzagette C., *Primary Media Education. A curriculum statement*, Bfi Education Department, London, 1989.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- Baudrillard J., *La scomparsa della realtà*, Lupetti, Bologna, 2009.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Bay M., *Cooperative learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, LAS, Roma, 2008.
- Becchi E., *Fare ricerca in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Beneventi P., Conati D., *Nuova guida di animazione teatrale*, Sonda, Casale Monferrato, 2006.
- Bertolini P., a cura di, *I bambini giudici della Tv*, Guerini e Associati, Roma, 2002.
- Boda G., Mosiello F., *Life skills: il pensiero critico*, Carocci, Roma, 2005.
- Boni F., *Teorie dei media*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Bottero E., *Educazione musicale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

- Bruni V., Furci F., Putzolu G., *La scuola creativa. Per una didattica del teatro*, Armando Editore, Roma, 2001.
- Buckingham D., *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Polity Press-Blackwell Publishing, London, 2003.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Erickson, Trento, 2010.
- Cantelmi T., Toro M.B., Talli M., *Avatar*, Edizioni Magi, Roma, 2010.
- Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento, 2005.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, Milano, 2011.
- Castoldi M., *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, 2009.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R., a cura di, *Primi passi nella media education*, Erickson, Trento, 2006.
- Coggi C., a cura di, *Il progetto Fenix*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Coggi C., a cura di, *Valutare la Tv per bambini*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Coggi C., Notti A.M., a cura di, *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Milano, 2005.
- Colucci F.P., *La ricerca intervento*, Il Mulino, Bologna, 2008
- Corrao S., *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- D'Angelo L., Di Rago R., a cura di, *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- De Marzo A.A., *Qualità televisiva. Un contributo alla sua comprensione sociale*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Di Mele L., Cappello G., Rosa A., *Videoeducation. Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Erickson, Trento, 2008.
- Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, Bompiani Milano, 2007.

- Eugeni R., *Semiotica dei media*, Carocci, Roma, 2010.
- Farnè R., *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci Roma, 2003.
- Felini D., *Pedagogia dei media*, La Scuola Brescia, 2004.
- Felisatti E., Clerici R., *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Cleup, Padova, 2009.
- Felisatti E., Rizzo U., *Progettare e condurre interventi didattici*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Ferraresi M., *Pubblicità e comunicazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Fontana D., *Manuale di psicologia per insegnanti*, Erickson, Trento, 2002.
- Frabboni F., Giovannini M.L., *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Frignani P., Rizzati P., *Didattica della comunicazione*, Tecom Project, Ferrara, 2003.
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 2010.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Gily Reda C., Persico M.R., *Arte e formazione*, Napoli, Oscom-onlus, Napoli, 2010.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Sharon J.D. *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Cortina, Milano, 2007.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Habermas J., *La condizione intersoggettiva*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966.
- Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali*, Guerini, Milano, 2010.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., a cura di, *La ricerca-azione*, Cortina, Milano, 2010.
- Levi P., *Il sistema periodico*, Einaudi, Torino, 1975.
- Levi P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 1978.

- Lodini E., *Quaderno della formazione in itinere. Documentare percorsi laboratoriali*, Bononia University Press, Bologna, 2011.
- Losito B., Pozzo G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- Lucisano P., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Lumbelli L., *La comprensione come problema*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Mancini G., Trombini E., *Dalle emozioni all'intelligenza emotiva. Comprendere per educare*, Espress, Torino, 2011.
- Manovich L., *Il linguaggio dei nuovi media*, Edizioni Olivares, Milano, 2002.
- Mantovani G., Spagnoli A., *I metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 2006.
- Maragliano R., *Parlare le immagini*, Apogeo, Milano, 2008.
- Marangi M., *Insegnare cinema*, UTET, Torino, 2007.
- Mariani A.M., Bruschi B., *Pedagogia virtuale. Adulti in rete ed educazione informale*, Carocci, Milano, 2006.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le life skills*, Erickson, Trento, 2004.
- Marradi A., *Raccontar storie*, Carocci, Roma, 2005.
- Martinelli M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzato dei processi didattici*, SEI, Torino, 2004.
- McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Erickson, Trento, 2005.
- MIUR, *Didattica della comunicazione didattica. Seminari residenziali nazionali di formazione in servizio*, Quaderni 8, 2008.
- Monasta A., a cura di, *La ricerca nelle scienze della formazione*, Carocci, Roma, 1996.
- Morin E., *L'identità umana*, Cortina, Milano, 2002.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e ri-*

forma del pensiero, Raffaello Cortina Milano, 2000.

- Nardi E., *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca Ocse-Pisa*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Notti A.M., *Strumenti per la ricerca educativa*, Edisud, Salerno, 2003.
- Notti A.M., Tammaro R., Marzano A., *Apprendere e progettare. Strumenti e modelli di programmazione scolastica*, Anicia, Roma, 2005.
- Novak J., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento, 2002.
- Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008.
- Ortoleva P., *Il secolo dei media. Riti, abitudini, metodologie*, Il Saggiatore, Milano, 2009.
- Parola A., Trincherò R., *Vedere, guardare, osservare la Tv*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Parola A., a cura di, *L'educatore come ricercatore*, Unicopli, Milano, 2007.
- Parola A., a cura di, *Le trappole del verosimile*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Parola A., a cura di, *Territori mediaeducativi*, Erickson, Trento, 2008.
- Parola A., Ranieri M., *Media education in action*, FUP, Firenze, 2010.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento, 2002.
- Petter G., *Il mestiere di insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, Giunti, Firenze, 2005.
- Piccardo C., Pellicoro F., *L'organizzazione in scena. La metafora teatrale tra formazione e sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano, 2008.

- Pontecorvo C., a cura di, *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2005.
- Quaglino G.P., *Autoformazione*, Cortina, Milano, 2004.
- Quaglino G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Cortina, Milano, 2005.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011.
- Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma, 2010.
- Rheinberg F., *Valutare la motivazione. Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Riva G., *Psicologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma, 2001.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano, 2006.
- Rosati L., *Il metodo nella didattica. L'apporto delle neuroscienze*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Rossi P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2004.
- Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 2002.
- Silverstone R., *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2006.
- Taggi P., *Un programma di*, Il Saggiatore, Milano, 2005.
- Tornar C., *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma, 2001.
- Torre E.M., Ricchiardi P., *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Erickson, Trento, 2007.

- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.
- Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, 2004.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita & Pensiero, Milano, 2002.
- Viscardi R., *Teorie dei media digitali. L'informatizzazione della società nelle opere dei digerati*, Ellissi, Napoli, 2008.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.
- Zammuner V.L., *I focus group*, Il Mulino, Bologna, 2003.

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

1. Valentina Porcellana
In nome della lingua. Antropologia di una minoranza
ISBN 978-88-548-1359-5
2. Rosita Deluigi
Divenire anziani, anziani in divenire. Prospettive pedagogiche fra costruzione di senso e promozione di azioni sociali concertate
ISBN 978-88-548-1532-2
3. Barbara Bruschi
E-learning nelle scuole superiori. Una sperimentazione sul campo in Piemonte
ISBN 978-88-548-2067-8
4. Maria Adelaide Gallina
Insegnare tra saperi dell'esperienza e nuove competenze
ISBN 978-88-548-1897-2
5. Emanuela Maria Torre
Lavorare con gli adolescenti: emergenze e domande formative di insegnanti ed educatori. Una ricerca tra scuola ed extrascuola
ISBN 978-88-548-2063-0
6. Carlo Mario Fedeli
L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento
ISBN 978-88-548-2096-8
7. Giuseppina Negro
Interpretazione di un'immagine. Un'indagine nelle biblioteche civiche della provincia di Cuneo
ISBN 978-88-548-2377-8
8. Giorgio Primerano
La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano
ISBN 978-88-548-2653-3
9. Daniela Robasto
Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti
ISBN 978-88-548-2579-6
10. Cecilia Maria Marchisio
La funzione paterna nelle relazioni educative e di aiuto
ISBN 978-88-548-2684-7
11. Maria Adelaide Gallina
La rappresentazione della situazione. Strategie di comportamento sociale negli ex-voto dipinti
ISBN 978-88-548-2990-9
12. Sara Nosari
Confini della creatività
ISBN 978-88-548-3448-4
13. Emanuela Maria Torre
Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione
ISBN 978-88-548-3555-9
14. Valentina Porcellana
Sei mai stato in dormitorio? Analisi antropologica del lavoro educativo e degli spazi d'accoglienza notturna a Torino
ISBN 978-88-548-4061-4
15. Natascia Curto
Persone fragili e servizi a bassa soglia
ISBN 978-88-548-4348-6
16. Simona Maria Cavagnero
Il pellegrinaggio in trasformazione. Per uno studio dei comportamenti sociali
ISBN 978-88-548-4348-6
17. Alberto Parola
Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi "in ricerca", linguaggi e strategie
ISBN 978-88-548-4850-4

Finito di stampare nel mese di settembre del 2012
dalla «Ermes. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) - via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma