

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

**Media e scuola tra forma mentis e modus operandi: analisi teorica e dati di ricerca**

**This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/147360> since 2016-06-16T11:44:06Z

*Publisher:*

ARACNE Editrice S.r.l.

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO  
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

XX

*Direttore*

Renato GRIMALDI  
Università degli Studi di Torino

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

Alessia Rosa, Emanuela M. Torre

**Media e scuola tra forma mentis  
e modus operandi**

Analisi teorica e dati di ricerca



Copyright © MMXIV  
ARACNE editrice S.r.l.

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

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

ISBN 978-88-548-XXXX-X

*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: aprile 2014

*Agli insegnanti capaci di non  
arrendersi pur consapevoli  
che le loro mete sono alberi  
che forse non vedranno*



Per ciascun uomo, l'apprendimento dovrebbe essere un processo che continua per tutta la sua vita. Dobbiamo abbandonare, il più rapidamente possibile, l'idea che la scuola sia in qualche modo limitata all'adolescenza. Come potrebbe essere così, in un mondo dove metà delle cose che un uomo conosce a vent'anni non sono più vere a quaranta – e metà delle cose che un uomo conosce a quaranta non erano state scoperte quando ne aveva venti?

Arthur Charles Clarke



## 13 *Introduzione* (A. Rosa)

## 17 *Capitolo I*

### *Nuove richieste di alfabetizzazione* (A. Rosa)

1.1. Un sistema reticolare complesso, 17 – 1.2. La convergenza digitale, 19 – 1.3. Dall'*audience* al *prosumers*, 21 – 1.4. Tra luci e ombre, nuove sfide di alfabetizzazione, 25 – 1.4.1. *Media e cultura: oltre la cultura dei media*, 26 – 1.4.2. *Semplicemente ragazzi*, 28 – 1.4.3. *Alfabetizzazione e nuove competenze*, 29 – 1.4.4. *Quali competenze nelle realtà mediatiche?*, 31 – 1.5. La sfida mediaeducativa, 34 – 1.6. Conclusioni, 37

## 39 *Capitolo II*

### *Nuove competenze per insegnare* (E. Torre)

2.1. Un profilo professionale dinamico, 39 – 2.1.1. *Il profilo dell'insegnante nella riflessione teorica*, 39 – 2.1.2. *Il profilo emergente dai référentiels per la valutazione delle competenze*, 42 – 2.1.3. *Il profilo dell'insegnante europeo*, 44 – 2.1.4. *Quali competenze per il XXI secolo?*, 46 – 2.2. Insegnanti e *Media Literacy*, 51 – 2.2.1. *L'insegnante "mediatore dei media"*, 51 – 2.2.2. *La media literacy come competenza trasversale nell'insegnamento*, 52 – 2.3. *Media literacy nella scuola*, 56 – 2.3.1. *Le competenze media educative degli insegnanti: uno sguardo internazionale*, 57 – 2.3.2. *Elementi chiave per l'integrazione delle TIC nella pratica professionale del docente*, 59 – 2.4. Conclusioni, 62

63 **Capitolo III**  
*“Rappresentazioni” delle attività media educative nelle scuole piemontesi* (A. Rosa e E. Torre)

3.1. Porte aperte per la media education nella scuola secondaria, 63 – 3.1.1. *Il nuovo scenario della scuola definito dalle Indicazioni nazionali*, 64 – 3.2. Le chiavi per l’ingresso della media education nella scuola, 67 – 3.2.1. *L’Autonomia scolastica*, 67 – 3.2.2. *Il Piano dell’Offerta Formativa*, 68 – 3.2.3. *Il ruolo del dirigente scolastico e delle funzioni strumentali*, 70 – 3.3. La ricerca, 71 – 3.3.1. *Fonti per la rilevazione dei dati*, 72 – 3.3.2. *Il campione*, 73 – 3.3.3. *Gli strumenti*, 74 – 3.4. I risultati, 76 – 3.4.1. *Le dotazioni tecnologiche delle scuole*, 76 – 3.4.2. *Aspetti organizzativi e progettuali per l’integrazione delle TIC nella didattica*, 79 – 3.4.3. *Progetti di media education rivolti agli studenti*, 81 – 3.4.4. *TIC e collaborazione tra docenti e scuole*, 82 – 3.4.5. *La formazione dei docenti*, 86 – 3.5. L’approfondimento dei risultati: l’intervista telefonica, 86 – 3.6. Conclusioni, 89

91 **Capitolo IV**  
*La riflessione media educativa a scuola* (A. Rosa)

4.1. Rifrazioni media educative, 91 – 4.2. Apprendimento ed esperienza mediatica, 92 – 4.3. L’esperienza mediatica tra casa e scuola, 96 – 4.4. La media education e il ciclo di apprendimento esperienziale, 99 – 4.4.1. *Attività media educative in prospettiva trasversale*, 102 – 4.4.2. *Attività media educative in prospettiva disciplinare*, 103 – 4.5. Conclusioni, 105

107 **Conclusioni**  
*Proposte formative per la competenza media educativa dei docenti* (E. Torre)

Programmi per la formazione dei docenti, 107 – Alla ricerca di modelli efficaci per la costruzione di competenze media educative, 109

113 **Bibliografia**

# Introduzione

ALESSIA ROSA

I media sono una parte intrinseca del reale che caratterizza la quotidianità di ognuno, non è, infatti, possibile isolarne in modo statico e ristretto le caratteristiche, così come gli ambiti di condizionamento. Il sistema di comunicazione odierno è oggi, parallelamente, prodotto e produttore sociale, culturale e conoscitivo, in un sistema di correlazioni complesse, in cui anche le figure dell'*audience* e del *prosumer* si confondono ed arricchiscono reciprocamente.

La conoscenza si diffonde e sviluppa a una velocità in passato inimmaginabile e tutto ciò implica un approccio al reale di discernimento, finalizzato ad acquisirne gli strumenti di lettura.

Ma questo non basta. La cultura odierna ci chiede una partecipazione più attiva per diventare cittadini capaci di prendere parte all'evoluzione del reale.

Si configura in definitiva l'impellente necessità di acquisire nuove forme di alfabetizzazione per interpretare e modificare ciò che ci accade intorno, caratterizzato da una grande complessità.

Assistiamo, infatti, a una sempre più ampia offerta di fonti d'informazione e allo sviluppo di un elevato numero di agenzie educative informali che hanno sovrastato le agenzie tradizionali, proponendo un insieme eterogeneo di norme e valori all'interno del quale risulta per lo più difficile riordinare in modo critico i dati e le informazioni provenienti dal mondo circostante.

Il punto critico risiede nel fatto che, per accedere a tale realtà, sono necessarie specifiche competenze e requisiti conoscitivi facenti parte della "competenza mediale".

La "competenza mediale" si declina nelle capacità d'accedere, analizzare, nel riflettere e nell'agire.

Tali competenze consentono di:

- accedere all’universo mediatico, individuando i contenuti ritenuti di interesse per il fruitore, usufruendo degli strumenti tecnologici opportuni e condividendo con altri le informazioni considerate appropriate e pertinenti agli argomenti ricercati;
- analizzare e valutare i messaggi mediatici a comprenderli nei loro molteplici significati, esaminandoli criticamente per individuarne peculiarità, qualità, veridicità e le prospettive ideologiche e valoriali, tenendo parallelamente in considerazione i potenziali effetti e le conseguenze sul reale;
- riflettere sui messaggi mediali come presa in carico di una precisa responsabilità sociale e di rispetto dei principi etici, patrimonio identitario esperienziale e culturale di ognuno;
- produrre messaggi e contenuti mediali in modo creativo e in relazione agli scopi comunicativi e ai destinatari a cui il messaggio è rivolto, nonché con un’attenzione esplicita alle tecniche comunicative utilizzabili.

Seppure la letteratura si è illusa per un breve periodo che tali competenze potessero essere una sorta di marchio genetico delle generazioni nate e cresciute in contesto mediatico, i così detti “nativi digitali”, oggi sappiamo che la strada verso la saggezza digitale deve essere percorsa attraverso il supporto dell’educazione.

Le abilità tecniche di più semplice autoacquisizione non esauriscono infatti le richieste poste all’educazione nello sviluppo di competenze mediali, che implicano la capacità dell’allievo di «perseguire i propri scopi comunicativi, selezionando e organizzando mezzi e contenuti, ma anche producendo messaggi e offrendo prodotti mediali. È [in definitiva] un soggetto che sa comunicare in modo competente servendosi di una pluralità di media» (Trincherò, 2005).

Il cambiamento richiesto all’educazione è dunque quello di un passaggio di prospettiva, dall’insegnamento di abilità tecniche all’insegnamento di abilità culturali, da cui la scuola in primis non può esimersi.

La scuola è chiamata in definitiva a fornire ai propri studenti nuove chiavi d’interpretazione del reale e di sviluppo dello stesso, affiancando metodologie innovative a quelle tradizionali, senza sconvolgere le proprie peculiarità, in una prospettiva pienamente partecipativa.

Attraverso l'accoglimento della prospettiva media educativa la scuola si apre inoltre al territorio e alle esperienze dei suoi studenti supportando quel transfert di competenze che rende gli apprendimenti realmente efficaci e spendibili come descritto nel primo capitolo, *Nuove richieste di alfabetizzazione*.

Tale istanza è riconducibile sia ad una presa di coscienza culturale, sia ad una precisa richiesta posta alla scuola dagli organi istituzionali europei e nazionali.

Per trasformare tutto ciò in pratica educativa non sono sufficienti proposte estemporanee ma è necessaria una più consapevole progettazione a lungo termine, capace di configurare l'approccio media educativo come una colonna della propria offerta formativa.

Si configura dunque la necessità di una seria riflessione su quelle che sono le competenze della professione docente al fine di evidenziarne potenzialità e spazi di sviluppo, così come è stato fatto nel secondo capitolo, *Nuove competenze per insegnare*, in cui viene fatto un interessante excursus su una tematica, continua fonte di dibattito.

Nel terzo capitolo, *Le "rappresentazioni" delle attività media educative nelle scuole piemontesi*, si è approfondita, attraverso una ricerca empirica, la situazione attuale delle scuole piemontesi in relazione alla diffusione della cultura media educativa, con particolare riferimento alla scuola secondaria di primo grado.

Attraverso questo lavoro si è cercato di individuare gli spazi riconosciuti alla prospettiva media educativa all'interno dei POF e dei siti scolastici per constatare se vi è effettivamente un riconoscimento delle potenzialità media educative all'interno delle scuole considerate.

Lo scenario che si delinea attribuisce, in linea con la letteratura internazionale, ampie responsabilità alla figura del dirigente scolastico (e alla figura strumentale) nella diffusione di una sensibilità condivisa tra il corpo docente sulle tematiche media educative.

Si evidenzia inoltre una scarsa condivisione di pratiche le cui modalità di strutturazione sono quindi state approfondite nel quarto capitolo, *La riflessione media educativa a scuola*, il cui titolo si riferisce sia all'importanza della riflessione pedagogica, sia alla capacità di riflettere, come uno specchio, la luce delle buone pratiche di cui la media education fa parte.

La ricerca evidenzia poi un ulteriore aspetto essenziale nella diffusione di una cultura media educativa nella scuola, la formazione degli

insegnanti, per tale ragione, a conclusione di questo lavoro, se ne delineano gli elementi costitutivi.

Il rischio che ci apprestiamo a combattere attraverso la più ampia progettazione e realizzazione media educativa è lo sviluppo di cultura mediatica elitaria in cui in pochi hanno gli strumenti di interpretazione e produzione del reale, mentre alla massa resta l'illusoria percezione del possesso della conoscenza. Rischieremmo di ritrovarci di fronte ad una nuova nobiltà, quella tecno-mediatica.

La sfida è grande e chiede alla scuola di svincolare l'educazione da qualunque arido tecnicismo, dato che l'intento è quello di formare non operai mediatici specializzati, ma pensatori liberi ed eticamente responsabili.

L'opportunità di vincere risiede per la scuola non tanto nell'aggiornamento delle tecnologie quanto piuttosto nello sviluppo di una *forma mentis* del corpo docente sensibile alle tematiche media educative e capace di coglierne il valore educativo declinandolo in un *modus operandi* realmente condiviso.

## Nuove richieste di alfabetizzazione

ALESSIA ROSA

### 1.1. Un sistema reticolare complesso

I cambiamenti sviluppatisi nella seconda metà dell'Ottocento, a seguito dell'introduzione e dell'espansione dei media elettronici quali la radio, la fotografia e la televisione, sono ampiamente noti e oggi in continua evoluzione attraverso i *new media*, termine che contempla tutte le forme di comunicazione mediale nate dal processo di digitalizzazione dei segnali.

I nuovi strumenti comunicativi, sempre più leggeri, maneggevoli ed economici, hanno portato alla diffusione delle tecnologie comunicative nei più svariati contesti del vivere quotidiano. La fruizione televisiva, da sempre elemento del "focolare domestico" (Spingel, 1992), diviene oggi elemento del territorio (McCarthy, 2001) grazie alla possibilità di fruire dei prodotti video attraverso dispositivi portatili quali cellulari, PC e *tablet*.

A ciò si aggiunge l'installazione di media tradizionali al di fuori dei contesti consueti come nel caso degli schermi al plasma (oggi onnipresenti in luoghi pubblici come palestre, aeroporti, stazioni e grandi magazzini) che mostrano ininterrottamente sequenze di immagini e suoni che il pubblico non ha scelto.

I *new media*, "rimediando" (Bolter e Grusin, 2000) i media tradizionali hanno introdotto inaspettate e considerevoli trasformazioni socio-culturali che pongono alla riflessione educativa nuove sfide e, parallelamente, offrono opportunità prima inimmaginabili.

Il concetto di “rimediazione” merita un breve approfondimento perché esplicativo di un panorama complesso in cui ogni medium ha significato in quanto immerso in una rete altamente articolata composta da attori sociali differenti, oggetti tecnologici e dinamiche dell’ambiente globale (economiche, sociali e valoriali) in stretta relazione tra loro.

La nozione di rimediazione in relazione al medium si presta a una triplice interpretazione:

- il medium come qualcosa che ri-media
- il medium come insieme delle cose che rimedia
- il medium come rimedio

La prima declinazione, il medium come qualcosa che ri-media, evidenzia come ogni atto di mediazione dipenda da altri atti di mediazione in un processo continuo di commento, riproduzione e sostituzione reciproca, intrinsecamente legato ai media stessi che hanno bisogno l’uno dell’altro per poter funzionare. Tale prospettiva rielabora la posizione di M. McLuhan che già nel 1964 aveva sottolineato come «Il “contenuto” di un medium è sempre un altro medium. Il contenuto della scrittura è il discorso, così come la parola scritta è il contenuto della stampa e la stampa quello del telegrafo» (McLuhan, 1964, p. 16).

La legge fisica di conservazione della massa di A. De Lavoisier (1789) secondo cui «Nulla si crea, nulla si distrugge, tutto si trasforma» sembra trovare nuovi ambiti di applicazione nell’era del digitale.

La seconda declinazione, il medium come insieme delle cose che rimedia, enfatizza la presenza dei media nel mondo come parte del reale. I media non si limitano a parlare della realtà ma ne fanno profondamente parte come dispositivi culturali ed oggetti sociali.

Qualunque rappresentazione del reale, sia essa mediatica o no, è intrinsecamente parziale e condizionata.

Il sistema di comunicazione attuale si struttura in un insieme di condizionamenti reciproci tra sistema mediatico e realtà storica. I media diffondono, ampliano ed enfatizzano parte della realtà con cui vengono in contatto, e parallelamente condizionano le modalità dei fruitori di accostarsi alla realtà stessa, filtrandone le prospettive e gli approcci conoscitivi, configurandosi parallelamente come mediatori di un universo di cui sono elementi costitutivi.

La terza ed ultima prospettiva declinata, il “medium come rimedio”, fa riferimento all’etimologia latina del termine *redemeri*, curare, per affermare che «ogni medium trova una sua legittimazione perché riempie un vuoto o corregge un errore compiuto dal suo predecessore» (Bolter e Grusin, 2003, p.89).

In realtà la percezione del “vuoto mediatico” è in larga parte a posteriori, cioè la maggior parte dei fruitori si rendono conto dell’utilità/necessità delle innovazioni tecnologiche solo dopo averle testate ed inserite nella propria quotidianità. Non è raro che la privazione improvvisa di una o più opportunità di accesso, quali l’impossibilità di telefonare o di connettersi alla rete, provochi stati di smarrimento precedentemente impensabili. Il concetto di “cura” si riferisce quindi a un processo di assuefazione dell’utente più che di consapevolezza di un “vuoto mediatico” a cui porre rimedio.

Il concetto di rimediazione enfatizza, in sintesi, la complessità di un sistema strettamente integrato in cui la struttura reticolare ha profondamente mutato la fisionomia dei singoli media, la struttura dei generi e dei linguaggi.

Esplicitiamo quest’ultima affermazione con alcuni esempi: la fisionomia della tv fruita in contesto domestico o extradomestico si configura necessariamente in modo differente, acquisendo un valore non più univoco e condiviso. I generi proposti si contaminano reciprocamente, affiancando, ad esempio, ai documentari più classici le docu-fiction e i docu-drama. Personaggi e racconti vengono adattati a media differenti trasponendone in parte la struttura per cui erano stati ideati, così i fumetti diventano film d’azione e videogiochi in un processo bidirezionale.

In questo sistema evolutivo inglobante in cui nulla si perde ma tutto evolve modificando la propria struttura, il processo di digitalizzazione ha portato senza dubbio una rivoluzionaria spinta innovativa che merita uno specifico approfondimento.

## 1.2. La convergenza digitale

La convergenza digitale designa quel processo attraverso il quale media differenti hanno ridefinito le proprie peculiarità attraverso l’assunzione del codice digitale. Non si tratta di uno sviluppo semplicemente tecnico o tecnologico in quanto tale processo ha modificato in modo irreversibile l’industria dei media.

Il legame tra contenuto e supporto va dissolvendosi, sostituendo la specializzazione con la trasversalità, in quanto all'interno di una stessa piattaforma multimediale è possibile ascoltare la radio, vedere spezzoni video o programmi tv e navigare tra una miriade di informazioni. Media e tecnologie si integrano in un più ampio sistema comunicativo all'interno di una cultura convergente, in cui i significati circolano secondo itinerari impreveduti, contaminandosi, subendo processi discontinui di attestazione, consolidandosi solo temporaneamente, prestandosi a continue rielaborazioni (Rivoltella, 2008).

I contenuti mediatici vengono quindi ideati per essere multimodali e multicanali, cioè per essere compatibili con i diversi formati e diversi media.

I linguaggi che per tanto tempo hanno caratterizzato i media più tradizionali, come il giornale, devono necessariamente ripensarsi adeguandosi ai supporti tecnologici. Ogni giornale ha un sito ed alcuni servizi di news 24 ore su 24 che inviano le informazioni in tempo reale sul cellulare, mentre i formati si diversificano per la lettura sui *tablet*.

In questo sistema, media e tecnologie si confondono dando vita ad opportunità di consumo nuove ed importanti.

Una prima rilevante modifica è data dalla portabilità degli odierni supporti tecnologici, che ridefinisce con forza le modalità di utilizzo e conseguentemente molti degli accorgimenti educativi più strettamente familiari, tipo non lasciare la tv nelle camere dei ragazzi e così via.

Molti dei media più comunemente utilizzati soprattutto dai ragazzi, hanno poi un ampio margine di personalizzazione, custodi discreti di ampi margini di esperienze e privacy: in un cellulare ad esempio vi è un numero cospicuo di messaggi, foto e numeri telefonici.

Ma i media digitali possono definirsi personali anche perché consentono uno sviluppo importante di nuove forme di socializzazioni e condivisione.

Tali elementi sono solo esemplificativi di come la convergenza digitale possa aprire un numero rilevante di nuove opportunità di utilizzo e sviluppo dei media. Crediamo però opportuno ricordare che i media non digitali hanno ancora un valore importante nell'esperienza di ognuno e che

il digitale non è rappresentativo del rapporto che i giovani hanno con i media [...] Le tecnologie digitali hanno sicuramente apportato interessanti, quanto importanti cambiamenti sia nel mondo dell'informazione che della comunicazione [...] Concentrando l'attenzione unicamente sulle tecnologie digitali si rischia [ad esempio] di dare per scontato l'impiego del mezzo televisivo come se questo non richiedesse più interventi di tipo educativo (Bruschi, 2010 p. 19).

Si configura piuttosto un nuovo e sempre più complesso scenario in cui «vecchi e nuovi media si scontrano, dove forme medialità generate dal basso e dall'alto s'incrociano, dove il potere della produzione mediale e quello del consumo interagiscono in modi imprevedibili» (Jenkins, 2006, p.12) dando vita a nuovi scenari culturali, di fruizione, di socializzazione e di condivisione che ci apprestiamo a descrivere brevemente nei paragrafi successivi con il solo fine di fornire al lettore uno sguardo d'insieme sul panorama in cui le proposte media educative si inseriscono.

La digitalizzazione e l'informatizzazione hanno «investito il mondo della comunicazione mediata, innescando spinte al mutamento che non interessano esclusivamente l'uno o l'altro medium bensì tutto il campo dei media» (Pasquali, 2007, p. 56) senza però sancirne la morte ma al contrario dandovi “nuova vita”.

Per tale ragione nel presente testo preferiamo parlare di media “tout court” o di linguaggi mediatici considerando con tali formule sia i media tradizionali che quelli digitali in quanto: la prospettiva che ci interessa è strettamente educativa e per entrambi, come esplicheremo, l'impegno educativo è oggi una necessità condivisa.

Secondariamente il condizionamento tra media digitali e analogici è così forte e strutturato nei suoi differenti sviluppi evolutivi che ogni tipo di distinzione ci appare, sempre in prospettiva educativa, di difficile classificazione, dato che ciò che non è digitale ne è comunque in parte condizionato, nella forma, nei contenuti e nella sostanza, mentre ciò che è digitale è in parte debitore in forma, contenuti e sostanza agli analogici predecessori.

### 1.3. Dall'audience al *prosumers*

All'interno delle realtà reticolare descritte si configurano nuove modalità di fruizione mediatica, con il superamento dell'audience proprio del modello gutenberghiano e lo sviluppo di *prosumers* sempre più attivi (McLuhan e Nevitt, 1972). Si dissolve quindi il concetto di specializzazione dei ruoli, in cui quanti usufruiscono dei mezzi di comunicazione costituiscono la popolazione oggetto, mentre appartengono alla popolazione soggetto coloro che operano nel campo della produzione e della diffusione dei messaggi (Gallino, 1994).

Il panorama che ne consegue è oggetto di letture differenti in continua evoluzione, autori come E. Morozov<sup>1</sup> (2011), pioniere dell'“Open Net” e della convinzione di diffondere la libertà via web, propongono oggi posizioni di disilluso realismo critico individuando i lati oscuri della libertà proposta nella rete.

D. Weinberger (2011) considera il sapere proposto dai media riducibile ad un insieme di effimere proiezioni on-line di opinioni, non sempre fondate su evidenze quanto piuttosto su prospettive, all'interno di un meccanismo che si autoalimenta in cui le opinioni altrui vengono accettate acriticamente e riprese in altri contesti, avviene così che l'opinione sostituisce l'analisi riflessiva e la percezione del senso comune diviene evidenza. Le ipotesi assumono le sembianze di verità incontrovertibili capaci di ridurre la possibilità di un qualunque dibattito empiricamente fondato e ognuno si basa sulla propria esperienza.

In prospettiva opposta autori come Jenkins esaltano la nascita della cultura partecipativa soprattutto tra i più giovani

con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e prevede una qualche forma di mentorship informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti. All'interno di una cultura partecipativa, i soggetti sono convinti dell'importanza del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri (Jenkins, 2009, p. 57).

<sup>1</sup> E. Morozov sostiene che molti governi totalitari utilizzano i social network allo scopo di allontanare l'attenzione dei giovani dalla partecipazione civile e dalle questioni di politica interna. In Russia e in Cina ad esempio gli spazi di intrattenimento on-line sono studiati con la precisa finalità di spostare l'attenzione dei giovani dall'impegno e dalla partecipazione civile ad attività di semplice intrattenimento. Tale aspetto non deve in alcun modo stupire, all'interno di un contesto mediatico caratterizzato da accelerate modalità di diffusione delle informazioni. La libertà di utilizzo e partecipazione non può risiedere unicamente nell'opportunità di accesso, quanto piuttosto nella capacità critica di lettura e discernimento di un sistema complesso. L'ingenuità citata nel testo di E. Morozov non è peculiarità della rete quanto di chi vi si avvicina senza le opportune competenze. I media possono essere veicolo di cambiamento, ma considerarli come naturali propagatori di democrazia è fuorviante, in quanto nascono e si sviluppano principalmente per fini commerciali. La prospettiva potrebbe addirittura essere ribaltata e la ricerca dei limiti intrinseci nei media, per la diffusione di prospettive reali di democrazia, finalizzarsi non alla denuncia degli stessi ma alla strutturazione di sistemi atti alla loro protezione da forme monopolistiche e di collusione con il potere, quest'ultime esistenti non solamente nei regimi autoritari (Chomsky e Hermann, 2008). Tale posizione, sebbene auspicabile, non si configura comunque come priva di rischi in quanto chi potrebbe porsi da garante senza cadere egli stesso sotto l'accusa di monopolio?

Come in qualunque realtà di potenziale collaborazione e coordinamento le modalità di partecipazione possono essere differenti, si può far parte di community on line e social network come *Facebook* e *Myspace*, oppure far nascere nuove forme creative come nel caso di chi si cimenta nella produzione di video attraverso spezzoni tratti da filoni o personaggi di cui è fan (soggetti ed attività definiti rispettivamente fan video e fan fiction). Spesso il lavoro di gruppo tra soggetti reciprocamente sconosciuti conduce alla creazione di nuove conoscenze: emblematico a tal riguardo è il caso di Wikipedia o il dilagare dello *spoiling* attraverso cui vengono diffusi retroscena e curiosità su programmi televisivi, libri e videogame. A partire dalla presa di coscienza della “moltiplicazione” degli spazi di socializzazione, le posizioni in merito presenti in letteratura si dividono tra entusiastici e perplessi, ricalcando la diatriba tra apocalittici e integrati relativa allo sviluppo degli *old media* in un meccanismo della ripetizione del sempre uguale.

Secondo la prospettiva più ottimista i media digitali si configurano come nuovi spazi di socializzazione, in cui gli individui divengono membri effettivi di una collettività estesa e dislocata spazialmente, che non richiede di aderire a sistemi di significato e a modelli di comportamento rigidamente codificati ma caratterizzati da rapporti sociali non coercitivi e da un tipo di apprendimento non lineare.

Inoltre i media, configurandosi come spazi diffusi d’informazione, relazione e socializzazione, assumono un ruolo importante nella costruzione personale ed esperienziale del concetto di cittadinanza, in quanto partecipano attivamente alla realizzazione simbolica della realtà, strutturando e diffondendo modelli, idee e punti di vista (Rosa, 2011).

A giudizio della prospettiva maggiormente perplessa, queste stesse forme di socializzazione possono essere considerate “basse”, cioè esito di un bricolage cognitivo altamente in-determinato, dato che gli individui divengono membri effettivi di una collettività estesa e dislocata spazialmente, potenzialmente ricca di informazioni, ma scarsamente orientata a conseguire mete sociali, incerta nel perseguire obiettivi di lungo periodo. Il rischio, secondo tale prospettiva, è quello di sviluppare forme di etero-socializzazione diffuse, soprattutto tra classi sociali più deprivate, in cui si configurano modalità di acquisizione acritica di norme e valori costruiti ad hoc dal sistema economico e politico detentore del “potere” in un determinato momento storico”.

Il passaggio da una posizione all’altra risiede nelle opportunità di accesso alle realtà mediatiche che non sono assicurate unicamente dalla

disponibilità tecnologica, ma dal possesso delle competenze atte ad agevolare un accesso realmente libero per attribuire ai media la giusta collocazione all'interno della quotidianità. Il possedere una o più autovetture non ci garantisce in alcun modo la possibilità di spostarci liberamente se non abbiamo le conoscenze e le competenze necessarie per guidarle. Il passaggio di ruolo da membri dell'audience a *prosumers* non è automaticamente determinato dall'inter-attività, peculiarità delle tecnologie, ma da un insieme di capacità e competenze e dalla volontà di partecipare alla cultura contemporanea.

A fronte di tale circolo vizioso la chiave di cambiamento sta nuovamente nella capacità dell'utente di ricercare tra un numero diversificato di fonti di informazioni e di analizzarle con attenzione: in tale prospettiva la velocità di reperimento è controbilanciata dalla necessità di nuove forme di discernimento. Chi possiede tali competenze è socialmente chiamato a correggere le inesattezze, i cyber ottimisti (Weinberger, 2011; Shirky, 2010) sono a tal proposito persuasi che sul web si stia formando una nuova sfera del sapere, capace di auto correggersi, senza porre la conoscenza nelle mani di pochi, sono però di complessa realizzazione forme diffuse di auto-socializzazione, in cui il soggetto riesce a cogliere, da strutture di senso differenti, gli elementi utili per organizzare nozioni e informazioni in modo armonico. Tale approccio richiede, infatti, molteplici risorse sia materiali (attraverso media differenti), per l'acquisizione delle informazioni, sia cognitive e culturali, per l'ordinamento delle stesse.

Tale approccio richiede in definitiva una seria riflessione pedagogica, che assume sempre più velocemente le sembianze di un'urgenza sociale perché come sostiene S. Livingstone a proposito della rete (ma la sua analisi è estendibile alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione in genere):

Fintanto che sarà possibile accedere all'istruzione, al lavoro, alla partecipazione politica e a tutte le più importanti sfere dell'agire sociale attraverso strumenti sia offline sia online, [sia tecnologici che non aggiungeremmo noi] con equilibrio a favore dei primi nel tracciare le rotte dell'inclusione, le disuguaglianze dell'inclusione saranno poco rilevanti (2003, p. 152).

La precarietà di tale equilibrio inizia già ora ad intravedersi nel quotidiano, in cui vi sono una serie di servizi offerti gratuitamente attraverso la rete, ma a pagamento con altre formule.

Il quesito fondamentale non risiede nell'individuazione di chi tra le differenti fazioni, ottimisti e pessimisti, abbia ragione o maggiori probabilità di prevedere il futuro, ma piuttosto come sia possibile massimizzare il potenziale dei media a discapito dei limiti che bisogna studiare e conoscere per mitigare gli effetti. Come sottolinea G. Riotta:

I cyber ottimisti daranno prestigio al web, trapiantando online gli antichi saperi e la loro «ingenuità», alla lunga, sarà positiva. I cyber realisti ci impediranno di cadere nelle trappole della rete, consumismo, monopolio, populismo, disprezzo dell'equanimità. Alla fine salveremo sui new media gli *old values*, nuova comunicazione con valori classici. Restando sospesi tra speranza, amore e orrore, Ettore e Andromaca alle Porte Scee del Web (Riotta, 2012).

Il binomio inclusione/esclusione non è riferito solo al web (sebbene vi trovi la sua massima espansione) ma anche ai mezzi di informazione: il digitale ha moltiplicato le agenzie di informazione non più facilmente individuabili per appartenenza ideologica. Servono dunque nuovi strumenti, bussole mentali, per orientare i soggetti.

Non si tratta di prendere posizioni ma di trovare spazi d'azione attraverso l'acquisizione, da parte del maggior numero possibile di soggetti, di strumenti di lettoscrittura del reale, funzionali allo sviluppo di una cittadinanza informata, critica, capace di formare ed esprimere opinioni consapevoli, presupposti questi ultimi di una democrazia di qualità.

L'educazione viene dunque chiamata in causa con forza. Ma quale educazione e a chi dovrebbe rivolgersi? Dopo aver delineato a grandi linee l'ambito del contesto di nostro interesse e per meglio addentrarci nelle parti più profonde della nostra riflessione crediamo utile, così come avviene in ogni forma di progettazione educativa, definire i soggetti a cui il nostro intervento educativo intende rivolgersi.

#### **1.4. Tra luci e ombre, nuove sfide di alfabetizzazione**

Le ragioni della presa in carico da parte della scuola di queste nuove istanze educative trova diverse ragioni di sviluppo. Tralasciamo in questa sede la trattazione delle diverse teorie suddivise tra fautori e detrattori secondo i quali le tecnologie possono o non possono incidere sul miglioramento degli apprendimenti curricolari (Calvani, 2013; Ranieri, 2011).

Crediamo piuttosto che la presa in carico di tali nuove istanze educative da parte della scuola risieda in una più semplice consapevolezza

della progettazione educativa che non può prescindere dall'analisi del contesto e dell'utenza nel delineare linee d'azione efficaci.

Se i media e le ICT<sup>2</sup> sono oggi una parte consistente della cultura la scuola non può esimersi dal porsi come obiettivo centrale lo sviluppo di competenze di riflessione critica sui contenuti e sui processi, e non di semplici *skills* operativi in merito.

La scuola non è training professionale ma spazio di elaborazione della cultura di cui i media fanno parte e in cui i giovani sono immersi.

Riflettiamo dunque con attenzione su questi due aspetti a partire da una sintetica revisione del concetto stesso di cultura.

#### *1.4.1. Media e cultura: oltre la cultura dei media*

La struttura mediatica ha profondamente modificato il concetto di cultura che di per sé si configura di complessa definizione ed oggetto di molteplici accezioni.

C. Scurati ha individuato quattro dimensioni del concetto di cultura in cui i media hanno una valenza importante e che sono (in Felini, Weyland, 2007):

- la cultura di vita
- la cultura di cittadinanza
- la cultura di competenza
- la cultura di prestazione

La *cultura di vita*: indica la concretezza dell'esistere situazionale e socialmente determinato di cui fanno parte tradizioni, usi, costumi, appartenenze e così via. I media vi occupano uno spazio preponderante e devono dunque essere analizzati e contestualizzati al fine di garantire un arricchimento personale autentico e non un'acquisizione passiva ed acritica.

<sup>2</sup> Le sigle TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione), o ITC secondo la forma inglese (*Information and communication technologies*), indicano tutto quanto ha che fare con le tecnologie dell'informazione (informatica) e della comunicazione. Il collegamento tra queste tecnologie è reso sempre più evidente dall'esteso uso delle reti come internet e dalla convergenza verso il digitale. Gli sviluppi attuali riguardano soprattutto l'integrazione in rete di dispositivi mobili.

La *cultura di cittadinanza*: indica l'insieme di atteggiamenti e comportamenti appresi in un quadro di riferimenti condivisi ed elaborati interiormente, che consentono la conduzione di un'esistenza integrata nell'orizzonte civile. I media divengono componenti importanti della formazione del cittadino in quanto elementi costituenti della consapevolezza e dell'opportunità di partecipazione.

La *cultura di competenza*: indica il possesso di conoscenze, abilità e disposizioni derivate da un adeguato percorso formativo finalizzato al raggiungimento di apprendimenti strutturati razionalmente; i media forniscono un ampio numero di conoscenze e competenze che devono essere vagliate e ricondotte in un universo di senso efficace ed efficiente.

La *cultura di prestazione*: indica il possesso di abilità e capacità tecnico-strumentali che consentono il raggiungimento di obiettivi diversificati sia in campo lavorativo che creativo-ricreativo.

La legge di circolarità e di continuità lega fra di loro tutti questi modi di essere e tutte queste maniere di presentarsi dell'istanza culturale in chiave formativa. Vuol dire, in concreto, che il recupero della cultura di vita non ha senso se si riduce a pura adesione alla sua banalità empirica senza prevedere un'azione di trasfigurazione in senso culturale; parlare di competenze e di prestazioni al di fuori di una costruzione morale e civile di responsabilità significa collocarsi in una dimensione troppo strettamente produttivistica priva di respiri profondi di umanità; intendere la cittadinanza in una maniera soltanto proceduralistica fa perdere il senso ultimo dei media di essere, alla fine, non tanto eventualità di pericolo ma possibilità di parola e proposta di significato (Scurati, 2007, p.12).

Far parte di tale cultura richiede in sintesi nuove competenze al fine di vivere e partecipare realmente alla realtà culturale attuale.

Il passaggio richiesto all'educazione e quello dunque di un passaggio di prospettiva dall'insegnamento di abilità tecniche e della cultura creata da altri all'insegnamento di abilità di produzione culturale.

Quest'ultimo aspetto assume oggi molta importanza perché sempre più spesso i giovani, attraverso i loro consumi e le loro produzioni mediatiche, danno vita a vere e proprie culture, la cui portata assume dimensioni rilevanti. Ne sono un esempio

gli emo, i geek e i nerd, tanto per citare alcune "sacche culturali" in cui i più giovani si riconoscono oggi, preparandosi al nuovo. Non si tratta solo di far proprio un certo stile di abbigliamento ma di "gusti e interessi mediatici a tutto tondo", connessi a specifiche preferenze musicali, videoludiche, fumettistiche e più genericamente tecnologiche (Rosa, 2013, p. 34).

Ma chi sono questi ragazzi? E soprattutto quali sono gli aspetti che caratterizzano la popolazione a cui l'attenzione educativa deve rivolgersi in relazione a tali modifiche mediatiche?

#### *1.4.2. Semplicemente ragazzi*

I nuovi spazi mediatici coinvolgono tutti indistintamente e le opportunità/necessità educative si rivolgono ad un ampio pubblico, non circoscritto da limiti anagrafici. Il presente testo intende però riflettere sulle opportunità educative offerte dai media e dalle tecnologie ai più giovani per lungo tempo etichettati come “digital natives” a partire dalla nota contrapposizione con i “digital immigrants” proposta M. Prensky (2001).

Secondo tale dicotomia da una parte vi erano gli adulti (Selweyn, 2004; Warschauer, 2003) immigranti digitali che come tutti gli immigranti, alcuni meglio di altri, hanno dovuto adattarsi al nuovo ambiente socio-tecnologico, ma conservano il loro accento (Prensky, 2001), dall'altra i nativi digitali considerati “naturalmente” propensi all'utilizzo dei media in quanto cresciuti tra un numero di stimoli mediatici notevoli.

L'elemento di confusione risiede forse nel termine “utilizzo” che in se non vuol dire nulla, perché l'approccio spontaneo alla logica ed alla tecnica<sup>3</sup> dei media non coincide necessariamente con un approccio critico e consapevole agli stessi, cioè capace di condurre alla cultura partecipativa auspicata. Non sono in discussione tanto le abilità pratiche nell'utilizzo dei media, quanto il reale possesso delle competenze indispensabili per un uso esperto e una fruizione consapevole.

Sonia Livingstone propone un'esemplificazione interessante in merito a quanto sopra esposto:

Il fatto che usare internet sia effettivamente complicato induce molti adulti a credere che sia sufficiente imparare a cliccare sui link con il mouse per diventare “esperti” quanto i loro figli. Non pensiamo la stessa cosa per la penna, per esempio, altrimenti smetteremmo ogni insegnamento linguistico non appena i bambini imparano a leggere e scrivere correttamente; ma i bambini si muovono così abilmente e così in fretta sullo schermo che ci sembra sappiano già tutto quello che c'è da sapere» (Livingstone, 2009, p. 70).

<sup>3</sup> Anche sulle abilità di utilizzo pratico dei più giovani vi sarebbe in realtà ancora molto da riflettere.

La maggior parte delle volte non è così e la capacità di utilizzare con soddisfazione le nuove tecnologie è determinata da fattori di differente natura, non solo generazionale ma sociale, psicologica, economica e soprattutto, pratica (Selwyn, 2004, p. 349) che devono essere indagati al fine di individuare modalità tempi e spazi per colmare tali lacune esperienziali, che non possono essere imputate a fasce di popolazione determinate e ristrette, perché con modalità differenti coinvolgono contesti più ampi.

Un'ulteriore perplessità deriva dal fatto che parlare di generazione digitale significa sovradimensionare le effettive opportunità di accesso dato che «solo uno dei sei miliardi di persone al mondo ha accesso alle tecnologie digitali» (Pafrey e Gasser, 2009, p. 33).

M. Ranieri, dopo un'approfondita disamina delle ricerche nazionali ed internazionali in merito al rapporto tra nativi digitali ed immigrati, sottolinea che:

Non esiste una generazione omogenea di nativi digitali contrapposta ad analfabeti digitali: in termini di accesso, uso e abilità, si riscontrano differenze collocabili lungo un continuum che attraversa le generazioni, producendo diseguaglianze e iniquità a più livelli. Pertanto, l'età anagrafica non è il fattore determinante sulla base del quale è possibile tracciare una linea tra gruppi diversi di utenti digitali. Le nuove generazioni fanno sì uso delle tecnologie per attività di svago e intrattenimento come pure per attività di studio, mostrando in alcuni casi discreti livelli di familiarità con le tecnologie digitali, ma non si tratta di un dato omogeneo (Ranieri, 2011, p. 113).

Inoltre, la denominazione di nativi digitali si focalizza unicamente sull'approccio alle tecnologie digitali che non rappresentano però la totalità esperienziale che i ragazzi hanno con i media, basti pensare al ruolo assunto tutt'oggi da *old media* come la tv e la radio.

Le istituzioni educative e la scuola in primis devono impegnarsi affinché la disomogeneità nelle opportunità di accesso e nelle modalità di utilizzo si affievoliscano attraverso il raggiungimento di nuove competenze digitali e mediateche.

### 1.4.3. Alfabetizzazione e nuove competenze

L'alfabetizzazione quale abilità cognitiva complessa correlata con la cultura di appartenenza, le relazioni sociali e le modalità di dar senso al

reale, non è un concetto statico, ma connesso all'evoluzione storico-sociale dell'uomo. Mentre in passato l'alfabetizzazione ha designato la capacità di leggere e scrivere, oggi deve necessariamente contemplare anche la realtà mediatica senza cadere in forme di tecnicismo. Su tali presupposti si percepisce all'interno di contesti sempre più ampi la necessità, di considerare l'alfabetizzazione come un "concetto ombrello", garante della comprensione di molteplici aree del linguaggio. A tal riguardo K. Tyner concepisce la risposta educativa alla complessità odierna come una forma di plurialfabetizzazione.

Questa nuova ed originale concezione della plurialfabetizzazione ha riscosso ampio successo, da un lato perché si sposa perfettamente con la teoria della molteplicità delle intelligenze di H. Gardner che tanto successo ha avuto in tutto il mondo; dall'altro, perché, sotto le falde di questo concetto-ombrello, le differenti forme di alfabetizzazione richieste dalla cultura e dalla tecnologia contemporanea possono essere viste in relazione l'una con l'altra, e non come schegge impazzite di un'alfabetizzazione un tempo unitaria ed oggi esplosa, ma come un insieme di competenze distinte e insieme intercalate (talvolta addirittura sovrapposte) (Felini, 2004, p. 115).

Più specificatamente per quanto riguarda il rapporto tra tecnologie ed alfabetizzazione «il cambiamento profondo apportato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione induce a ridefinire il problema delle competenze alfabetiche di base (literacy) ed è intorno a questo che la scuola ha trovato storicamente la sua identità; insegnare le competenze alfabetiche è parte della sua missione canonica» (Calvani, Fini e Ranieri, 2010, p. 35).

Il primo termine importante in tale riflessione, in quanto implica un ripensamento educativo è quello di competenza.

La competenza si configura quindi come un *saper agire* (o reagire) in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio (Le Boterf, 1994).

Non si tratta in definitiva di un accumulo di conoscenze ma dell'acquisizione di un approccio mentalmente aperto al reale che consente un'interpretazione multifaccettata dello stesso ed un'interazione ed azione diversificata nell'ambito di contesti esperienziali molteplici e, parallelamente, tra loro integrati.

Anche nella normativa italiana relativa alla certificazione delle competenze (D.Lgs. n. 13 del 16/01/2013) troviamo definito tale concetto.

Esso include, «la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (art. 2).

Tale definizione è in linea con quanto afferma la direttiva Europea *Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli*<sup>4</sup>, secondo la quale il termine competenze indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

La stessa normativa differenzia poi il concetto di competenza da quello di abilità e conoscenze, specificando che la conoscenza è il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento mentre l'abilità corrisponde alla capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.

Il concetto di competenza non è dunque scindibile da “situazioni” che implicano la reazione e l'azione al e nel contesto, conseguentemente, data l'onnipresenza delle tecnologie, la riflessione sul tema delle competenze, la strutturazione delle attività didattiche connesse e le prospettive docimologiche in merito non possono prescindere dal considerare il concetto di “competenze digitali”.

#### 1.4.4. Quali competenze nelle realtà mediatiche?

La definizione e le modalità di perseguimento del concetto di alfabetizzazione mediatica/digitale è oggi oggetto di riflessione e discussione da parte della ricerca educativa, consapevole dell'importanza e della necessità di definire e promuovere tale competenza.

La ricchezza del concetto di competenza digitale è tale che al suo interno vi confluiscono concettualmente e storicamente un numero rilevante di literacy legate all'ICT o più in generale ai media quali ad esempio l'*information technology literacy*, la *media literacy*, l'*information literacy*, la *visual literacy*, la *network literacy* e la *digital literacy* (Tornero, 2004; Martin, 2006; Midoro, 2007; Gapski, 2008). Rimandiamo l'analisi delle differenze di tali literacy alla sistematizzazione realizzata da M. Ranieri (2011) preferendo in questa sede limitarci a riflettere sul concetto di competenza digitale a partire dalle indicazioni

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/eqf/documentation\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm) (ultima consultazione marzo 2014).

del Parlamento Europeo, che da diverso tempo ha colto le potenzialità di crescita insite nel concetto di competenze medialità e digitali.

Nel 2006 il Parlamento Europeo ha indicato le competenze digitali<sup>5</sup> tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e per il pieno esercizio del proprio diritto di cittadinanza nella società contemporanea (European Union, 2006).

Le raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europeo (2006) definiscono la competenza digitale come la capacità di utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione ed implica quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e un atteggiamento critico, riflessivo e consapevole delle questioni, sempre aperte, quali ad esempio la validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.

Il primo curriculum media educativo italiano proposto dal Med<sup>6</sup> nello stesso anno aveva identificato cinque aree di competenza mediale che ben s'integrano con le raccomandazioni del Parlamento europeo.

Tali competenze sono:

- l'area del lettore mediale che contempla le competenze di decostruzione della struttura del linguaggio mediale al fine di comprenderne al meglio i messaggi proposti;
- l'area dello scrittore mediale che riguarda le capacità di produzione mediale;
- l'area del critico mediale che indica la consapevolezza di come ogni messaggio mediale contenga al suo interno prospettive e valori del reale e abbia specifiche ragioni d'esistere;
- l'area del fruitore mediale che è la presa in carico dei propri gusti e interessi medialità nella definizione delle proprie scelte di utilizzo e fruizione dei media;
- l'area del cittadino mediale che indica la partecipazione attiva alla società e alla cultura attuale, all'interno dell'universo mediatico in stretta correlazione con il reale.

<sup>5</sup> Utilizziamo in questa parte il termine competenze digitali rifacendoci alla terminologia utilizzata dalla normativa europea, ma come il lettore avrà modo di notare non vi sono differenze rilevanti tra le competenze qui descritte e quelle indispensabili per un'interazione "saggia" con i media.

<sup>6</sup> Il MED l'Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione. Per approfondimenti si veda il sito: <http://www.mediaeducationmed.it/associazione-med.html>

Il concetto di competenza mediatica così declinato coinvolge dunque l'intero spettro delle competenze: cognitive, affettive e sociali, le abilità di pensiero e analisi critica, le pratiche della composizione e della creatività, l'abilità di impegnarsi a pensare e a riflettere eticamente così come la partecipazione attiva al lavoro in team e alla collaborazione (Scurati, 2011).

Il modello a tre dimensioni, elaborato dal gruppo di ricerca coordinato da Calvani, a partire dal modello ETS (*Educational Testing Service*), analizza ed esplicita con chiarezza come la dimensione cognitiva, tecnologica ed etica compongono e parallelamente si integrano nel concetto di competenza digitale che si declina nel:

saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci (Calvani, Fini e Ranieri, 2010).

Decostruendo tale definizione nelle sue dimensioni portanti ciò significa:

- in prospettiva tecnologica essere in grado di esplorare e affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi;
- sul versante cognitivo, saper leggere, selezionare, interpretare e valutare dati e informazioni in considerazione della loro pertinenza e attendibilità;
- in prospettiva etica, saper interagire, attraverso le tecnologie, con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile<sup>7</sup>.

Attraverso l'integrazione di tali assi portanti è possibile comprendere ed esperire il valore delle tecnologie e della società dell'informazione nel coadiuvare la creatività e l'innovazione.

Il raggiungimento di così ampie e complesse finalità pone all'educazione nuove e importanti sfide atte allo sviluppo di soggetti attivamente immersi nell'universo mediatico, capaci di leggere fatti ed eventi attraverso prospettive differenti, attivando modalità di fruizione propositive, riflessive, responsabili e critiche nei confronti dei media.

<sup>7</sup> Si vedano a questo riguardo le riflessioni di V. Midoro 2007.

### 1.5. La sfida media educativa

Al confine tra le scienze dell'educazione e della comunicazione, la media education è nata come risposta, in termini di riflessione teorica e pratica educativa, alla diffusione dei media sviluppatasi nello scorso secolo e ai cambiamenti socioculturali a essi connessi.

La definizione terminologica di “media education” è stata oggetto di riflessioni da parte di esperti di differenti impostazioni disciplinari che hanno oggi raggiunto una complessiva convergenza di opinioni anche grazie al lavoro congiunto tra approccio teorico e pratica educativa. Ci limitiamo in questa sede a delineare il panorama teorico e i capisaldi metodologici utili alla comprensione delle svariate opportunità offerte da tale approccio educativo.

Il termine inglese “media education” racchiude al suo interno sia la declinazione di educazione ai media (*teaching about*) sia di educazione con i media (*teaching with*).

Nella sua prima accezione, i media sono considerati oggetto dell'intervento educativo poiché l'intento di tale approccio è quello di fornire ai soggetti coinvolti gli strumenti di lettura, analisi e comprensione dei messaggi mediali funzionali allo sviluppo di pratiche d'uso e produzione critiche e consapevoli.

Le proposte media educative hanno, in tale declinazione terminologica, da sempre contemplato una fase di analisi del linguaggio e del medium e una operativa di rielaborazione dello stesso finalizzata alla sperimentazione e all'appropriazione delle prospettive mediatiche spesso complesse e articolate.

Crediamo opportuno sottolineare che la produzione di testi mediatici non è finalizzata alla sperimentazione di approcci professionali o professionalizzanti ai media, ma alla comprensione, attraverso l'immedesimazione nell'universo mediatico (Livingstone, 2003) delle logiche che ne determinano la struttura e l'evoluzione.

L'acquisizione di competenze di analisi e d'uso si pone poi l'intento etico di offrire opportunità di cittadinanza attiva, fornendo gli strumenti indispensabili alla partecipazione attraverso i media. I più giovani potranno così sostenere e diffondere opinioni e punti di vista facendosi anche portavoce di coloro che sono penalizzati, per ragioni differenti, nelle opportunità di accesso.

L'educazione con i media invece percepisce i media e le tecnologie in prospettiva strumentale quali risorse per la didattica.

Le ragioni nell'utilizzo dei media nella pratica didattica sono molteplici, e la ricerca in merito ha nel tempo evidenziato vantaggi e svantaggi rispetto alle dinamiche di apprendimento.

Vi è però una sostanziale convergenza di opinioni sul fatto che non è l'innovazione tecnologia in sé a garantire impatti positivi sugli apprendimenti quanto piuttosto le metodologie didattiche prescelte (Hattie, 2009; Clark, Nguyen e Sweller, 2006), metodologie che si affiancano e non sostituiscono quelle tradizionali, prevenendo possibili rischi di sovraccarico cognitivo e di distrazione insiti nelle tecnologie (Kirschner, Sweller e Clark, 2006; Brand-Gruwel et al., 2005; Chen, Fan e Macredie, 2006).

Le chiavi del successo restano così fermamente situate nelle capacità di scelta e progettazione educativa degli insegnanti.

Le due accezioni descritte si collocano sempre più spesso all'interno di "un'alleanza educativa", che ne sancisce il valore all'interno dei più svariati contesti applicativi e che è alleanza educativa funzionale all'individuazione di strategie efficaci per rispondere alle "sfide" che soprattutto i media digitali hanno posto alla scuola e più in generale alle realtà educative.

Tra gli ambiti che maggiormente si configurano come emergenze educative possiamo individuare:

- l'impossibilità da parte degli adulti di individuare azioni di controllo delle pratiche di consumo dei ragazzi, determinata dalla portabilità e connettività dei media digitali. Consapevoli dell'inefficienza di qualunque forma di controllo, si pone dunque la necessità di fornire ancora più che in passato strumenti efficaci per lo sviluppo di forme di fruizione critica.
- la facilità di condivisione e scambio di contenuti che non può trasformarsi in un *far west* mediatico in cui vige la legge del più scaltro. I consumi devono al contrario configurarsi all'interno di un'etica economica a cui la scuola deve sensibilizzare gli studenti.
- la richiesta da parte del mondo del lavoro a tutti i livelli di percorsi di aggiornamento continuo anche attraverso le opportunità offerte dalla realtà mediatica. Risulta dunque importante fornire competenze di scelte e utilizzo di quegli strumenti di conoscenza che

costituiranno fonti di informazione e aggiornamento anche quando gli studenti entreranno nel mondo del lavoro.

- la moltiplicazione dei modelli e delle agenzie di socializzazione e la necessità di mediare la ridefinizione dei ruoli anche in relazione alle conoscenze.
- la ridefinizione e l'estensione dei confini di cittadinanza (locale e globale) che chiedono all'educazione un ripensamento profondo del valore della partecipazione e del concetto di cittadinanza attiva, attraverso un graduale spostamento del cursore progettuale dai diritti del consumatore ai doveri, dalla consapevolezza nella fruizione alla responsabilità d'azione.
- la moltiplicazione dei modelli proposti ai più giovani richiede una continua ridefinizione dei tempi di analisi e riflessione.

A fronte di tali sfide lo scenario mediatico attuale offre poi una serie di risorse precedentemente inimmaginabili come ad esempio nuove forme di scambio e condivisione, la possibilità di estendere i contesti educativi oltre gli spazi scolastici, un numero immenso di risorse *free* e *open source* e nuovi spazi di lavoro cooperativo, sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti.

A partire dalla presa di coscienza di tali urgenze e opportunità educative, la media education si è progressivamente svincolata dalla solida logica dello studio o dell'utilizzo del medium o della singola tecnologia, verso una più attenta riflessione sui linguaggi, siano essi a supporto della didattica o come oggetto di studio.

L'attivazione di un qualunque percorso inerente ai media è oggi meno vincolato da approcci puramente strumentali o unicamente semiologici e di analisi dei contenuti, declinandosi all'interno di una più stretta relazione tra i due.

Quando scegliamo ad esempio un qualunque supporto per una lezione disciplinare sarà possibile riflettere parallelamente con la classe sulle rappresentazioni proposte e sui messaggi trasversali presentati.

Le scelte dei docenti sono una prima e importante definizione di campo di cui è importante dar conto in una logica di crescita e condivisione mediatica.

A ciò si aggiunge che le proposte media educative attuali chiedono con sempre più forza ai ragazzi di attivarsi con percorsi di ricerca e attuazione al di fuori del contesto classe, portando esperienze e implementando competenze e modalità d'azione.

La media education va dunque collocandosi al confine tra il dentro e il fuori la scuola, tra la vita professionale e quella privata, tra la riflessione critica e l'agire riflessivo in una continua ricerca del più autentico essere.

## **1.6. Conclusioni**

Abbiamo delineato in questo capitolo alcune nuove istanze educative connesse allo sviluppo mediatico che chiedono alla scuola prospettive diversificate di alfabetizzazione, capaci di evolversi al ritmo frenetico della società mediatica odierna, fornendo adeguate chiavi di interpretazione del reale e di sviluppo dello stesso, all'interno di una prospettiva pienamente partecipativa.

Dato l'ampio bacino di contesti di applicazione, le sole conoscenze non sono sufficienti ma diviene necessario un impegno congiunto nello sviluppo di competenze, mettendo in grado gli allievi di «elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali, di affrontare i propri diritti, interessi e bisogni, di diventare consapevoli dei propri talenti e limiti, di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano loro» (Trincherò, 2012, p. 13).

Una risposta adeguata e strutturalmente condivisa è a oggi in via di elaborazione, attraverso il lavoro congiunto della ricerca e della professionalità docente, i tempi storici sono maturi e le opportunità in termini di direttive legislative ampie. Alla volontà dei docenti resta la chiave per la svolta.



## Nuove competenze per insegnare

EMANUELA MARIA TORRE

### 2.1. Un profilo professionale dinamico

La riflessione e il dibattito sulle competenze necessarie per insegnare sono sempre attivi. Per poter rispondere ai cambiamenti sostanziali che investono la società, le nuove generazioni e il loro futuro occorre, infatti, che il docente progressivamente modifichi il suo bagaglio professionale, svolgendo così al meglio il suo ruolo centrale di educatore.

La letteratura scientifica, seguita dalle istanze normative mosse a livello internazionale e nazionale, ha identificato un nucleo imprescindibile di competenze che, pur con pesi e declinazioni analitiche differenti a seconda degli autori, caratterizza in maniera sostanzialmente condivisa questo profilo professionale.

Affronteremo brevemente questo aspetto, già diffusamente trattato, per poi focalizzarci sulla ridefinizione più recente di alcune delle competenze facenti parte di questo nucleo, dove trovano posto di rilievo quelle media educative.

#### 2.1.1. *Il profilo dell'insegnante nella riflessione teorica*

Non si può prescindere, come punto di partenza di questo lavoro, dai noti modelli di competenza dell'insegnante che ormai potremmo definire "classici", come quelli proposti da Ph. Perrenoud (1999) e L. Paquay e M.C. Wagner (2001).

L. Paquay e M. C. Wagner (2001), a partire da una ricostruzione storica dell'evoluzione della professionalità del docente, identificano

sei modelli ideali di insegnante, ciascuno dei quali privilegia una dimensione specifica di competenza.

Il primo paradigma professionale individuato è quello dell'*insegnante istruito*, padrone dei saperi disciplinari e interdisciplinari, didattici ed epistemologici, pedagogici, psicologici e filosofici. Il secondo è quello dell'*esperto-pratico*, dell'*artigiano*, fortemente focalizzato sull'azione, che privilegia l'utilizzo di *routines* contestualizzate, sia in aula che nell'esercizio delle funzioni organizzative. Un terzo paradigma è quello del *tecnico*, che approfondisce competenze tecniche specifiche, tra cui quelle connesse con le tecnologie. Il paradigma dell'insegnante come *persona in sviluppo* accentua il carattere dinamico di questa figura, privilegiando le dimensioni della crescita personale e professionale e gli aspetti comunicativi, relazionali e animativi. Più orientata alle relazioni esterne è la rappresentazione del docente come *attore sociale*, che si coinvolge con facilità in progetti collettivi e pone attenzione alle caratteristiche antropologiche e sociali dei contesti in cui opera, tenendone conto nel modulare le attività. Vi è infine l'*esperto riflessivo* che si sofferma a riflettere sulle proprie pratiche e sui loro effetti per tenerne conto nelle azioni future e agisce in una logica di ricerca e innovazione.

È evidente che i paradigmi proposti non sono alternativi gli uni agli altri, ma complementari tra loro, contribuendo ciascuno alla definizione di un profilo professionale caratterizzato dal possesso armonico di tutte le competenze evidenziate.

In questa direzione si muove anche il modello proposto da Ph. Perrenoud (1999), che parte da un'analisi dei contesti reali nei quali l'insegnante si muove e dalle pratiche concrete che egli è chiamato ad attuare, per definire in dettaglio l'insieme delle competenze necessarie ad interagire con colleghi e studenti, a promuovere l'apprendimento di questi ultimi, senza perdere di vista il contesto in cui opera, le istanze etiche e sociali e la personale crescita professionale. L'autore evidenzia dunque dieci competenze che possono essere articolate in tre macro dimensioni connesse rispettivamente al lavoro in aula, al lavoro fuori dall'aula e allo sviluppo professionale (v. Tab. 1).

Il profilo proposto mette in luce alcune competenze ora quanto mai attuali: la personalizzazione del percorso di insegnamento-apprendimento; la contestualizzazione della didattica a classi sempre più variegata e la sua apertura al territorio; l'importanza che il lavoro dell'insegnante si collochi nel quadro più ampio del confronto con i

Tabella 1. Le competenze dell'insegnante secondo Ph. Perrenoud (1999)

<i>LAVORO IN AULA</i>
<p><b>Organizzare e animare situazioni di apprendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i contenuti disciplinari e saperli tradurre in obiettivi di apprendimento</li> <li>- Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni</li> <li>- Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento</li> <li>- Costruire e pianificare strumenti e sequenze didattiche</li> <li>- Impegnare gli alunni in attività di ricerca</li> </ul>
<p><b>Gestire la progressione degli apprendimenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideare e gestire situazioni-problema adeguate al livello e alle possibilità degli alunni</li> <li>- Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento</li> <li>- Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento</li> <li>- Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo</li> <li>- Stabilire bilanci periodici di competenze e utilizzarli per rimodulare le attività</li> </ul>
<p><b>Ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestire l'eterogeneità in seno al gruppo-classe</li> <li>- Allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto</li> <li>- Promuovere l'inclusione e lavorare con alunni in grande difficoltà</li> <li>- Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento</li> </ul>
<p><b>Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suscitare il desiderio d'imparare e esplicitare il senso del lavoro scolastico</li> <li>- Sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino</li> <li>- Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole e contratti</li> <li>- Offrire attività di formazione opzionali</li> <li>- Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno</li> </ul>
<p><b>Utilizzare le tecnologie (1)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento</li> <li>- Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento</li> </ul>
<i>LAVORO FUORI DALL'AULA</i>
<p><b>Partecipare alla gestione della scuola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborare, negoziare un progetto d'istituto</li> <li>- Gestire le risorse della scuola</li> <li>- Coordinare e animare una scuola con tutti i suoi interlocutori</li> <li>- Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni</li> </ul>
<p><b>Lavorare in équipe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni</li> <li>- Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni</li> <li>- Formare e rinnovare un gruppo pedagogico</li> <li>- Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse e problemi professionali</li> <li>- Gestire crisi o conflitti fra persone</li> </ul>

<p><b>Informare e coinvolgere i genitori</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Animare riunioni di informazione e di dibattito</li> <li>- Avere colloqui</li> <li>- Coinvolgere i genitori nella percorso di apprendimento degli alunni</li> </ul>
<p><b>Utilizzare le tecnologie (2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare software per la stesura di documenti</li> <li>- Comunicare a distanza per mezzo della telematica</li> </ul>
<p><b>SVILUPPO PROFESSIONALE</b></p>
<p><b>Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenire la violenza a scuola e fuori</li> <li>- Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali</li> <li>- Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, bilanciando sanzioni e apprezzamenti</li> <li>- Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe</li> <li>- Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia</li> </ul>
<p><b>Gestire la propria formazione continua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper esplicitare le proprie pratiche didattiche</li> <li>- Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua</li> <li>- Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)</li> <li>- Accogliere i giovani colleghi e contribuire alla loro formazione</li> </ul>
<p><b>Utilizzare le tecnologie (3)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare software per la stesura di documenti</li> <li>- Comunicare a distanza per mezzo della telematica</li> <li>- Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento</li> <li>- Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento</li> </ul>

colleghi dello stesso o di altri istituti ai fini di uno sviluppo professionale continuo; l'utilizzo delle tecnologie che investe trasversalmente i tre ambiti evidenziati.

### 2.1.2. *Il profilo emergente dai référentiels per la valutazione delle competenze*

La riflessione sulle competenze professionali si concretizza nella messa a punto di *référentiels* utili alla valutazione delle stesse.

Particolarmente efficaci risultano quelli proposti per la valutazione degli insegnanti in servizio in area statunitense. Ci riferiamo, nello specifico, al profilo proposto da C. Danielson (2007, 2011) e a quello utilizzato dal *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* per la valutazione degli insegnanti in ingresso nel mondo della scuola.

Essi risultano utili nel percorso di analisi del profilo dell'insegnante, poiché esplicitano di fatto le competenze attese, ciò che ci si attende che il docente sappia fare e faccia nel momento in cui esercita la sua professione.

Il *Framework* messo a punto da C. Danielson (2007, 2011) individua quattro dimensioni chiave che poi articola in maniera analitica.

- *Pianificazione e preparazione*: conoscenze disciplinari, pedagogiche e psicologiche, della pedagogia speciale, competenze didattiche, di progettazione e docimologiche.
- *Contesto classe*: organizzazione del lavoro degli alunni, organizzazione degli spazi, relazione con gli alunni, gestione delle regole e del comportamento.
- *Insegnamento*: comunicazione con gli studenti, coinvolgimento degli alunni nell'apprendimento attraverso adeguate strategie, utilizzo della valutazione continua e formativa, dimostrazione di flessibilità e responsabilità.
- *Responsabilità professionali*: riflessione sull'azione didattica, documentazione, comunicazione con le famiglie, partecipazione alla comunità professionale, impegno per la crescita e lo sviluppo professionale, dimostrazione di professionalità.

Il modello propone poi alcune dimensioni trasversali comuni a tutti gli ambiti: l'impegno verso l'equità delle opportunità offerte; la sensibilità culturale nei confronti del background degli alunni per tenerne conto nelle attività d'aula; la riflessione sulle proprie aspettative nei confronti degli allievi; l'adeguatezza dei contenuti e delle modalità con cui essi vengono proposti allo sviluppo cognitivo dei bambini; l'attenzione agli alunni con bisogni speciali, l'uso appropriato della tecnologia.

Il profilo proposto dal CCSO (2011) propone aree in parte sovrapponibili al precedente (*lo studente e l'apprendimento; i contenuti; la pratica di insegnamento; la responsabilità professionale*), che vengono articolate come presentato in Tab. 2. Esso parte, secondo quanto affermato nella descrizione dei principi che ne sono alla base, dall'idea, certamente non nuova, che l'insegnamento debba essere orientato a favorire lo sviluppo di tutti gli allievi.

Quest'ultimo profilo ben sintetizza alcune delle caratteristiche chiave della professionalità dell'insegnante attualmente ritenute particolarmente importanti, e già in parte evidenziate dai modelli precedentemente analizzati.

**Tabella 2. InTASC. Model Core Teaching Standards**

<b>Lo studente e l'apprendimento</b> 1. Competenza nel riconoscere e stimolare lo sviluppo dell'apprendimento 2. Competenza nel diversificare l'insegnamento (diverse culture...) 3. Competenza nel creare un ambiente di apprendimento supportivo
<b>I contenuti</b> 4. Competenza disciplinare 5. Competenza nel coinvolgere gli studenti in attività di apprendimento che attivino il pensiero critico, la creatività e il problem solving
<b>La pratica di insegnamento</b> 6. Valutazione 7. Pianificazione dell'insegnamento sulla base di obiettivi di apprendimento significativi per ciascun allievo 8. Utilizzo di strategie di insegnamento diversificate
<b>La responsabilità professionale</b> 9. Coinvolgimento in un miglioramento continuo della propria professionalità, con attenzione all'autovalutazione e agli aspetti etici della professione 10. Capacità di collaborazione e di leadership

(CCSSO, 2011)

Tra queste ricordiamo la personalizzazione dell'apprendimento in funzione delle differenze tra gli studenti, anche grazie alle possibilità offerte dalle TIC; un focus maggiore sulle competenze trasversali richieste dai nuovi assetti sociali (collaborazione, comunicazione, pensiero critico, creatività, problem solving, uso delle tecnologie); nuove modalità di valutazione; costruzione di una cultura professionale collaborativa; assunzione di nuovi ruoli per la partecipazione agli aspetti organizzativi della scuola.

### 2.1.3. *Il profilo dell'insegnante europeo*

Anche a livello europeo è vivo il confronto internazionale su questo tema, allo scopo di dare senso unitario al panorama diversificato di profili presenti nei vari paesi. Un aspetto comune è la condivisione dell'idea che il quadro delle competenze dell'insegnante deve essere dinamico, per venire incontro ai cambiamenti costanti della società. Il recente documento della Commissione Europea *Ripensare l'educazione* afferma, a questo proposito, l'imprescindibilità di una riforma dell'educazione e dei sistemi di formazione dei docenti per poter formare persone sempre più competenti e in grado di contribuire alla crescita dei paesi membri. A questo scopo invita i paesi membri a

rivedere e rafforzare il profilo professionale di tutte le professioni connesse con l'insegnamento, rivedendone l'efficacia in servizio e riconsiderando i percorsi della formazione iniziale, introducendo sistemi coerenti e dotati di risorse adeguate per il reclutamento, la selezione, l'immissione in ruolo e lo sviluppo professionale di un corpo docente caratterizzato da competenze chiaramente definite per ogni passaggio della carriera di insegnamento e incrementando le competenze digitali (European Commission, 2012, p. 15).

Tali competenze sono esplicitate in alcuni documenti precedenti del Consiglio europeo (European Union, 2008, 2009) e richiamano quanto già esplorato. Si tratta delle competenze disciplinari e pedagogico-didattiche, della capacità di insegnare in classi eterogenee, facendo uso efficace delle nuove tecnologie e aiutando gli alunni ad acquisire competenze trasversali, trasferibili ai contesti di vita reale. A tal fine l'insegnante deve saper collaborare con i colleghi, coinvolgendosi in attività di ricerca e partecipando allo sviluppo dell'intera comunità scolastica, anche entrando in relazione costruttiva con i genitori degli alunni. Fondamentali per lo sviluppo professionale sono poi l'utilizzo di strategie di riflessione sulle pratiche attuate e l'impegno nel percorso personale di apprendimento continuo. È stato dunque strutturato (v. Tab. 3), sulla base dell'analisi della letteratura e delle politiche attuate

**Tabella 3. Profilo di competenza europeo**

**Conoscenza e comprensione**

- Conoscenza della propria disciplina
- *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) che implica:
  - conoscenza approfondita dei contenuti e della struttura della propria disciplina, contestualizzata alla specifica situazione di apprendimento e agli obiettivi educativi e formativi ad essa connessi
  - comprensione delle conoscenze pregresse e in costruzione degli studenti e delle possibili difficoltà di apprendimento su temi specifici
  - conoscenza delle strategie, dei metodi e dei materiali didattici
- Fondamenti di scienze dell'educazione, di psicologia dello sviluppo, di storia e filosofia, di sociologia e antropologia
- Conoscenza delle teorie dell'apprendimento e della motivazione e dei processi che guidano il percorso di insegnamento-apprendimento
- Conoscenza dei processi e dei metodi della valutazione
- Conoscenza degli aspetti contestuali, organizzativi e istituzionali delle politiche educative
- Conoscenze sui temi dell'inclusione e della diversità
- Conoscenza dei processi e delle dinamiche di gruppo
- Conoscenze sull'uso efficace delle tecnologie nell'apprendimento

**Abilità**

- Pianificare, gestire e coordinare l'insegnamento
- Utilizzare materiali e tecnologie didattiche
- Gestire singoli studenti e gruppi
- Monitorare, adattare e valutare gli obiettivi di insegnamento-apprendimento e i processi connessi
- Raccogliere, analizzare, interpretare evidenze empiriche (risultati di apprendimento scolastici, risultati di valutazioni esterne) per prendere decisioni professionali e per il miglioramento dell'insegnamento-apprendimento
- Utilizzare, sviluppare e creare conoscenza della/dalla ricerca per informare le pratiche
- Collaborare con i colleghi, genitori e servizi sociali
- Saper negoziare
- Utilizzare capacità riflessive, metacognitive, interpersonali per l'apprendimento professionale, individuale e in comunità professionali
- Adattarsi a contesti educativi caratterizzati da dinamiche multilivello e con influenze trasversali (dal livello macro delle politiche di governo, al livello meso dei contesti scolastici, al livello micro di aula e delle dinamiche tra studenti)

**Disposizioni (credenze, attitudini, valori)**

- Consapevolezza epistemologica (ossia delle problematiche relative alle caratteristiche e allo sviluppo storico dell'area disciplinare di insegnamento e delle sue connessioni con altre discipline)
- Disposizioni al cambiamento, alla flessibilità, all'apprendimento continuo e allo sviluppo professionale, compreso lo studio e la ricerca
- Impegno a promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti
- Disposizioni a promuovere negli studenti, in quanto cittadini europei, atteggiamenti e pratiche democratiche (in particolare sulle questioni della diversità e della multiculturalità)
- Atteggiamento critico verso la propria azione didattica ed educativa (esaminare, discutere, mettere in discussione le pratiche)
- Disposizioni per il lavoro in equipe, la collaborazione e il lavoro di rete
- Senso di auto-efficacia

(European Commission, 2013, pp. 45-46)

nei diversi paesi dell'Unione, un profilo, dinamico e ridiscutibile, delle competenze dell'insegnante, che si articola nei tre assi concordati a livello europeo di conoscenza e comprensione, abilità e disposizioni.

#### 2.1.4. *Quali competenze per il XXI secolo?*

Come emerge da quanto descritto nel Cap. 1 e dall'analisi dei profili di competenza sopra analizzati, è evidente che le richieste professionali mosse ai docenti si sono nel tempo ampliate e diversificate, prendendo anche nuove direzioni. Sul nucleo fondamentale di competenze

già riconosciuto nel decennio passato, se ne innestano ora altre messe in luce anche dai documenti che a livello internazionale si preoccupano di ridefinire il profilo dell'insegnante in funzione dei cambiamenti in atto. Si evidenzia, infatti, un crescente interesse per alcune competenze divenute fondamentali perché l'insegnante possa far fronte alle nuove forme che le società stanno assumendo e aiutare le nuove generazioni a rispondere alle nuove richieste che vengono loro poste, utilizzando a questo fine approcci didattici congruenti con stili di apprendimento diversi da quelli di alcuni anni fa e strategie di sviluppo professionale adatte allo scopo.

Particolarmente significativo in questa direzione è il documento dell'Unione europea sul *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*, il quale afferma l'importanza che, a partire dalla formazione iniziale e poi nel corso di quella in servizio, i docenti acquisiscano e sviluppino le seguenti competenze:

1. insegnare competenze trasversali, come quelle illustrate nella raccomandazione relativa alle competenze chiave<sup>1</sup>,
2. creare un ambiente scolastico sicuro ed accogliente basato sul rispetto reciproco e sulla cooperazione,
3. insegnare efficacemente in classi eterogenee di alunni provenienti da contesti socioculturali diversi e aventi un'ampia gamma di capacità ed esigenze, compresi bisogni educativi specifici,
4. lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori e la comunità,
5. partecipare allo sviluppo della scuola in cui svolgono la loro attività,
6. acquisire nuove conoscenze ed essere innovativi mediante l'utilizzo di pratiche riflessive e la partecipazione alla ricerca,
7. utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nello svolgimento dei loro compiti, nonché nel proprio sviluppo professionale continuo,
8. acquisire autonomia nell'apprendimento ai fini del proprio sviluppo professionale in tutto l'arco della carriera (European Union, 2007, p. 5).

Possiamo tenere tale documento come guida per analizzare, brevemente e senza pretesa di esaustività, le possibili “nuove competenze” dell'insegnante.

<sup>1</sup> Comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale (European Union, 2006).

*Insegnare competenze trasversali.* Tale aspetto va collocato nel quadro più ampio delle competenze richieste al cittadino europeo e che vengono considerate centrali per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Certamente è compito dell'insegnante far sì che i suoi allievi acquisiscano tali competenze, utilizzando le strategie più adeguate ai contesti, alla storia e agli stili cognitivi di ciascuno. In particolare egli cercherà di aiutare gli studenti a sviluppare il pensiero creativo, la capacità critica, il problem solving, la capacità di prendere decisioni e di apprendimento continuo, le strategie di comunicazione e collaborazione e la responsabilità sociale e personale (OECD 2011).

*Creare un ambiente scolastico accogliente, basato sul rispetto e la cooperazione e insegnare efficacemente in classi eterogenee.* Gli insegnanti sono chiamati ad insegnare in classi sempre più variegate dal punto di vista culturale e sociale e a favorire l'inclusione di studenti con bisogni speciali (OECD, 2009), oltre che a contrastare la dispersione scolastica, utilizzando strategie educative e didattiche efficaci, che possono prevedere anche l'utilizzo delle TIC.

*Partecipare allo sviluppo della scuola attraverso la collaborazione con i colleghi, i genitori e la comunità.* Questa dimensione della competenza dell'insegnante pone l'attenzione su diversi aspetti. Il primo è quello della collaborazione tra colleghi, all'interno o meno della stessa scuola. Lo sviluppo e il miglioramento della scuola passano, infatti, anche per la condivisione delle conoscenze e delle pratiche tra professionisti.

La partecipazione al progresso della scuola comporta un maggior coinvolgimento dei docenti nelle attività di organizzazione e governo dell'istituzione scolastica<sup>2</sup> e, parallelamente, nei processi di definizione e valutazione della qualità educativa del contesto in cui si opera (OECD, 2009).

È da considerare, inoltre, che lo sviluppo della scuola presuppone la condivisione delle problematiche e delle istanze educative tra insegnanti e genitori, onde trovare strategie di indirizzo comuni.

<sup>2</sup> Già alla fine degli anni '90 del secolo scorso emergevano profili di competenza nei quali gli aspetti organizzativi e manageriali cominciavano ad assumere una certa rilevanza (es. Cheng e Tsui, 1999).

Sempre più spesso, infine, diventa inevitabile l'apertura della scuola al territorio, per offrire esperienze educative sempre più orientate alla costruzione di quella cittadinanza globale di cui si diceva più sopra: si pensi, ad esempio, alla crescente richiesta di interventi su temi di rilevanza mondiale, come lo sviluppo sostenibile o la solidarietà internazionale che richiedono al docente di sviluppare competenze progettuali che vanno oltre quelle specificatamente didattiche e di costruire reti territoriali, anche internazionali.

*Portare l'innovazione nella scuola attraverso la ricerca.* Agire con un approccio scientifico, riflettere criticamente sulle proprie pratiche, saper utilizzare gli esiti di ricerche condotte in contesti simili al proprio, saper raccogliere in maniera sistematica i dati del contesto in cui si opera, poter basare sull'evidenza empirica la propria azione didattica ed educativa per migliorarla<sup>3</sup>, consente all'insegnante di costruire conoscenza e di procedere all'innovazione e all'adattamento efficaci delle prassi. L'utilizzo delle strategie della ricerca diventa inoltre risorsa per la valorizzazione e il riconoscimento, anche sociale, delle azioni condotte.

*Impegnarsi in attività finalizzate al proprio sviluppo professionale individualmente o in raccordo con i colleghi della propria o di altre scuole.* Nelle concezioni più attuali lo sviluppo professionale non può prescindere dalla collaborazione professionale. Si è diffusa infatti la convinzione dell'importanza che tale collaborazione sia orientata alla costruzione di comunità di pratiche<sup>4</sup>, anche virtuali. All'interno di queste gli insegnanti trovano lo spazio per costruire insieme nuove

<sup>3</sup> Si pensi, al proposito, alle recenti riflessioni sull'*Evidence based education*. Una interessante rassegna sul tema è proposta da R. Trinchero (2013).

<sup>4</sup> Il concetto «è stato ideato all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso da Jean Lave e Etienne Wenger che definiscono la comunità di pratiche come una struttura emergente radicata nell'impegno reciproco di persone organizzate intorno a un'impresa comune e/o a compiti di qualità socialmente apprezzati: una comunità di pratiche non è un mero aggregato (quale, ad esempio, un network) ma è un gruppo di persone che interagiscono ed evolvono insieme grazie a un apprendimento sociale basato sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto» (Perla, 2013, p. 110). Tali comunità trovano facilitazioni per l'incontro e ulteriore spazio di crescita grazie alle tecnologie e, in particolare, alla rete. Si parla, in questo caso, di comunità di pratiche virtuali, che possono essere a "collaborazione debole" (forum, blog, instant messaging, social network, sistemi liberi come wikiweb...) o a "collaborazione intensa" (es. piattaforme dedicate e progettate secondo le finalità della singola comunità di pratiche), che sono quelle che risultano più efficaci per la produzione di conoscenza (Perla, 2013).

conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento e sui problemi della professionale e delle relazioni con gli alunni, i genitori, il territorio, per definire come utilizzare le conoscenze costruite, riuscendo in tal modo anche a agire sulle proprie convinzioni eventualmente modificandole (Dobber et al., 2013). L'apprendimento che si genera è, appunto, basato su «una collaborazione generativa di nuova conoscenza», basata sul presupposto che «se si ha un problema si chiede aiuto a tutti, se nessuno ha la soluzione la si ricerca tutti insieme perché il risultato porta vantaggi a tutti» (Perla, 2013, p. 112).

*Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nello svolgimento delle attività didattiche e organizzative, nonché nel proprio sviluppo professionale continuo.* La competenza digitale e media educativa emerge esplicitamente nei diversi modelli teorici e nei profili definiti dalla normativa sulla formazione in ingresso e in servizio dell'insegnante, a livello internazionale<sup>5</sup>, come un aspetto ineludibile della sua professionalità, che ne è investita a tutti i livelli.

Ci soffermeremo nel prossimo paragrafo a descriverne nel dettaglio le componenti.

## 2.2. Insegnanti e *Media Literacy*

Una delle competenze rispetto alla quale la letteratura scientifica più recente di molti paesi si sofferma spesso è quella connessa con l'uso delle TIC, o, più propriamente, con la media literacy (v. Cap. 1). È opinione condivisa, infatti, che l'insegnamento non possa più prescindere dal considerare la tecnologia parte del bagaglio culturale delle nuove e delle vecchie generazioni, ed elemento costitutivo per la comunicazione, le relazioni e la costruzione di conoscenza nel mondo esterno alla scuola (Graham, 2008).

Se si ritiene superato il concetto di “nativo digitale” e la sua distinzione da quello di “immigrato digitale”, quanto meno a partire da una mera considerazione anagrafica, emerge infatti il problema di quali

<sup>5</sup> Anche nel nostro paese l'ultimo decreto sulla formazione iniziale degli insegnanti affianca alle altre competenze quelle digitali: «in particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali» (D.M. n. 249 del 10/09/2010).

siano le competenze specifiche di chi si assume il ruolo di educatore (o ne viene investito) anche in questo dominio.

### 2.2.1. *L'insegnante "mediatore dei media"*

I cambiamenti prodottisi nelle modalità di accesso all'informazione e alla comunicazione e negli stili di apprendimento, le opportunità didattiche e formative che le TIC, e la loro continua evoluzione, offrono richiedono che l'insegnante assuma, anche in questo ambito, il ruolo di mediatore, o, più propriamente di "meddler in the middle" (McWilliam, 2008; Yeung et al., 2012), nel delicato passaggio dei ragazzi alla "saggezza digitale" (Lim, Chai e Churchill, 2011).

Si è visto nel Cap. 1 quanto il concetto di media literacy sia articolato e complesso. Tuttavia, facendo nostra un'osservazione che ricorre in più autori, riteniamo che esso assuma caratteristiche peculiari (una sorta di doppia dimensione) rispetto a quelle comunemente riconosciute, se connesso con la figura del docente (Krumsvik, 2008).

La digital e media literacy che si richiede a questa figura comprende, infatti, le dimensioni già esplorate nel Cap. 1 (tecnologica, cognitiva ed etica), ma le declina anche in chiave pedagogica. Occorre, infatti, che l'insegnante sappia «esplorare e affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi»; «leggere, selezionare, interpretare e valutare dati e informazioni in considerazione della loro pertinenza ed attendibilità»; «interagire, attraverso le tecnologie, con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile» (v. Cap. 1, p. 33). Occorre però anche che egli sappia promuovere queste stesse competenze nei suoi studenti (uso pedagogico/didattico delle TIC), sappia utilizzarle per risolvere efficacemente i problemi di insegnamento e condividere la conoscenza così costruita ai fini dello sviluppo professionale proprio e dei colleghi (uso delle TIC per la professione) (Zhu et al., 2013).

La media literacy del docente è dunque anche «saper fare uso delle TIC in un contesto professionale, con competenza pedagogico-didattica e consapevolezza delle implicazioni per le strategie di apprendimento e la formazione [nel testo *Bildung*] digitale degli alunni» (Krumsvik 2008, p. 283), ponendosi anche come modello per gli alunni.

Varie sono, in letteratura, le proposte di articolazione delle competenze media educative del docente in letteratura (ad es.: Elster, 2010; Paz Prendes, Castañeda e Gutiérrez, 2010; Rodriguez et al., 2010; Lim, Chai e Churchill, 2011; Zhu et al., 2013) e nelle proposte degli

organismi internazionali (Unesco, 2002b; ISTE, 2008). Nel complesso possiamo individuare cinque dimensioni ricorrenti:

- *tecnologica*, evidentemente imprescindibile, che riguarda le competenze tecniche, e loro continuo aggiornamento in funzione dell'evoluzione delle risorse disponibili e le competenze nell'uso critico delle TIC già esplorate precedentemente;
- *pedagogico-didattica*, che riguarda l'utilizzo disciplinare delle TIC, con cui supportare ed estendere le potenzialità dell'insegnamento e promuovere l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo degli alunni grazie anche ad esperienze in ambiente virtuale;
- *organizzativo-gestionale*, che riguarda l'uso delle TIC per l'organizzazione del proprio lavoro all'interno della scuola e per contribuire agli aspetti anche amministrativi della stessa (si pensi al registro elettronico e alle modalità comunicative anche a distanza, sia con i colleghi, sia con i genitori degli alunni);
- *dello sviluppo professionale*, che comprende l'uso di risorse per l'apprendimento continuo e la ricerca, la capacità di costruire reti e comunità anche virtuali per la condivisione e la collaborazione tra pari;
- *delle questioni sociali, etiche e legali relative all'uso delle TIC*, che concerne la responsabilità relativa ad offrire modelli di comportamento corretti in rete, al rispetto della proprietà intellettuale, all'attenzione all'equità di accesso alle risorse tecnologiche.

### 2.2.2. *La media literacy come competenza trasversale nell'insegnamento*

Un passaggio ulteriore nella riflessione sulle competenze media educative del docente evidenzia la stretta interconnessione tra queste e il corpus di competenze pedagogico-didattiche e disciplinari che ne caratterizza tradizionalmente il profilo e che si concretizza nella ricerca ed applicazione in contesto scolastico di spazi adeguati e trasversali per l'utilizzo delle nuove tecnologie<sup>6</sup>. Proponiamo tre modelli interessanti in tal senso.

<sup>6</sup> Si vedano al proposito i documenti internazionali che evidenziano gli spazi di integrazione delle TIC nelle diverse discipline (Unesco, 2002a) o i riferimenti all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo (Miur, 2012), per quanto riguarda la situazione italiana.

Il primo è un modello proposto ed utilizzato per la formazione degli insegnanti, che viene denominato TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) ed è stato sviluppato da Mishra e Koehler nel 2006 come evoluzione dal precedente modello di Shulman (1986, 1987), il PCK (*Pedagogical Content Knowledge*). Quest'ultimo insisteva sul fatto che la formazione dei docenti (e la pratica professionale successiva) dovesse integrare due corpi di conoscenza, quella pedagogica e quella connessa con i contenuti disciplinari («come posso insegnare efficacemente la mia disciplina, in modo da produrre un apprendimento significativo nei miei alunni?»). Il modello TPACK integra, ai due precedenti, un terzo corpus di conoscenze, relativo alle tecnologie tradizionali, semitradizionali e digitali e alla padronanza dei loro linguaggi. Ciò presuppone un'interazione stretta fra tecnologie, contenuti e didattica e l'assunzione da parte dell'insegnante di un ruolo di *prosumer* nel proprio ambito professionale (Messina e Tabone, 2011).

Il secondo modello (Krumsvik, 2008) deriva in parte dal precedente integrandolo. Esso individua quattro componenti fondamentali della media literacy: a) le competenze di base nelle TIC, b) le competenze didattiche nell'uso delle TIC, c) la conoscenza delle implicazioni per le strategie di apprendimento e d) la formazione (*Bildung*) digitale.

a) La competenza tecnologica viene considerata dall'autore come uno strumento culturale necessario al professionista, alla stregua di quelli già tradizionalmente considerati. Per il docente diventa fondamentale, poiché aver compreso come funzionano le TIC, consente di poter pensare a come utilizzarle nella propria attività professionale.

b) La seconda componente è quella che più direttamente riprende il modello di L. Shulman (1987) e P. Mishra e M.J. Koeler (2006). Essa implica una forte attenzione sul significato delle TIC per l'apprendimento degli alunni e sottolinea il rapporto dialettico tra un uso puramente tecnico delle TIC nella didattica e il loro utilizzo intenzionalmente e pedagogicamente orientato.

c) La terza dimensione pone maggiormente l'accento sulle implicazioni pedagogiche nel favorire l'apprendimento, di una conoscenza estesa e approfondita in tale ambito. L'autore individua al proposito tre indicatori che la caratterizzano: la possibilità di accesso di insegnanti e studenti alle dotazioni hardware e software necessarie e alle comunità di pratiche sia dentro che fuori della scuola; l'opportunità per l'insegnante di trovare nuove forme di differenziazione grazie alla sua sicurezza nell'uso delle TIC e a quella dei suoi allievi; la traspa-

renza dei traguardi disciplinari e di competenza che i nuovi strumenti digitali consentono di raggiungere.

4) La quarta componente accentua la trasversalità della media literacy rispetto all'azione didattica, sottolineando la necessità che l'insegnante acquisisca una meta-prospettiva sulle prime tre dimensioni. Essa è focalizzata su come i percorsi di crescita dei ragazzi (la loro partecipazione, l'appartenenza a diverse comunità, lo sviluppo dell'identità) siano influenzati dalla digitalizzazione della società e della scuola. In ambito educativo ciò presuppone lo sviluppo di una consapevolezza etica sulle implicazioni sociali connesse con l'essere in una società e in una scuola in cui le tecnologie sono diventate elemento costitutivo e imprescindibile.

Riportiamo, infine, il modello derivante da una indagine sistematica condotta su ricerche e studi scientifici relativi alle competenze attese negli insegnanti ai fini dell'integrazione delle TIC nella didattica, pubblicati tra il 2000 e il 2008 (Guzman e Nussbaumt, 2009). Gli autori hanno identificato sei dimensioni che caratterizzano in generale il profilo professionale del docente: strumentale-tecnologica, pedagogico-curricolare, didattico-metodologica, valutativa-di ricerca, comunicativo-relazionale, personale-attitudinale. Ne evidenziano quindi i relativi elementi analitici, variamente ricorrenti nella letteratura analizzata (v. Tab. 4), costruendo così un profilo analitico della competenza media educativa del docente, che risulta di fatto trasversale ai tratti costitutivi della sua professionalità.

**Tabella 4. Competenze media educative del docente**

<p><b>Dimensione strumentale-tecnologica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padroneggiare la varietà di risorse tecnologiche associate al processo di insegnamento-apprendimento</li> <li>- Gestire informazioni pertinenti e importanti per il processo di insegnamento-apprendimento nel quale si utilizzino le TIC</li> <li>- Mobilitare capacità tecniche per risolvere problemi in contesti didattici.</li> </ul>
<p><b>Dimensione pedagogico-curricolare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendere decisioni pedagogiche e curricolari che integrino le possibilità didattiche offerte dalle TIC e dai media all'interno di diversi paradigmi educativi</li> <li>- Integrare l'applicazione delle TIC nelle proposte pedagogiche e curricolari</li> <li>- Pianificare in maniera sistematica l'uso delle TIC in modo che esse siano logicamente integrate nelle attività di classe</li> <li>- Attuare processi di insegnamento-apprendimento che usino le applicazioni tecnologiche e i media per promuovere la costruzione della conoscenza da parte degli studenti</li> </ul>

<p><b>Dimensione didattico-metodologica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progettare applicazioni concrete delle tecnologie in classe</li> <li>- Rinforzare la proposta didattica in aula attraverso strumenti media educativi</li> <li>- Promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso l'utilizzo in classe degli strumenti media educativi</li> <li>- Creare risorse metodologiche complementari grazie all'uso delle TIC</li> <li>- Creare un ambiente di apprendimento motivante e collaborativo attraverso l'integrazione della tecnologia in classe</li> </ul>
<p><b>Dimensione valutativa-di ricerca</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attuare modalità alternative di valutazione, che tengano conto dell'integrazione delle TIC</li> <li>- Attuare prassi di valutazione in itinere per avere un feedback sul processo di apprendimento degli studenti, utilizzando strategie valutative che utilizzino strumenti tecnologici</li> <li>- Valutare la pertinenza e l'efficacia dell'integrazione delle TIC nella didattica e prendere conseguentemente decisioni per migliorare il processo sviluppato</li> <li>- Attuare processi di autovalutazione che consentano la riflessione sulle proprie credenze e pratiche didattiche rispetto all'integrazione delle TIC in classe</li> </ul>
<p><b>Dimensione comunicativo-relazionale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Costruire in classe un clima adeguato a promuovere un atteggiamento positivo verso le TIC</li> <li>- Utilizzare le TIC per comunicare, condividere informazioni e collaborare sia con gli studenti, sia con tutta la comunità educante</li> <li>- Attuare strategie relazionali coerenti con la tecnologia utilizzata</li> </ul>
<p><b>Dimensione personale-attitudinale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare un atteggiamento aperto e positivo verso l'integrazione delle TIC, comprendendo il loro possibile contributo alla promozione dell'apprendimento</li> <li>- Rinforzare e afforzare la percezione personale di competenza ed efficacia nell'uso delle TIC, a supporto della messa in pratica di un ruolo didattico appropriato per il processo didattico</li> <li>- Acquisire un atteggiamento flessibile verso i cambiamenti di prospettiva nell'insegnamento e la trasformazione delle proprie pratiche didattiche</li> </ul>

(da: Guzman e Nussbaum, 2009, p. 467)

I modelli proposti evidenziano la complessità della competenza media educativa dell'insegnante (che richiede senz'altro tempi adeguati e contesti favorevoli per essere acquisita), e gli spazi possibili per la sua integrazione<sup>7</sup> nei diversi compiti che il docente è chiamato a svolgere.

<sup>7</sup> I profili professionali dell'insegnante, e in particolare dell'insegnante in formazione, nei diversi paesi iniziano a recepire, sia pur in maniera differenziata, le istanze sopra descritte, declinando le competenze tecnologiche secondo lo spirito della media literacy. È il caso, ad esempio, della Francia, della Svizzera o del Canada (Québec). Nei *référentiels* di questi paesi si auspica, infatti, che l'insegnante utilizzi le TIC per «predisporre e condurre attività di insegnamento-apprendimento, gestire l'insegnamento e lo sviluppo professionale». A tal fine si richiede che egli sia in grado di «sviluppare uno sguardo critico circa l'utilizzo di strumenti

## 2.4. La media literacy nella scuola

Gli ultimi due decenni hanno visto la ricerca internazionale impegnata a dimostrare l'importanza e l'ineluttabilità della diffusione tra i docenti delle competenze media educative e a definirne le dimensioni fondamentali. A questo impegno si è affiancato quello delle istituzioni a favorire l'integrazione delle TIC nei contesti educativi formali. In realtà questa integrazione fatica ad affermarsi (soprattutto in alcuni paesi) e, anche quando è attuata, non sempre sembra aver portato ad una trasformazione educativa della portata prevista (Gouseti, 2013).

Questo fallimento percepito è spesso spiegato con la “disconnessione digitale” tra i ragazzi e la scuola: gli adolescenti sono sempre più attivi nell'uso degli strumenti tecnologici (sia come consumatori, sia come produttori) per le attività sociali e ricreative e per la ricerca di informazioni in diversi campi di interesse, tuttavia si rileva il loro disimpegno ad utilizzare le TIC a scuola. Questa tendenza sembra in parte dovuta all'uso limitato e poco sofisticato che se ne fa in quel contesto (Levin e Arafeh, 2002; Notten et al., 2009; Itō et al., 2010). Non è molta, tuttavia, la letteratura scientifica inerente le modalità e la diffusione dell'utilizzo delle TIC nei contesti scolastici (Gouseti, 2013). Sembra, ad esempio, che molti insegnanti privilegino un utilizzo puramente strumentale delle tecnologie e che la reale integrazione delle stesse nella didattica si regga ancora prevalentemente sull'iniziativa del singolo (Shapley et al., 2010). Le indagini internazionali (OECD, 2006; Kennisnet 2008) evidenziano tali difficoltà, che permangono nonostante gli investimenti, anche consistenti, che i paesi hanno compiuto per la digitalizzazione delle scuole (Pelgrum, 2009).

È però opportuno cercare di meglio comprendere il fenomeno esplorando i contributi sul tema, a partire dalle analisi sulle effettive competenze media educative degli insegnanti, per poi esaminare gli

tecnologici a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento e circa le implicazioni del loro uso per la società, valutare il potenziale didattico e pedagogico delle tecnologie rispetto allo sviluppo di competenze mirate nel piano di studio, utilizzare in maniera consapevole le tecnologie per ricercare, trattare e comunicare informazioni, utilizzare le tecnologie per costruire reti di scambio e di formazione continua nel proprio contesto di insegnamento, aiutare gli allievi ad appropriarsi delle tecnologie, a utilizzarle per l'apprendimento, a valutarne l'utilizzo e a considerare criticamente i dati raccolti» (Dordit, 2011a, pp. 117-118 e 2011b). Ricordiamo anche il già citato InTASC americano (CCSSO, 2011) nel quale si evidenzia una trasversalità diffusa delle competenze media educative in tutto il profilo professionale.

studi sui fattori che possono favorire o disincentivare l'uso delle TIC nella didattica.

### 2.3.1. *Le competenze media educative degli insegnanti: uno sguardo internazionale*

Ci si può chiedere, dunque, quale sia il livello di competenza media educativa dell'insegnante, ossia se alla promozione delle istanze sopra descritte sia seguita effettivamente l'acquisizione di tali competenze e il loro utilizzo nella didattica. Gli studi che, a livello internazionale, affrontano questo tema evidenziano che la media literacy degli insegnanti è ancora piuttosto scarsa, soprattutto per quanto riguarda le dimensioni pedagogico-didattiche (OCDE, 2006; 2009), e non solo nei paesi che hanno più difficoltà a favorire la diffusione delle tecnologie nella scuola<sup>8</sup>.

Un riferimento importante a questo proposito, per quanto riguarda il nostro paese, è l'indagine IARD sulla condizione degli insegnanti italiani (Cavalli e Argentin, 2010). Tra i diversi aspetti della condizione docente, essa affronta anche la questione delle TIC, esplorando la diffusione dell'uso delle tecnologie tra gli insegnanti. Gli insegnanti mostrano di possedere strumenti medial e connessione Internet molto più della popolazione generale (89,6% contro 43%) e di utilizzarli al pari della fascia di popolazione ad alto livello di istruzione. Essi condividono, almeno a parole, un atteggiamento positivo nei confronti dell'apporto che i media possono offrire alla didattica e all'apprendimento degli studenti. Tuttavia, le tecnologie entrano nel lavoro degli insegnanti più con una funzione strumentale. Se distinguiamo, come avviene in letteratura, tra un "per la professione" e un uso "pedagogico/didattico", in aula, dei media, i docenti italiani privilegiano senz'altro il primo aspetto: le tecnologie vengono utilizzate più frequentemente per preparare le attività da svolgere in classe (ricerca di informazioni, organizzazione della lezione, predisposizione di materiali didattici e valutativi...), mentre si trovano percentuali molto più

<sup>8</sup> Possiamo, ad esempio, considerare il caso della Norvegia, che nel 2006 è stato il primo paese europeo ad inserire nel curriculum nazionale le competenze digitali come una delle cinque competenze fondamentali da far acquisire agli studenti (oltre a quelle di lettura, scrittura, produzione orale e matematica). Nonostante questo i traguardi prefigurati sono ancora lontani, non tanto per la disponibilità di risorse tecnologiche, ormai diffuse capillarmente, quanto per lo scarso livello di competenza digitale degli stessi docenti (Krumsvik, 2008).

basse relativamente alla frequenza d'uso dei media in classe e, ancora di più, al coinvolgimento degli studenti in questo (Gui, 2010).

Il profilo emergente dall'indagine IARD trova corrispondenza in un'ampia indagine condotta poco tempo prima sull'uso didattico delle TIC in Piemonte da parte di un campione di oltre cinquemila insegnanti (Grimaldi, 2006). I docenti che dichiarano di usare le TIC per la didattica sono il 64% del campione considerato. Essi sono prevalentemente di genere maschile, giovani, laureati e insegnano discipline tecniche o scientifiche negli ordini di scuola più elevati. L'uso prevalente è, anche in questo caso, funzionale alla preparazione delle attività didattiche, mentre il ricorso alle nuove tecnologie in classe è ancora poco diffuso (Borgna, 2006). Molto bassa è anche la percentuale di insegnanti che affermano di svolgere attività di produzione per il web, in particolare si dedicano a produrre materiali didattici da scaricare o alla costruzione del sito della scuola (Massa, 2006).

Ricerche condotte in paesi prossimi al nostro per cultura e situazione socio-economica, come la Spagna, evidenziano un quadro analogo. Si conferma il profilo dell'insegnante giovane e di genere maschile, pur in una condizione diffusa di scarso livello di conoscenza delle risorse tecnologiche e delle loro funzionalità avanzate. Prevale l'uso personale e professionale, mentre l'integrazione delle risorse tecnologiche nella pratica educativa quotidiana è contemplata solo sporadicamente e non in forma regolare o abituale. Gli studi condotti evidenziano che gli insegnanti con livelli di media literacy più alti, tendono ad utilizzare più frequentemente le TIC, anche in aula, e a farne un uso più avanzato e complesso (Rodriguez et al., 2010). Nonostante questo rimane poco diffusa, come nelle indagini italiane, la capacità degli insegnanti, anche più giovani, di produrre per il web materiali didattici e documentazione utile alla diffusione di pratiche positive (Paz Prendes, 2010).

L'area in cui gli insegnanti evidenziano maggiori difficoltà, anche quando i livelli di competenza risultano elevati, è quella della collaborazione, anche attraverso la rete. Le opportunità offerte dal Web 2.0 possono produrre un cambiamento sostanziale nell'uso delle tecnologie, rendendolo più partecipativo e interattivo. Studi condotti sull'utilizzo di strumenti on-line e applicazioni come ambienti collaborativi per insegnanti e studenti evidenziano invece il permanere di un approccio convenzionale, nel quale tali strumenti continuano ad essere considerati

utili per accogliere e facilitare le pratiche esistenti, piuttosto che per sostenere più sofisticate attività collaborative<sup>9</sup> (Gouseti, 2013).

### 2.3.2. Elementi chiave per l'integrazione delle TIC nella pratica professionale del docente

Le competenze digitali e media educative dei docenti non sembrano, dunque, ancora essere adeguate a venire incontro alle diverse modalità di apprendimento degli studenti e ai loro bisogni formativi connessi alla media literacy. A ciò si aggiunge il fatto che l'integrazione delle TIC nella didattica è ancora lontana dall'essere la norma, questo nonostante l'attenzione crescente perché le scuole possiedano adeguate dotazioni tecnologiche e il diffondersi di proposte formative per i docenti. Le riflessioni e le ricerche degli ultimi anni si sono preoccupate, in particolare, quindi, di individuare i fattori che favoriscono o ostacolano lo sviluppo e l'integrazione delle TIC nella scuola. Una recente classificazione (Yeung et al., 2012) distingue tre tipologie di fattori, partendo da un livello macro per arrivare alle figure del docente e dello studente (livello micro):

- *fattori di sistema*, vale a dire le politiche educative, gli standard proposti a livello nazionale, il contesto sociale;
- *fattori connessi con l'istituto scolastico*, ossia la disponibilità di infrastrutture tecnologiche, l'integrazione delle TIC nella programmazione, la dirigenza scolastica, l'attenzione all'innovazione, le aspettative dei genitori;
- *fattori personali del docente*, come la formazione personale, la disponibilità all'innovazione, la sua esperienza con le tecnologie e *dello studente*, come l'esperienza con le tecnologie, il background socioculturale.

<sup>9</sup> Una ricerca finalizzata a valutare l'efficacia di un gemellaggio virtuale tra scuole inglesi, danesi, tedesche, greche ed italiane ha evidenziato, tra i fattori che possono ostacolare la sostenibilità e il successo dell'utilizzo di ambienti di collaborazione in rete, il tempo richiesto all'insegnante, la mediazione con le attività curricolari e con le modalità di valutazione, la motivazione e l'interesse dei singoli insegnanti, il livello di coinvolgimento degli studenti sia nel progetto, sia nell'uso delle tecnologie digitali, oltre alle difficoltà di comunicazione in una lingua straniera (Gouseti, 2013).

Altre proposte considerano la situazione ponendo il focus sul docente e distinguono tra *fattori esterni* (cui possiamo far corrispondere quelli di sistema, quelli connessi con l'istituto scolastico e con gli studenti) e *fattori interni* (ossia le caratteristiche personali del docente). Utilizzeremo questa seconda distinzione che ci sembra chiarire meglio le implicazioni possibili.

#### a) *I fattori interni*

Uno dei principali fattori interni che influenzano la diffusione delle TIC è la competenza dell'insegnante nell'uso delle tecnologie, cui si affianca la percezione che il docente stesso ha della propria competenza e la conseguente fiducia e sicurezza nell'uso dei media in aula (Rodríguez et al., 2010, Shapley et al., 2010; Yeung, 2012).

Un secondo fattore è connesso con l'atteggiamento dei docenti nei confronti delle tecnologie<sup>10</sup> (Ertmer, 2005): in particolare con il valore aggiunto per il processo di insegnamento-apprendimento che essi attribuiscono all'utilizzo di strumenti e strategie media educative e con la loro concezione del rapporto costi-benefici relativo all'utilizzo dei media stessi. Tale fattore è associato al successo esperito dall'insegnante nella attività pratica con i media (Pelgrum e Voogt, 2009; Rodríguez et al., 2010, Shapley et al., 2010; Yeung, 2012).

Avere un atteggiamento positivo nell'uso delle TIC agisce a sua volta su un terzo fattore: la disponibilità del docente a crescere professionalmente anche in questo ambito (Pelgrum e Voogt, 2009).

Un ulteriore fattore interno è la frequenza d'uso delle tecnologie, che consente al docente di apprezzarne il valore aggiunto e di verificare la propria competenza.

In sostanza, è possibile individuare un circolo virtuoso che potrebbe utilmente essere stimolato. La percezione di efficacia (alla cui base necessariamente si colloca l'acquisizione della competenza media

<sup>10</sup> Interessante a questo proposito l'analisi di R. Trinchero (2006) nell'ambito della già citata ricerca sul *digital divide* nelle scuole piemontesi. L'autore considera le tipologie di atteggiamento nei confronti delle TIC da parte rispettivamente degli insegnanti che affermano di usare e di quelli che non le usano. Tra i primi prevale un atteggiamento positivo di "entusiasmo" (31%) o di "critica" costruttiva (31%), rispetto a quello "scettico". Tra i secondi prevalgono atteggiamenti negativi, quali il "disinteresse" (42%), il "rifiuto" (18%), o l'"accettazione" (12%), ossia un parziale riconoscimento dell'utilità potenziale delle tic, che non viene però considerata per la propria disciplina. Tra i non utilizzatori si riscontrano anche atteggiamenti di "apertura" (evidenziati dai docenti che non utilizzano le TIC perché non si sentono competenti, a conferma della connessione tra i fattori interni sopra descritta).

educativa), infatti, è connessa con la frequenza d'uso personale, professionale e in aula delle TIC e con il valore attribuito alla loro efficacia didattica: più l'insegnante si percepisce competente, più tende ad utilizzare i media, più ne percepisce il valore aggiunto, più è disposto a formarsi per migliorare e così via.

#### *b) I fattori esterni*

A livello di sistema il fattore principale è l'impegno delle politiche educative a rinforzare l'uso delle TIC nella scuola e il conseguente sviluppo di piani strategici per la loro integrazione nella didattica (Rodríguez et al., 2010).

Passando al livello del singolo istituto scolastico un altro fattore importante è quello delle infrastrutture, ossia delle dotazioni tecnologiche della scuola. Si auspica in tal senso sia la presenza del computer o della LIM in aula (in modo che l'insegnante, avendo lo strumento a disposizione mentre fa lezione, sia stimolato ad adoperarlo), sia la presenza di aule informatiche attrezzate adeguatamente in maniera che gli stessi studenti possano essere coinvolti direttamente nelle attività media educative (Pelgrum e Voogt, 2009; Rodríguez et al., 2010; Lim et al., 2011).

La ricerca mostra come politiche educative e disponibilità di infrastrutture non siano sufficienti a una diffusione ad ampio raggio delle TIC nella didattica, ma che occorranò altri stimoli (in parte interni, in parte esterni) perché questo avvenga (Shapley et al., 2010).

Emerge come centrale il ruolo della leadership formale all'interno dell'istituto scolastico (in Italia rappresentata dal dirigente scolastico), che stimoli al cambiamento a livello organizzativo (Starkey et al., 2010; Shapley et al. 2010; Cowie et al., 2011) e la presenza di un progetto di istituto per lo sviluppo della scuola anche dal punto di vista tecnologico (Rodríguez et al, 2010) In particolare si osserva che nei paesi a più alto indice di frequenza d'uso delle TIC nella didattica i dirigenti scolastici sono più attivi nello stimolare l'uso dei media e nell'incoraggiare gli insegnanti ad applicare metodi didattici innovativi, oltre che nel creare un clima collaborativo tra i docenti a supporto del processo di implementazione delle tecnologie nella scuola (Pelgrum e Voogt, 2009).

Quello del supporto reciproco è un altro fattore positivo: gli insegnanti sono meglio disposti a mettere in pratica le loro competenze mediaeducative se sanno di poter contare sul supporto dei colleghi

(magari più esperti) e di personale tecnico presente nella scuola (Starkey et al, 2010; Lim et al., 2011).

A questo si aggiunge il vantaggio dato dalla presenza di un approccio istituzionale che promuova la costruzione di partnership e reti sull'uso didattico delle tecnologie che facilitino il confronto e la collaborazione tra insegnanti anche di scuole diverse e la diffusione delle buone pratiche esperite (Shapley et al., 2010; Lim et al., 2011; Twining et al. 2013).

Infine, si rileva l'importanza della formazione (iniziale e in servizio) dei docenti e dei dirigenti scolastici e del loro sviluppo professionale (Lim et al., 2011), per il quale risultano particolarmente efficaci per la loro azione sui fattori interni, l'utilizzo di metodologie immersive (Shapley et al. 2010; Cowie et al., 2011) o la partecipazione a comunità di pratiche in cui gli insegnanti possono confrontarsi sui problemi dell'insegnamento e collaborare per arrivare ad una loro soluzione (Twining et al. 2013).

## **2.4. Conclusioni**

Il presente capitolo ha inteso evidenziare l'importanza, messa in luce dalla ricerca e dalle istanze degli organismi che si occupano, a livello internazionale, delle questioni inerenti la formazione delle giovani generazioni, della competenza media educativa nel profilo professionale dell'insegnante di ogni ordine di scuola. Si sono analizzati gli elementi che compongono questa competenza che richiama la più generale media literacy, ma che ad essa aggiunge la trasversalità e una dimensione pedagogica che porta il docente a spenderla nella pratica didattica ed educativa corrente sia per venire incontro ai nuovi stili di apprendimento dei suoi studenti, sia per aiutarli nel percorso di costruzione della loro competenza digitale e mediale, che, come si è visto, non è "innata".

Si è evidenziato anche il fatto che, allo stato attuale, le TIC faticano a trovare posto nella scuola e si sono esplorati i fattori che ne ostacolano la diffusione, individuando nel ruolo dei dirigenti scolastici e nella formazione due elementi centrali in questo percorso.

A partire da queste considerazioni, nel cap. 3, si approfondirà sul campo la situazione attuale delle scuole piemontesi in relazione alla diffusione della cultura media educativa, con particolare riferimento alla scuola secondaria di I grado.

## “Rappresentazioni” delle attività media educative nelle scuole piemontesi

ALESSIA ROSA, EMANUELA MARIA TORRE<sup>1</sup>

### 3.1. Porte aperte per la media education nella scuola secondaria

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 non parlano esplicitamente di media education ma offrono ampi spazi d'inserimento e sviluppo della stessa, a partire dalla scelta di utilizzare il concetto aperto di indicazioni rispetto alla più rigida definizione di programmi.

Le Indicazioni costituiscono una sorta d'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio piano dell'offerta formativa e i docenti costruiscono percorsi didattici autonomi, massimizzando così la libertà dei docenti e l'opportunità di rispondere alle peculiarità dei contesti classe.

Più esplicitamente la libertà dei docenti si declina in due filoni paralleli: da una parte nella possibilità di arricchire quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione della specificità degli ambienti di apprendimento, delle realtà territoriali e della grande disomogeneità che caratterizza l'utenza della scuola del primo ciclo. Dall'altra parte nell'opportunità di diversificare le strategie e le metodologie che si intende applicare usufruendo del contesto territoriale quale supporto ed estensione della scuola, nell'intento di realizzare quel “*transfert* di competenze” auspicato dalla letteratura pedagogica attuale.

<sup>1</sup> Il presente capitolo è il risultato del lavoro di ricerca condiviso delle autrici. Per quanto riguarda la stesura dei paragrafi sono da attribuirsi ad Alessia Rosa i paragrafi (e relativi sottoparagrafi): 3.1, 3.5 e 3.6. Sono invece da attribuirsi a Emanuela Torre i paragrafi (e relativi sottoparagrafi): 3.2, 3.3 e 3.4.

In tale orizzonte di autonomia gli ambiti di sviluppo della media education sono, come accennavamo nell'introduzione di questo paragrafo, molti sebbene non formulati in spazi precostituiti o declinazioni didattiche e metodologiche predeterminate.

Tale scelta operata dal Ministero può essere considerata un'opportunità importante in quanto qualunque declinazione disciplinare delle proposte media educative rischierebbe di:

- limitare le potenzialità propositive della media education riducendo lo spazio d'azione ad un tempo prestabilito e ristretto (sarebbe difficile pensare di impegnare più di due ore alla settimana);
- deresponsabilizzare gli insegnanti di discipline differenti dalla presa in carico di un'alfabetizzazione mediatica a tutto tondo;
- ridurre possibili visioni trasversali delle realtà mediatiche.

Parallelamente siamo consapevoli che la prospettiva trasversale che ci apprestiamo a definire nei prossimi paragrafi lascia al discernimento del singolo insegnante anche la libertà di non far nulla in prospettiva media educativa, crediamo però che il richiamo al senso di responsabilità e professionalità insito nelle *Indicazioni*, possa rappresentare nel tempo uno stimolo maggiore al cambiamento rispetto a quanto potrebbe fare una qualunque imposizione dall'alto che, se non adeguatamente compresa, rischia di diventare sterile adempimento burocratico.

### 3.1.1. *Il nuovo scenario della scuola definito dalle indicazioni nazionali*

Il riconoscimento del ruolo formativo dei media e delle tecnologie è esplicito sin dalla prima pagina delle *Indicazioni nazionali per il curriculum* (2012) in cui “il nuovo scenario della scuola” viene così delineato:

La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. Si tratta di una rivoluzione epocale, non riconducibile a un semplice aumento dei mezzi implicati nell'apprendimento. La scuola non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere. Le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamate in causa l'organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione. Dunque, il «fare scuola» oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale (MIUR, 2012, pp. 4-5).

Già in tale introduzione si evince un netto riconoscimento delle tecnologie non solo come mezzi implicati nel processo di apprendimento, quanto piuttosto come elementi del reale e della cultura e quindi aspetti di studio e riflessione scolastica.

Inoltre la scuola sembra spogliarsi della corona di unica detentrica del sapere accogliendo nella “sua corte” le molteplici opportunità offerte dalle tecnologie di informazione e di comunicazione e riservando per se il gravoso compito di coordinarne le potenzialità, attraverso la formazione di soggetti competenti e critici al fine di massimizzare il valore educativo.

Tale operazione si integra, o meglio prende spunto, dalle modalità di utilizzo e fruizione di cui ognuno di noi ha esperienza, in un circuito aperto tra quanto appreso a scuola e quanto esperito all'esterno.

Nel leggere le finalità specifiche attribuite alla scuola ritroviamo poi molti degli elementi costitutivi delle competenze mediatiche e conseguentemente delle finalità media educative descritte nel primo capitolo. Le *Indicazioni* recitano a tal proposito:

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi (MIUR, 2012, p. 5)

Se provassimo a sostituire la dicitura “alla scuola spettano alcune finalità specifiche” con “la media education si pone alcune finalità specifiche” gli elementi declinati si integrerebbero perfettamente negli intenti media educativi.

La scelta di parlare di linguaggi al plurale è poi sintomatico della presa di coscienza dell'impossibilità delle istituzioni legislative di restare al passo con la veloce moltiplicazione degli stessi: i social network ad esempio erano, solo pochi anni fa, una realtà impensabile per proporzioni e valore.

Parallelamente la declinazione plurale attribuisce valore ai linguaggi che nascono e si diffondono “dal basso” svincolandosi dalla necessità di un riconoscimento formale di quale tipologia di linguaggio merita un

posto tra i banchi. L'idea di linguaggi al plurale non è però scevra dalla consapevolezza di concreti bisogni formativi.

Il richiamo all'impegno e ad una presa in carico altamente critica nella diffusione di tale cultura è indirizzato sia agli insegnanti che agli studenti, impegnati in percorso di crescita comune, sebbene a partire da ruoli e posizioni distinte.

Se la cultura del territorio si integra con quella della scuola in un sistema di vasi comunicanti allora sia ai docenti che agli studenti viene chiesto di non chiudere in compartimenti stagni i differenti contesti esperienziali. Si auspica piuttosto una reciproca contaminazione nell'ottica del rafforzamento reciproco in cui: i più giovani entreranno in classe con grandi ambiti di esperienza e innovazione sia in termini di fruizione che di produzione, mentre i percorsi educativi forniranno, a partire dalla condivisione delle esperienze, gli strumenti per ritornare criticamente sui campi esperiti o per vivere saggiamente i contesti in divenire.

La dicotomia tra *presumer* e *consumer* sembra dunque dissolversi anche nei contesti educativi.

Anche nel profilo di competenze proposto a conclusione del primo ciclo tale dicotomia sembra dissolversi e vi ritroviamo esplicita la definizione di competenza digitale intesa come: l'abilità nell'utilizzare con "consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo" (MIUR, 2012, p. 10).

Tali competenze si intendono infine nelle *Indicazioni* come elementi fondamentali per partecipare alla vita pubblica e civile, attribuendovi un ulteriore valore aggiunto a lungo termine.

In questo paragrafo abbiamo fornito un quadro d'insieme dei nuovi ed interessanti spazi media educativi, definiti dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum*, rimandando al lavoro di altri autori una riflessione maggiormente puntuale sugli spazi media educativi nelle singole discipline (si veda a tal proposito Parola, 2013).

Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* contemplano uno spazio di tempo ampio all'interno del quale la scuola secondaria di primo grado rappresenta la conclusione ed il momento di passaggio rispetto alla scuola secondaria di secondo grado.

Il lavoro di ricerca che ci apprestiamo a presentare ha preso in considerazione l'ultimo livello scolastico del primo ciclo sia perché rappresenta il “gradino” finale di un percorso, sia perché si rivolge ai preadolescenti, fascia di età in cui l'utilizzo autonomo dei media diviene più forte e bisognoso di sostegno educativo.

Tale “sostegno educativo” trova nelle *Indicazioni* non solo ragione d'essere ma una più profonda essenza d'essere, a partire dall'organizzazione dei progetti formativi.

## **3.2. Le chiavi per l'ingresso della media education nella scuola**

Gli spazi progettuali che, nel nostro Paese, le *Indicazioni nazionali* offrono agli insegnanti per l'integrazione nei curricoli della media education si accompagnano alle possibilità di organizzazione date alle singole scuole in virtù della loro autonomia, sancita dal D.P.R. 275/1999.

### *3.2.1. L'Autonomia scolastica*

La normativa che guida le possibilità organizzative della scuola propone anch'essa spazi per orientare il progetto di istituto nelle direzioni ritenute più consone al contesto in cui esso è collocato, ai bisogni che questo porta, alle finalità e agli obiettivi educativi che ne scaturiscono.

Il concetto di autonomia scolastica, secondo il documento in oggetto

si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento (D.P.R. 275/1999, art. 1).

Il processo di autonomizzazione delle istituzioni scolastiche investe tre aree principali: la didattica, l'organizzazione e quella relativa a ricerca, sperimentazione e sviluppo.

L'autonomia didattica ha come fine il raggiungimento degli obiettivi generali del sistema scolastico, ma lascia alla singola istituzione libertà di scelta in merito ai tempi e ai modi dei percorsi formativi proposti. La

normativa suggerisce, però, in questo ambito, che le scuole, nella definizione delle metodologie e degli strumenti didattici privilegino quelle che possono favorire l'introduzione e l'utilizzo delle tecnologie.

L'autonomia organizzativa consente alle scuole di gestire le proprie risorse (umane, materiali, temporali, finanziarie) in modo da favorire in maniera efficiente il raggiungimento dei propri obiettivi, in funzione della specifica situazione contestuale. Anche in questo caso il suggerimento del legislatore è quello di curare «la promozione e il sostegno dei processi innovativi» (D.P.R. 275/1999, art. 5).

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo è, infine, un invito a porre in essere le condizioni perché possano esprimersi le nuove competenze richieste alla figura docente e, in particolare, diffondersi le esperienze media educative. Essa investe, infatti:

- a. la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b. la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c. l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d. la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e. la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f. gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g. l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale (D.P.R. 275/1999, art. 6).

L'autonomia si esplica, infine, anche attraverso la possibilità di più istituzioni scolastiche di condividere le proprie risorse costruendo reti di scuole orientate ad ampliare l'offerta formativa e a favorire la diffusione dell'innovazione e lo sviluppo professionale del corpo docente.

### *3.2.2. Il Piano dell'Offerta Formativa*

L'autonomia scolastica rende necessario che le scuole esplicitino la propria offerta formativa in modo che siano visibili le scelte didattiche e organizzative assunte al fine, in particolare, di consentire, alle famiglie in primis, di conoscere il progetto educativo complessivo che coinvolgerà gli alunni. Tale necessità trova risposta nel POF (Piano di Offerta Formativa), un documento che ogni istituto scolastico deve redarre

annualmente sulla base delle disposizioni di legge introdotte con l'autonomia scolastica. Il POF è, dunque, “il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia” (D.P.R. 275/1999, art. 3).

All'interno del POF le scuole indicano i propri scopi educativi, le modalità didattiche, organizzative e di gestione dei processi interni, le risorse professionali, strumentali, strutturali di cui dispongono.

In generale, dunque, il documento così redatto dovrebbe contenere alcuni elementi indispensabili per offrire un'immagine realistica della scuola a cui si riferisce:

- descrizione dell'identità dell'istituto (contesto socio-culturale, caratteristiche dell'utenza);
- risorse strutturali e strumentali (estensione, spazi e modalità di fruizione degli stessi, dotazioni multimediali);
- organigramma e risorse professionali (dirigenza scolastica, figure amministrative e gestionali, funzioni obiettivo, consiglio di istituto, dipartimenti, referenti per i laboratori, commissioni);
- offerta formativa di base e metodologie didattiche (finalità educative, percorsi curricolari, connessioni con le indicazioni nazionali, competenze attese al termine del percorso);
- modalità di valutazione degli alunni;
- organizzazione della vita scolastica (orario delle lezioni, gestione di assenze, ritardi, uscite anticipate, norme di comportamento, modalità di utilizzo dei laboratori e dei servizi della scuola...);
- attività di continuità, orientamento, sostegno e recupero degli alunni;
- attività integrative e complementari (attività aggiuntive, progetti educativi e formativi di varia natura);
- azioni per l'inclusione scolastica dei soggetti portatori di disabilità;
- progetti di collaborazione, reti di scuole, rapporti con il territorio;
- piano formativo dei docenti;
- partecipazione ad attività di ricerca;
- autovalutazione di istituto.

Nel POF può dunque trovare spazio, e quindi essere osservata, l'integrazione delle tecnologie dell'istruzione e della comunicazione nel curriculum formativo dell'istituto (in termini di dotazioni strumentali e strutturali, progetti di rete, attività aggiuntive e curricolari, metodologie didattiche, finalità complessive), l'attenzione allo sviluppo negli alunni come nel corpo docente, di competenze media educative.

### 3.2.3. *Il ruolo del dirigente scolastico e delle funzioni strumentali*

Gli aspetti normativi sopra analizzati sono forieri di istanze e principi importanti (che possono trovare espressione nel POF) poiché consentono alle singole istituzioni scolastiche di agire su alcuni dei principali fattori favorevoli alla diffusione della media education. Tra essi, infatti, come si è visto, vi sono fattori organizzativi e contestuali quali il progetto educativo di istituto, le dotazioni tecnologiche della scuola, la disponibilità di figure tecniche di supporto al loro utilizzo (tecnici), l'utilizzo di nuovi metodi didattici, la partecipazione a percorsi formativi per lo sviluppo della media literacy longitudinali e progressivi (ad es., Lim, Chai e Churchill, 2011; Rodriguez et al., 2010).

Un ruolo centrale nel favorire lo sviluppo di tali fattori viene evidenziato a livello internazionale nella dirigenza. Si rileva, infatti, come le istituzioni scolastiche in cui si riscontra un più alto livello di diffusione dell'utilizzo delle TIC nella didattica (per quanto circoscritto all'ambito specifico della matematica) da parte degli insegnanti, siano quelle nelle quali il dirigente scolastico ha un ruolo attivo nel sostenere tale passaggio, nel promuovere lo sviluppo negli insegnanti di competenze media educative e nel creare nella scuola un clima collaborativo a supporto dell'implementazione delle tecnologie (Perlgrum e Voogt, 2009; Starkey, 2010).

Anche nel nostro Paese il dirigente scolastico, pur nei limiti di dotazioni finanziarie spesso esigue, può agire efficacemente in questa direzione, orientando le scelte economiche ed organizzative della scuola, indirizzando la formazione in servizio degli insegnanti, coordinandone le attività didattiche, proponendo un nucleo di figure strumentali<sup>2</sup> che

<sup>2</sup> Le funzioni strumentali o funzioni obiettivo, previste all'interno del Contratto Collettivo nazionale del comparto scuola, sono svolte da insegnanti (designati dal Collegio dei docenti in base alle loro competenze, esperienze professionali o capacità relazionali) che si occupano di quei particolari settori dell'organizzazione scolastica per i quali si rende necessario razionalizzare e ampliare le risorse, monitorare la qualità dei servizi e favorire formazione e innovazione.

possono supportare la sua attività. Nel processo di costruzione di una cultura organizzativa che sia veicolo di diffusione dell’alfabetizzazione mediatica possono avere un ruolo anche le funzioni strumentali, quando ad esse siano attribuiti compiti in questi ambiti.

Il quadro che emerge è assai variegato quanto alle possibili declinazioni concrete che la diffusione di azioni orientate alla media education nella scuola italiana può assumere. Le indagini realizzate, cui abbiamo fatto riferimento nel capitolo precedente, fotografano situazioni che, pur nella diversità, non evidenziano una introduzione capillare delle nuove tecnologie nella didattica, quale quella auspicabile nel panorama sociale attuale. Stante la rapidità con cui le tecnologie evolvono e si diffondono anche nei contesti più restii ad accoglierle, può però essere utile aggiornare periodicamente le evidenze empiriche per cogliere le tendenze in atto. A tale scopo si presentano nei prossimi paragrafi gli esiti di una ricerca condotta nelle scuole secondarie di primo grado piemontesi.

### **3.3. La ricerca**

Alla luce delle considerazioni precedenti si è deciso di approfondire la realtà piemontese attraverso un’indagine finalizzata ad esplorare come i media e le tecnologie siano integrate nell’offerta formativa della scuola secondaria di primo grado. In particolare si sono prese in esame le dotazioni tecnologiche dell’istituto; la struttura organizzativa del corpo docente in merito alle proposte mediatiche; le proposte formative

Tali funzioni si riferiscono a quattro aree: 1) l’area della gestione dell’offerta formativa, che assegna al docente incaricato compiti di coordinamento e valutazione delle attività previste dal Piano dell’offerta formativa (POF) e della progettazione curricolare, e di coordinamento dei rapporti con le famiglie degli studenti; 2) l’area del sostegno al lavoro dei docenti, che prevede attività legate alla produzione di materiali didattici, al coordinamento nell’utilizzo delle nuove tecnologie e della biblioteca e nell’archiviazione della documentazione educativa, alla formazione continua dei docenti della scuola, all’accoglienza e all’accompagnamento dei nuovi insegnanti, al coordinamento nella scuola delle attività di tutorato connesse alla formazione universitaria dei docenti; 3) l’area degli interventi e dei servizi per gli studenti, che prevede il coordinamento delle attività extracurricolari; il coordinamento e la gestione delle attività di continuità educativa, orientamento e tutorato; il coordinamento delle attività di compensazione, integrazione e recupero; 4) l’area della realizzazione di progetti formativi (in particolare stage, attività in alternanza scuola-lavoro, raccordi con la formazione professionale) in collaborazione con enti e istituzioni esterni alla scuola (Trisciuzzi e Franceschini, 2001).

rivolte agli studenti e agli insegnanti (ad es., l'adesione della scuola a progetti di carattere nazionale o territoriale sui temi della media education); le strategie di collaborazione e condivisione con i colleghi della propria o di altre scuole; l'utilizzo delle tecnologie per la comunicazione con il territorio e con le famiglie.

### 3.3.1. *Fonti per la rilevazione dei dati*

Le fonti prescelte per la rilevazione dei dati di interesse sono state:

- il *Piano dell'offerta formativa* (POF), in quanto documento pubblico finalizzato a presentare le scelte pedagogiche, organizzative e gestionali della scuola; il POF ha anche la funzione di evidenziare le potenzialità e le eccellenze della scuola al fine di supportare le famiglie nella scelta dell'istituto scolastico;
- il sito web della scuola, utile ad apprezzare l'utilizzo delle tecnologie per la comunicazione con l'esterno e, attraverso i materiali pubblicati, il valore attribuito all'uso delle tecnologie nella didattica;
- il portale “Scuola in chiaro” del MIUR<sup>3</sup> (che mette a disposizione informazioni relative alle dimensioni della scuola, alla numerosità del corpo docente, alle dotazioni strutturali e, nello specifico, tecnologiche dei singoli istituti);
- il contatto diretto con le funzioni strumentali connesse con le TIC, dove presenti, o con il Dirigente scolastico, al fine di verificare alcune informazioni raccolte e di approfondire gli aspetti legati alla formazione docente.

### 3.3.2. *Il campione*

La ricerca ha coinvolto tutte le scuole secondarie di primo grado statali presenti nei capoluoghi di provincia piemontesi. Tale scelta è stata determinata dalla necessità di controllare la variabile del contesto, analizzando le proposte formative di scuole variamente collocate sul territorio regionale, ma in condizioni simili relativamente alla disponibilità di risorse interne ed esterne. Abbiamo a tal fine privilegiato quindi le scuole situate in contesto urbano. Il campione è così costituito da 65

<sup>3</sup> <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/> (ultima consultazione marzo 2014).

scuole distribuite come riportato in Tab. 1, congruentemente con la distribuzione della popolazione piemontese.

**Tabella 1. Distribuzione delle scuole per capoluogo di provincia**

CAPOLUOGO DI PROVINCIA	NUMERO SCUOLE
<b>Alessandria</b>	5
<b>Asti</b>	3
<b>Biella</b>	2
<b>Cuneo</b>	3
<b>Novara</b>	7
<b>Torino</b>	39
<b>Verbania</b>	2
<b>Vercelli</b>	4
<i>Totale</i>	<i>65</i>

Abbiamo ritenuto utile, al fine di una più approfondita comprensione del fenomeno, considerare la dimensione degli istituti facenti parte del campione, suddividendo le scuole analizzate in base al numero di alunni. La situazione è rappresentata in Tab. 2 ed evidenzia la presenza di scuole di piccole dimensioni (40,6%), di medie dimensioni (37,5%) e di grandi dimensioni (21,9%).

**Tabella 2. Distribuzione delle scuole in base alle dimensioni**

DIMENSIONI SCUOLA		N. ALUNNI	N. CLASSI	N. DOCENTI
<b>Piccole</b>	media <i>ds</i>	230 <i>67,7</i>	11 <i>2,8</i>	26 <i>8,0</i>
<b>Medie</b>	media <i>ds</i>	522 <i>125,2</i>	23 <i>4,7</i>	56 <i>12,0</i>
<b>Grandi</b>	media <i>ds</i>	833 <i>122,4</i>	36 <i>4,9</i>	80 <i>12,7</i>
<i>Totale</i>	media <i>ds</i>	475 <i>254,4</i>	21 <i>10,6</i>	49 <i>23,8</i>

Le scuole di piccole dimensioni hanno generalmente meno di 5 sezioni e sono strutturate su un unico plesso; quelle di medie dimensioni hanno tra le 6 e le 10 sezioni e possono avere una succursale; le scuole più grandi contano più di 10 sezioni e possono essere distribuite anche su 3 plessi.

Le caratteristiche del campione possono consentire di prendere in esame ipotesi di relazione tra il livello di competenza media educativa del corpo docente e le dimensioni dell'istituzione in cui opera.

### 3.3.3. *Gli strumenti*

Ai fini della rilevazione dei dati sono stati predisposti due strumenti: una griglia di analisi per la raccolta sistematica delle informazioni dalle fonti sopra descritte e una traccia di intervista telefonica per gli approfondimenti successivi, che verrà descritta nel Par. 3.5.

La molteplicità delle fonti per la rilevazione dei dati, pur necessaria e funzionale al reperimento di tutte le informazioni utili ai fini della ricerca, è potenzialmente dispersiva e ha richiesto un supporto adeguato alla raccolta sistematica dei dati, oltre che all'elaborazione successiva.

Sulla base dell'analisi della letteratura, si sono pertanto identificate le aree da indagare. Per ciascuna di esse, si è quindi proceduto a definire gli indicatori utili allo studio, sulla base dei quali strutturare la griglia, nella quale inserire in maniera il più possibile codificata le informazioni, quantitative e qualitative, via via raccolte.

In Tab. 3 sono descritte le aree indagate, i rispettivi indicatori e le fonti utilizzate per rilevare i dati, in ordine di importanza.

**Tabella 3. Aree indagate e indicatori**

<b>AREE INDAGATE</b>	<b>INDICATORI INDIVIDUATI</b>	<b>FONTI</b>
<i>Dati di sfondo per la contestualizzazione della scuola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collocazione geografica</li> <li>- Numero docenti</li> <li>- Numero alunni</li> <li>- Numero classi</li> <li>- Numero sezioni</li> <li>- Numero plessi</li> <li>- Anno di riferimento del POF reperito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portale "Scuola in chiaro"</li> <li>- POF</li> </ul>
<i>Dotazioni tecnologiche</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Numero e collocazione LIM</li> <li>- Numero e collocazione PC</li> <li>- Presenza di connessione internet nei locali adibiti alla didattica</li> <li>- Tipologia, numero e collocazione di altre attrezzature tecnologiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portale "Scuola in chiaro"</li> <li>- POF</li> </ul>

<p><i>Elementi organizzativi e progettuali finalizzati all'integrazione delle Tic nella didattica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza di funzioni strumentali o commissioni dedicate e compiti attribuiti</li> <li>- Presenza di riferimenti espliciti all'uso delle TIC nella didattica (disciplinari o trasversali) e descrizione delle modalità di attuazione</li> <li>- Presenza di riferimenti espliciti alla costruzione di competenze nell'uso dei media nel progetto educativo dell'istituto o nei traguardi di competenza attesi e descrizione delle strategie o delle attività a ciò finalizzate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POF</li> <li>- Sito web dell'istituto</li> </ul>
<p><i>Uso delle TIC con gli studenti e progetti media educativi</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza nell'istituto di classi 2.0 o appartenenza a progetti analoghi, eventualmente in rete con altre scuole o enti</li> <li>- Presenza e tipologia di progetti rivolti agli studenti e finalizzati alla costruzione di competenze tecnologiche</li> <li>- Presenza e tipologia di progetti di media education rivolti agli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POF</li> <li>- Sito web dell'istituto</li> </ul>
<p><i>Uso delle TIC per la collaborazione tra docenti e la condivisione delle esperienze</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partecipazione a progetti o a reti di scuole specificamente dedicate al tema della media education</li> <li>- Uso del web per la condivisione dei materiali didattici o delle esperienze educative e caratteristiche di tale condivisione (es. materiali didattici scaricabili, foto delle attività, prodotti degli studenti, blog, social network...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sito web dell'istituto</li> <li>- POF</li> </ul>
<p><i>Formazione dei docenti</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza di un piano di formazione dei docenti sui temi media educativi e tipologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POF</li> </ul>

### 3.4. I risultati

Vengono di seguito descritti i principali risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti, focalizzando gli aspetti più rilevanti.

#### 3.4.1. Le dotazioni tecnologiche delle scuole

I dati per quest'area di indagine sono stati desunti principalmente da quanto dichiarato dalle scuole nel portale "Scuola in chiaro" del MIUR e, in parte, da quanto riportato nel POF del singolo istituto.

Ci si è focalizzati principalmente sulla presenza di lavagne interattive multimediali (LIM) e di personal computer a disposizione degli studenti, andando a verificarne anche la collocazione all'interno della struttura scolastica, indicatore questo di una maggiore o minore possibilità di utilizzo di tali risorse nella didattica corrente.

Tutte le scuole del campione, tranne una, hanno in dotazione almeno una LIM, anche se il numero delle lavagne all'interno degli istituti è vario e, nel complesso, contenuto, come si può osservare in Fig. 1.

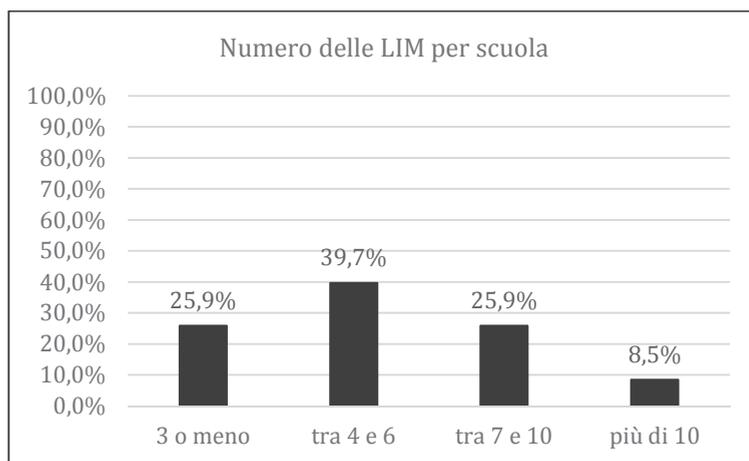


Figura 1. Numero di LIM per scuola

Tale distribuzione indica che per i due terzi delle scuole considerate, a prescindere dalle dimensioni dell'istituto stesso, molto probabilmente l'utilizzo della lavagna interattiva è limitato dalla sua collocazione in spazi comuni e non direttamente in aula.

A questo proposito osserviamo (v. Fig. 2) che la maggior parte delle scuole, in effetti, colloca le proprie lavagne interattive in aule di uso comune, come i laboratori di scienze, tecnologia o linguistici, il laboratorio multimediale<sup>4</sup> o in un’aula appositamente dedicata, la cosiddetta “aula LIM”. Quando la scuola possiede una sola lavagna tende ad installarla in luoghi di rappresentanza come l’aula magna o la sala riunioni.

Le scuole che possiedono un numero maggiore di lavagne scelgono di collocarne alcune nelle aule di uso comune e altre nelle classi degli alunni. In questo caso osserviamo due diverse politiche: viene assegnata una LIM per sezione, in modo che ne possano fruire le tre classi che vi appartengono, oppure le lavagne vengono collocate in tutte le classi prime. Potrebbe trattarsi, in questo caso, di una scelta connessa ad un progetto di incremento progressivo del numero di lavagne finalizzato alla completa informatizzazione della scuola, oppure alla considerazione delle stesse come “facilitatori comunicativi” per gli alunni più piccoli. Ciò che è certo è che la necessità di spostare fisicamente gli alunni, nonché l’organizzazione dei tempi di utilizzo delle aule dedicate, rende l’opportunità di usufruire delle LIM ridotte ed estemporanee.

Solamente in tre casi la scuola possiede una lavagna interattiva per ogni classe.

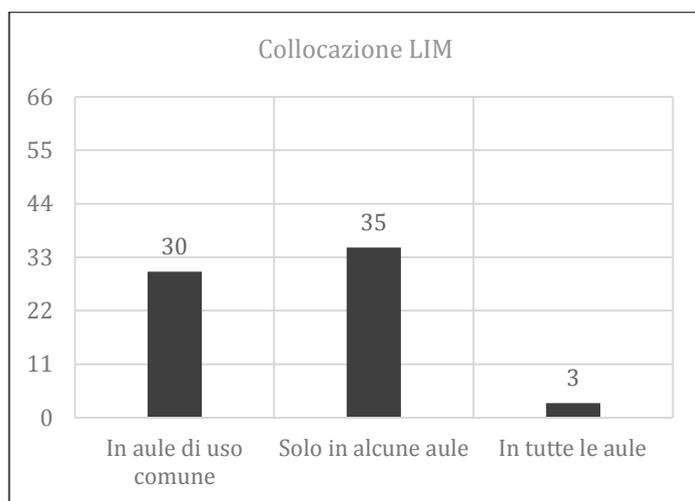


Figura 2. Collocazione delle LIM

<sup>4</sup> Collochiamo in questa categoria i laboratori variamente definiti nei POF come sala video, laboratorio audiovisivi, ecc...

È abbastanza evidente che avere a disposizione uno strumento multimediale di questo tipo nella propria aula rende più probabile che l'insegnante si disponga ad utilizzarlo nella didattica corrente, purché ovviamente abbia le competenze per farlo e ne percepisca l'utilità e il valore aggiunto rispetto alle pratiche più tradizionali.

Rilevare le dotazioni relative ai personal computer è stato un po' più complesso per la difficoltà di distinguere tra il numero di pc ad uso dell'amministrazione e quelli ad uso degli insegnanti.

In media, le scuole del campione hanno 22 computer, l'equivalente di un laboratorio di informatica. Anche in questo caso il numero varia ed è più legato alle dimensioni della scuola: considerato che, in prevalenza, i computer vengono inseriti, appunto, nel laboratorio di informatica o in quello linguistico, quanto più l'istituto è grande tanto più avrà necessità di moltiplicare i laboratori a disposizione degli studenti.

Si rileva comunque che il 20,8% delle scuole considerate ha meno di 10 pc, il 47,9% ha tra 11 e 25 pc e il 31,3% ne ha più di 25 (fino ad un massimo di 30 postazioni). Il 77% delle scuole utilizza i pc per allestire un laboratorio informatico con alcune macchine a disposizione degli studenti e, in alcuni casi, un laboratorio linguistico. A questi laboratori spesso si affiancano aule multimediali e laboratori scientifici o di tecnologia nei quali è collocata, in genere, una postazione, spesso a disposizione dell'insegnante. In un numero ridotto di casi è presente un computer nelle aule di lezione, ma esso serve al docente, principalmente per la compilazione del registro elettronico.

Tra le altre dotazioni tecnologiche indicate dalle scuole, ricordiamo i videoproiettori, in alcuni casi pc portatili e nel caso di un istituto facente parte del progetto Scuola digitale i *netbook* per gli alunni della classe coinvolta. La connessione internet nelle aule o in parte di esse, probabilmente grazie alla presenza delle LIM, è presente nell'81% delle scuole del campione.

Si osserva che, in misura più o meno incisiva, nelle scuole considerate, vi è la presenza di varie strumentazioni multimediali. Tali dotazioni paiono però, per lo più, principalmente a disposizione del docente, che può, compatibilmente con eventuali limiti organizzativi, deciderne o meno l'utilizzo nella propria attività didattica. Molto più limitata pare essere la possibilità che gli studenti fruiscono in prima persona dei mezzi informatici (potremmo asserire che, in molti casi, hanno maggiori opportunità di utilizzarli a casa), limitando le opportunità formative di cui la scuola dovrebbe farsi carico.

### 3.4.2. *Aspetti organizzativi e progettuali per l'integrazione delle TIC nella didattica*

L'analisi condotta sui POF evidenzia come, nelle linee progettuali dei diversi istituti, quasi sempre compaiano riferimenti espliciti alla costruzione di competenze nell'uso dei media. Ciò avviene principalmente in connessione con i rimandi alle *Indicazioni nazionali per il curricolo*. Nella maggior parte dei casi tali esplicitazioni sono connesse con specifici ambiti disciplinari, in particolare l'area espressiva (arte e immagine, musica) per quanto riguarda la conoscenza, la comprensione e l'utilizzo di diversi linguaggi, tra cui quelli multimediali e l'area della tecnologica per gli aspetti più tecnici delle competenze informatiche. Raramente i riferimenti investono altre discipline o, addirittura, divengono aree di competenza trasversale e transdisciplinare. In questi casi, il tema ricorrente è quello dell'uso consapevole di internet e dell'acquisizione di norme di comportamento corrette nei confronti dei nuovi media. Solo in un caso troviamo esplicito riferimento alla “competenza digitale”. La metodologia di indagine utilizzata non consente, a questo proposito, di approfondire ulteriormente quanto le dichiarazioni di intenti trovino poi reale applicazione.

Emerge, invece, in maniera particolarmente interessante, il ruolo delle funzioni strumentali nel dare alla scuola un indirizzo più o meno orientato alla media education.

Il primo dato osservato è relativo alla presenza nell'organigramma dell'istituto di una funzione strumentale riconducibile al nostro ambito di studio. Complessivamente nel 64,6% delle scuole considerate viene individuata una funzione strumentale (o una commissione) nell'area delle TIC e della multimedialità<sup>5</sup>. I compiti che vengono attribuiti al docente che ricopre questa funzione sono assai vari. Alcuni di questi, che ricorrono più spesso, sono di tipo tecnico, organizzativo e gestionale (coordinamento e supporto all'uso delle TIC, coordinamento del

<sup>5</sup> La dimensione della scuola in questo caso è un fattore che può incidere: le scuole più piccole sono quelle in cui i processi organizzativi possono essere coordinati con maggiore facilità e che, quindi, più spesso individuano un numero più limitato di funzioni strumentali e sono quelle nelle quali più frequentemente la funzione strumentale alle TIC non è presente ( $\chi^2=8,047$ ,  $p=0,018$ ): la percentuale di scuole in cui è presente un docente incaricato in questo ambito sale, infatti, rispettivamente al 75% e al 78,6% nelle scuole di medie e grandi dimensioni.

passaggio alla gestione elettronica dei registri e delle pagelle, aggiornamento e manutenzione delle dotazioni hardware e software, pianificazione delle risorse tecnologiche); quasi sempre è la figura strumentale alle TIC che si occupa degli aspetti di comunicazione all'esterno attraverso il sito web dell'istituto. Più raramente, ma in ogni caso possiamo considerarlo un dato positivo, a tale figura viene assegnato il compito di gestire le attività di informatica rivolte agli alunni e, dato più interessante, quello di supportare i colleghi nella documentazione delle esperienze didattiche e dei progetti, se non addirittura di organizzare la formazione del corpo insegnante sui temi della competenza nelle tecnologie.

L'aspetto che ci sembra più significativo è la relazione che intercorre tra la presenza di una figura strumentale nell'area delle TIC e della multimedialità e la presenza all'interno dell'istituto di comportamenti che vanno nella direzione dell'assunzione di un ruolo orientato alla costruzione della media education. Nelle scuole in cui è presente un docente incaricato di assolvere tale funzione, infatti, è più probabile che a) gli studenti siano coinvolti in progetti media educativi interni o sul territorio, b) che l'istituto faccia parte di reti di scuole che si preoccupano della diffusione delle Tic e c) che si prevedano percorsi formativi su questi temi per gli insegnanti<sup>6</sup>.

Facendo riferimento alla letteratura precedentemente esplorata, possiamo affermare che si conferma il fatto che un coordinamento competente, sia esso posto in essere dal Dirigente o da una figura con un ruolo riconosciuto, può facilitare il processo di apertura della scuola su queste tematiche. Il neo riguarda il fatto che probabilmente a mancare ancora sono competenze diffuse in maniera sistematica tra gli insegnanti. I media e le tecnologie sembrano essere considerati più per le loro caratteristiche strumentali (uso per la professione), che come linguaggi possibili di un numero più alto di interessi disciplinari e soprattutto interdisciplinari (uso realmente didattico). Ciò fa sì che si tenda a delegare, ad esempio, la funzione strumentale connessa alle tecnologie a chi manifesta disposizioni costruite a partire da interessi personali più che una professionalità costruita ad hoc.

<sup>6</sup> Si tratta in tutti i casi di relazioni statisticamente significative, rispettivamente a)  $\chi=8,183$ ,  $p=0,004$ ; b)  $\chi=8,375$ ;  $p=0,004$ ; c)  $\chi=13,230$ ,  $p=0,000$ .

### 3.4.3. Progetti di media education rivolti agli studenti

L’analisi dei POF e dei siti web mette in evidenza un ampio coinvolgimento degli studenti in progetti che riguardano le TIC e i media (ciò avviene nel 79% degli istituti considerati, tale dato scende al 30,8% laddove non sia presente una figura strumentale dedicata).

Il dato è positivo, ma occorre procedere ad un esame di tipo qualitativo sulla tipologia dei progetti cui gli alunni partecipano per meglio comprendere quale possa essere il loro contributo alla sviluppo della competenza mediale delle giovani generazioni.

Sulla base della descrizione dei progetti attivati, è stato possibile identificare tre categorie principali di intervento.

La prima e più corposa è quella della *tutela*. Essa comprende tutti quegli interventi, a volte di tipo informativo più che realmente formativo, sui temi del rischio relativo ai contenuti mediatici, ai contatti e sulla tutela della privacy. Si tratta di aspetti senz’altro importanti ma, come si è visto nel Cap. 1, parziali nell’ottica di un’educazione ai media più ad ampio raggio. Senz’altro è di più facile organizzazione, essa ricorre sostanzialmente in tutti gli istituti nei quali siano attivati progetti sulle TIC e riesce a coinvolgere molte classi.

Spesso i progetti che rientrano in questo primo gruppo coinvolgono le forze dell’ordine ed alcune agenzie territoriali.

La seconda categoria, che trova un livello medio di diffusione, è quella dell’*informatica come disciplina*. Ci riferiamo in questo caso ad interventi, in genere opzionali, quali laboratori di informatica, corsi per l’ECDL oppure all’uso strumentale dell’informatica in altre discipline, quest’ultimo strettamente connesso alla disponibilità del singolo docente. Si tratta di un avvicinamento all’idea che abbiamo precedentemente proposto, ma che si concentra su proposte di produzione senza contemplare la parte fondamentale di analisi dei linguaggi e dei messaggi proposti dai media.

La terza categoria, infine, è quella che più si avvicina alla promozione della media literacy, poiché tesa a far acquisire la *competenza critica* nell’uso dei media. Si tratta di percorsi finalizzati ad esplorare, analizzare, utilizzare i diversi linguaggi mediatici (dall’informatica, alla televisione, al cinema, al fumetto) e costruire prodotti originali. Si tratta di progetti meno diffusi nelle scuole considerate e che coinvolgono in genere poche classi dell’istituto (spesso, ripetiamolo, quelle in cui vi è un docente particolarmente sensibile a questi temi). Il valore formativo

che li caratterizza è indubbio, ma si riconosce che sono senz'altro più dispendiosi in termini di tempo, risorse e di competenze che spesso mancano all'interno.

La diffusione di interventi, anche se solo informativi, può comunque essere considerata un passo nella direzione indicata anche in ambito internazionale.

#### 3.4.4. TIC e collaborazione tra docenti e scuole

Uno degli elementi caratterizzanti la competenza mediale dei docenti è la disponibilità ad interagire e collaborare attraverso la rete. In ambito scolastico, si presuppone, dunque, che docenti e studenti che hanno intrapreso un cammino nella direzione di tale competenza utilizzino gli strumenti e i canali comunicativi che l'istituzione mette a loro disposizione ai fini di condividere materiali, prodotti ed esperienze, quanto meno, con altri insegnanti, con altri studenti e con le famiglie.

Nel corso della ricerca tale aspetto è stato studiato prendendo in esame due fattori: la partecipazione dell'istituto a reti di scuole, prendendo in particolare riferimento le reti orientate allo sviluppo e alla diffusione delle nuove tecnologie e l'utilizzo del sito per la condivisione, se non l'interazione, con il mondo esterno.

Relativamente al primo fattore, le informazioni derivanti dai POF e dai siti web evidenziano un quadro dai contorni ancora molto sfumati: solo un terzo degli istituti (32,3%) fa parte di una rete di scuole su tematiche inerenti le tecnologie informatiche. Si osserva, inoltre, ancora una volta, l'importanza della presenza di funzioni strumentali alle TIC: nei casi in cui è presente tale funzione la percentuale di istituti che fanno parte di reti sul territorio sale al 90%<sup>7</sup>.

I progetti descritti sono per la maggior parte connessi con la diffusione della LIM, quattro scuole fanno parte del progetto classi 2.0<sup>8</sup> con

<sup>7</sup> Si tratta di una relazione statisticamente significativa:  $\chi^2=8,375$ ,  $p=0,004$ .

<sup>8</sup> L'azione Cl@ssi 2.0 si propone di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana. La logica del progetto tende a valorizzare l'attuazione di più modelli di innovazione che possano generare un contagio nel territorio anche tra quelle scuole che non partecipano all'iniziativa. In quest'ottica si auspica che si realizzi una casistica eterogenea di modelli di miglioramento nell'ottica dell'autonomia scolastica. In tal senso il processo di miglioramento che il progetto vuole promuovere comprende più livelli, dall'aspetto organizzativo a quello aspetto didattico nella gamma di azioni del processo insegnamento/apprendimento che, a partire dall'analisi dei biso-

una o due classi, in un caso il tema delle tecnologie è connesso all’inclusione della disabilità e in un altro alla continuità tra la scuola territoriale e quella ospedaliera. Da uno solo dei POF analizzati emerge la consapevolezza delle potenzialità dell’uso delle TIC:

[...] La nostra scuola, consapevole:

Che senza rete di scuole l'autonomia diventa dispersione o isolamento [...]

Che una rete fra scuole funzionante dal punto di vista tecnologico è precondizione di una rete sull'autonomia (Uso di tecnologie multimediali nei progetti e nella didattica, uso di Internet nella costruzione della rete di scuole e nelle esperienze formative e didattiche)

promuove, da molti anni una rete di scuole verticale (dalle materne alle medie, con collegamenti alle superiori) ed orizzontale, fra le varie scuole medie della zona, sui temi:

Formazione comune Progetti telematici ed informatici Progetti comuni su tematiche del territorio [...].

Il secondo fattore considerato è l’utilizzo del sito per condividere le esperienze fatte a scuola. Tutte le scuole considerate hanno un sito web<sup>9</sup>, sul quale compaiono le informazioni di contatto e organizzative sulla scuola ed avvisi utili per gli studenti e le loro famiglie (orario, elenco libri, elenco docenti e orari di ricevimento) o per i futuri iscritti. Si è scelto dunque di andare oltre questo aspetto, rilevando la presenza sul sito di quattro categorie di attività:

- attività svolte dagli studenti a prescindere dal fatto che esse prevedessero l’utilizzo dei media (foto di gare sportive o di eventi particolari, immagini di prodotti artistici, tecnici, letterari degli studenti...);
- attività svolte dagli studenti con l’utilizzo dei media (presentazioni in powerpoint di ricerche o approfondimenti, giornalino scolastico, piccoli video, fino ad arrivare a cortometraggi...);

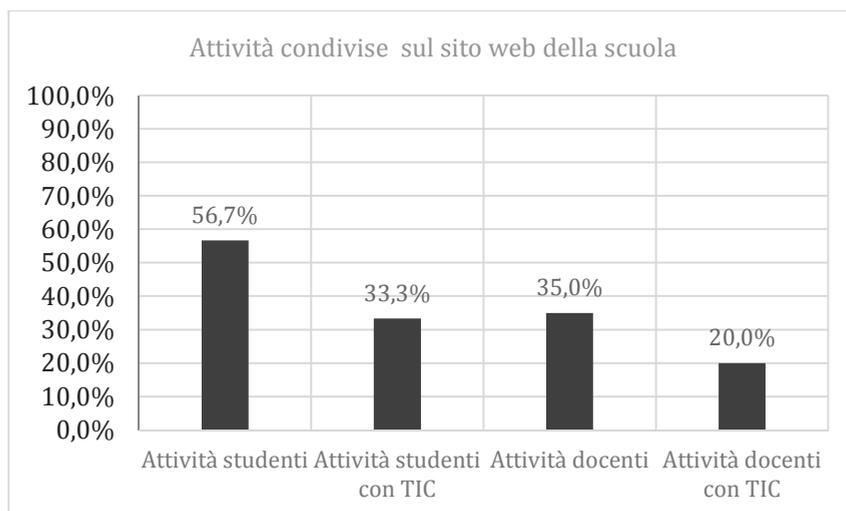
gni della scuola, prevedano l’integrazione delle tecnologie (sia in termini strumentali che metodologici). Il focus non ruota attorno alla tecnologia in senso stretto, ma alle dinamiche di innovazione che può innescare (indicazioni più approfondite in merito possono essere rilevate consultando il sito internet all’indirizzo <http://www.scuola-digitale.it/classi-2-0>).

<sup>9</sup> Per un’approfondita analisi dei siti web scolastici si rimanda al numero monografico della rivista «Brick», *Siti scolastici e servizi web*, 2012, 2, 3 (<http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=2970>, ultima consultazione marzo 2014).

- attività degli insegnanti a prescindere dall'uso dei media (materiali didattici per gli studenti, descrizione di esperienze, materiali di lavoro per l'impostazione della didattica...);
- attività e prodotti curati dagli insegnanti con l'uso dei media (blog disciplinari, articoli, catalogazione di risorse informatiche utili alla didattica, materiali sull'uso delle TIC rivolti ad altri docenti...).

In questo caso si osserva che, avendo a disposizione un sito web dedicato, solo il 38,3% delle scuole si limita ad utilizzarlo a scopo meramente informativo. Negli altri casi si tende a sfruttare in maniera più diffusa le potenzialità che l'aver un proprio spazio virtuale offre.

La situazione fotografata (v. Fig. 4) evidenzia un utilizzo prevalente del sito per mettere in mostra i prodotti e le esperienze scolastiche degli studenti ed in parte le loro attività con l'utilizzo dei media. I docenti sembrano più restii a rendere disponibili i propri materiali e faticano decisamente ad utilizzare il sito come veicolo per la costruzione di una reale comunità di pratiche virtuali (v. Cap. 2).



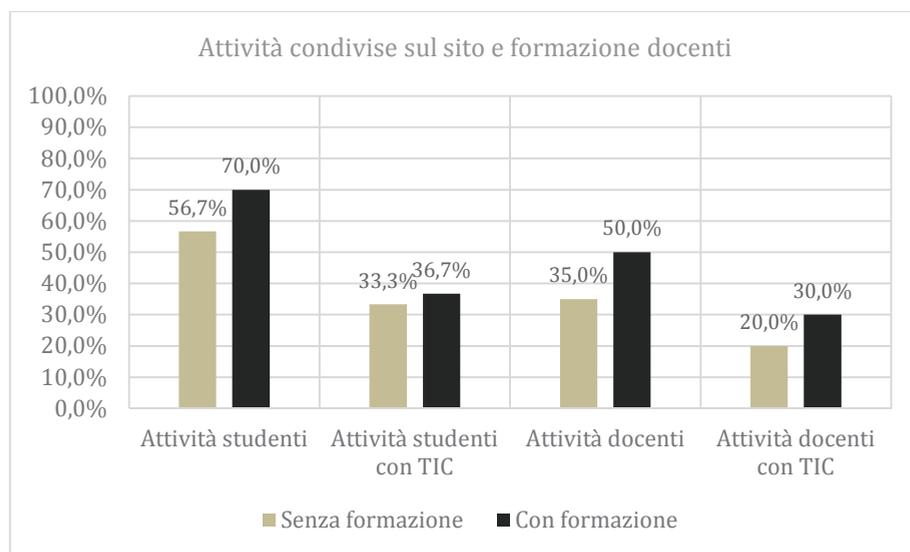
**Figura 3. Tipologia di attività condivise sul sito web**

Il sospetto è che l'attività di condivisione avvenga, ancora una volta, più per iniziativa dei singoli docenti che per un progetto complessivo dell'istituto. Ciò è in parte confermato da un'ulteriore evidenza. Su questo aspetto, infatti, non incide tanto, come nei precedenti, la presenza di

un coordinamento, come la funzione strumentale. Risulta, invece determinante la formazione dei docenti.

Laddove, infatti, i docenti abbiano potuto partecipare a corsi di formazione sulle tecnologie, si rileva un uso della rete più orientato alla condivisione di esperienze, per quanto principalmente ancora focalizzato sul “mettere in mostra” piuttosto che sullo scambio (v. Fig. 5).

Nelle scuole in cui i docenti non hanno fruito di formazione in questo ambito, l’utilizzo del sito rimane, invece, principalmente finalizzato ad offrire informazioni di servizio (la percentuale delle scuole che usano il sito solo a scopo informativo sale dal 38,3% al 51,7% tra gli istituti in cui è mancata la formazione in servizio nell’area informatica<sup>10</sup>). Questo conferma i dati di letteratura che dicono che sono la formazione (e quindi la percezione personale di competenza) e l’uso (e quindi la percezione acquisita con l’esperienza dell’utilità delle TIC) a innescare un circolo virtuoso per l’integrazione delle TIC nella didattica.



**Figura 4. Tipologia di attività condivise sul sito web della scuola e presenza di percorsi formativi per i docenti<sup>11</sup>**

<sup>10</sup> Si tratta di una relazione statisticamente significativa:  $\chi=5,083$ ,  $p=0,02$ .

<sup>11</sup> La differenza è statisticamente significativa nel caso di: attività studenti ( $\chi=3,872$ ,  $p=0,05$ ) e attività docenti ( $\chi=5,526$ ,  $p=0,01$ ). Per quanto riguarda le attività dei docenti con le tic, la differenza, pur non significativa ( $p=0,06$ ), è comunque indicativa del ruolo della formazione nello stimolare la costruzione di comunità di pratiche virtuali.

### 3.4.5. *La formazione dei docenti*

Si evidenzia, infine, come elemento centrale nella diffusione di pratiche media educative quello relativo alla formazione dei docenti in tale ambito. Nei POF analizzati emerge come l'azione delle scuole su questo punto sia sostanzialmente equipartita: il 49,2% delle scuole esplicita nella propria offerta formativa la presenza di un piano formativo dei docenti orientato anche all'acquisizione di competenze nell'uso delle TIC, il 50,8% invece non ne fa cenno.

Emerge nuovamente il ruolo della funzione strumentale, che favorisce l'attivazione di percorsi formativi dedicati a questo tema. Negli istituti scolastici in cui è presente tale funzione, si rileva un incremento significativo di riferimenti a percorsi formativi nel settore mediaeducativo: la percentuale di presenza di formazione in servizio sale infatti all'86,7%<sup>12</sup>.

La formazione prevista sembra essere ancora principalmente collegata allo sviluppo delle competenze informatiche di base o, probabilmente in virtù di un sostegno economico da parte del Ministero, all'utilizzo e alla progettazione didattica con le LIM.

Molto meno frequenti sono i percorsi formativi su competenze più avanzate come l'utilizzo di piattaforme online, di risorse *open source*, o di strumenti di *mobile learning*.

I riferimenti alla formazione dei docenti sono però spesso solo accennati. Ciò ha reso necessario un approfondimento tramite il contatto diretto con le scuole, i cui esiti sono riportati nel prossimo paragrafo.

## 3.5. **L'approfondimento dei risultati: l'intervista telefonica**

Per le realtà in cui le informazioni presenti nei POF lasciavano margini di interpretazione troppo ampi è stata predisposta e somministrata un'intervista telefonica, rivolta principalmente ai docenti con incarico di funzione strumentale relativo ai media o alle tecnologie.

Obiettivo delle telefonate è stato:

- verificare la correttezza e l'aggiornamento dei dati raccolti;
- individuare quali percorsi relativi alle tecnologie erano stati seguiti dai docenti delle scuole del campione negli ultimi tre anni;

<sup>12</sup>  $\chi^2=13,230$ ,  $p=0,000$ .

- conoscere quali desideri formativi erano stati esplicitati dal corpo docente in materia di media e tecnologie.

Il primo elemento di condivisione in merito alle interviste telefoniche è la difficoltà incontrata nel raggiungere i soggetti da intervistare, e parallelamente, la massima disponibilità dimostrata nel rispondere ai quesiti posti.

Per quanto riguarda i dati raccolti sulle dotazioni scolastiche gli intervistati ne hanno confermato la correttezza.

Sulle modalità di utilizzo dei media e delle tecnologie nelle scuole, così come si evince dalla documentazione analizzata, non vi sono progettazioni orizzontali o attività con intenti condivisi da parte dell'intero corpo docente. L'iniziativa in tali contesti è lasciata al singolo insegnante, ai suoi interessi e alle competenze spesso acquisite in modo autonomo, configurando così ampie differenze nelle opportunità di accesso consapevole riservato all'utenza delle scuole.

Tra le ragioni individuate dagli intervistati (questa risulta dunque essere una lettura esterna e non dei docenti direttamente interessati) vi sono: questioni connesse alla necessità di tempi prolungati per l'organizzazione di questo tipo di attività e le scarse competenze tecnologiche di alcuni colleghi.

Tali elementi non possono essere considerati però ragioni sufficienti, in primo luogo perché la prospettiva media educativa non richiede uno stravolgimento delle pratiche educative quanto piuttosto un ripensamento delle stesse. A ciò si aggiunge un altro importante elemento e cioè la possibilità di sviluppare percorsi mediatici maggiormente incentrati sulle fasi di analisi dei testi e dei linguaggi.

Tra chi invece propone attività di media education il *range* di possibilità è ampissimo e va dai percorsi incentrati sulla realizzazione di redazioni giornalistiche (per prodotti cartacei o on-line), sino a web radio e proposte di utilizzo dei cellulari.

Per quanto riguarda il secondo elemento considerato dalle interviste telefoniche, e cioè i percorsi relativi alle tecnologie seguiti dai docenti delle scuole del campione negli ultimi tre anni, non esistono veri e propri registri di documentazione in merito, o quanto meno non sono facilmente accessibili, ciò significa che i docenti che vi partecipano non vengono riconosciuti come esperti capaci di condividere quanto appreso se non nell'immediato e per loro iniziativa.

In alcune scuole non risulta esservi stato alcun corso di formazione, mentre, nelle realtà in cui tali corsi sono stati realizzati, le tematiche menzionate sono:

- corsi di formazione sull'utilizzo delle LIM (spesso proposti dalle case editrici);
- corsi EPICT di certificazione pedagogica europea sull'uso delle TIC;
- corsi inerenti al registro elettronico;
- corsi sugli strumenti open source (soprattutto sull'utilizzo e le potenzialità di Moodle);
- corsi legati alla sicurezza in internet (anche in riferimento ai dispositivi mobili degli studenti);
- corsi sulle TIC di base e avanzate;
- corsi sulle tecnologie di supporto ai ragazzi DSA.

Solo in due casi sono stati menzionati corsi avanzati indirizzati agli insegnanti che avevano già un patrimonio di competenze pregresse.

Le altre proposte formative si configurano per lo più come corsi base, mentre l'implementazione e l'approfondimento è delegato alla ricerca e alla formazione autonoma dei docenti.

La partecipazione a tali attività è sempre libera e non è stato dunque possibile rilevare quanti docenti vi hanno effettivamente partecipato.

Le realtà in cui erano state istituite reti di scuole per la partecipazione a progetti di finanziamento sono quelle in cui la proposta formativa rivolta agli insegnanti è più ampia.

È interessante evidenziare che i formatori in tali attività non sempre sono media educator ma per lo più informatici, docenti referenti e talvolta esperti delle case editrici o delle case di produzione delle lavagne elettroniche.

Se l'individuazione dei corsi di formazione realizzati nella scuola non è sempre stata immediata ed ha implicato una fase di ricerca, il quesito relativo ai desideri formativi in relazione ai media e alle tecnologie da parte dei docenti è stato di ancor più complessa risposta.

Tra i temi maggiormente *in auge* vi è in primo luogo l'utilizzo del registro elettronico che sembra aver messo in difficoltà molti docenti che ne lamentano i limiti e che per lo più lo utilizzano "in seconda battuta" cioè dopo aver scritto su carta tutti i dati e gli elementi di interesse (assenze escluse).

Le altre tematiche oggetto di interesse formativo sono:

- l’opportunità di creare biblioteche multimediale,
- l’utilizzo didattico degli e-book,
- le opportunità di comunicazione online,
- l’approfondimento degli strumenti open source per la didattica,
- l’utilizzo didattico dei *tablet*,
- le modalità di accesso ai progetti di classi 2.0,
- la costruzione di presentazioni Power Point efficaci per la didattica,
- l’utilizzo dei social network per la didattica,
- l’utilizzo avanzato delle LIM .

I temi proposti non sono per nulla banali ed evidenziano il fatto che chi ha interessi educativi in prospettiva media educativa e richiede attività di formazione ha già un background di competenze, che gli consente di intravedere le grandi potenzialità di tali approcci didattici.

Ciò che non è stato invece menzionato sono i percorsi volti alla progettazione media educativa, all’integrazione di quest’ultimi nella didattica sia disciplinare che trasversale. Anche le possibili forme di valutazione connesse alla media education non sono state considerate. Possiamo dedurre da ciò che vi è un maggior interesse per gli strumenti tecnologici a discapito della più ampia progettazione di utilizzo didattico degli stessi.

Consideriamo le telefonate realizzate come un momento importante di confronto con i docenti e di valorizzazione del lavoro svolto.

### **3.6. Conclusioni**

In conclusione di questo lavoro di ricerca possiamo affermare che le dotazioni tecnologiche nelle scuole piemontesi sono in progressivo aumento come già evidenziato da ricerche precedenti (Grimaldi, 2006) e che le opportunità di implementazione delle stesse sono in progressiva crescita, grazie ad una serie di progetti sia nazionali che territoriali a cui le scuole possono aderire.

Per quanto riguarda le pratiche di utilizzo abbiamo rilevato un panorama frastagliato, connesso agli interessi dei singoli docenti, e non frutto di una condivisione di intenti tra l'intero corpo insegnanti.

In questo modo l'opportunità per un ragazzo di acquisire competenze mediatiche all'interno della scuola diviene una sorta di gioco alla *roulette* e sarà la sorte a decidere per lui.

Gli stessi POF e i siti delle istituzioni scolastiche non valorizzano sufficientemente le pratiche di eccellenza che paiono restare in ombra.

I progetti media educativi non sembrano dunque essere considerati come elementi di eccellenza e punti di forza per un'istituzione scolastica.

A fronte dunque di una complessiva diffusione dei supporti materiali, manca ancora una *forma mentis* condivisa da parte dell'intera istituzione scolastica che potrebbe condurre ad un *modus operandi* non estemporaneo ma frutto di una progettazione trasversale e continuativa.

La formazione del corpo docente, che di fatto emerge poco dai POF, potrebbe rappresentare un primo importante passo se organizzata in modo da coinvolgere tutti gli insegnanti, anche attraverso la capitalizzazione delle attività di formazione e delle attività di *peer education* tra i docenti.

Per quanto riguarda la partecipazione ai progetti e alle reti di scuole il rischio è quello di utilizzare "media" e "tecnologie" come parole magiche nell'ottenimento dei finanziamenti svincolandoli da forme di continuità sia nel sostegno formativo dei docenti sia nelle proposte educative agli allievi.

Affinché l'innovazione diventi pratica educativa e didattica quotidiana sono necessari i tempi della rielaborazione e della riflessione concettuale. La progettazione in prospettiva media educativa dovrebbe quindi strutturarsi in prospettiva di continuità e progressiva implementazione, iniziando da percorsi e attività molto semplici che non "spaventino" i meno avvezzi.

Media e tecnologie sono a nostro parere contagiosi in prospettiva didattica e più li si utilizza più la creatività progettuale degli insegnanti sarà in grado di trovare nuovi stimoli e ambiti applicativi, la difficoltà risiede forse nel fare il "primo passo".

Perché questo primo approccio avvenga il ruolo del dirigente scolastico e delle figure strumentali è fondamentale nel dare una specifica connotazione ad ogni singola istituzione scolastica all'interno della cultura odierna mediatica e tecnologica.

## La riflessione media educativa a scuola

ALESSIA ROSA

### 4.1. Rifrazioni media educative

In questo capitolo delineeremo alcune possibilità di azione e sviluppo della media education all'interno dei sistemi scolastici. Non intendiamo riflettere su cosa significhi far entrare i media a scuola dato che non si tratta di una scelta del dirigente didattico o del consiglio docenti, ma di una presa d'atto condivisa. I media entrano a scuola, e non solo nascosti negli zaini dei ragazzi, ma soprattutto nel modo di approcciarsi alla realtà. La questione di fondo va dunque ridefinendosi in come è possibile sfruttare al massimo il *background* conoscitivo ed esperienziale degli studenti a vantaggio della didattica disciplinare e interdisciplinare, finalizzata allo sviluppo di competenze mediatiche e non solo.

Prima di affrontare gli aspetti più prettamente organizzativi e metodologici in relazione alla media education, crediamo utile riflettere su alcuni principi con cui l'azione educativa dovrebbe costantemente confrontarsi, ed alcuni elementi connessi alla diffusione mediatica che richiamano gli insegnanti ad una riflessione e revisione didattica.

Crediamo tale introduzione importante perché, come abbiamo anticipato nel primo capitolo, l'opportunità di successo media educativo non risiede nei dispositivi ma nelle pratiche.

Attraverso la tecnologia e i media è infatti possibile ed auspicabile, ritornare riflessivamente sulle pratiche, non solo per fare cose nuove ma soprattutto per ridare significato alle più tradizionali e comuni.

Nel titolo di questo capitolo l'utilizzo del termine "riflettere" è stato appositamente scelto per il suo duplice significato: quello di considerare, valutare attentamente le possibili pratiche media educative e quello di rinviare la luce delle competenze in un gioco di specchi tra gli

apprendimenti proposti all'interno delle aule e quelli acquisiti all'esterno.

Le opportunità di azione della media education a scuola devono, a nostro parere, declinarsi proprio secondo queste due prospettive da una parte quella di una valutazione e revisione costante delle pratiche educative in relazione ai media al fine di renderle efficaci e efficienti nel fornire agli studenti gli strumenti di azione e interazione con la quotidianità costituita da linguaggi e tecnologie differenti e in continua evoluzione.

Dall'altra parte la scuola deve espandere le buone pratiche, ponendosi attivamente nel territorio con i ragazzi ancor prima che per i ragazzi.

Crediamo dunque opportuno considerare le modalità di sviluppo della media education a partire da una riflessione sul concetto di apprendimento, snodo centrale di qualunque iniziativa formativa ed educativa, per evidenziarne il rapporto con l'universo mediatico e le opportunità connesse.

## **4.2. Apprendimento ed esperienza mediatica**

L'apprendimento è in primo luogo una costruzione personale ed adattiva che ogni soggetto sviluppa attraverso l'interazione con l'ambiente circostante, da cui riceve una pluralità di informazioni ed in cui vive esperienze diversificate.

Questo paragrafo non ha alcuna ambizione di esaustività nella definizione del concetto di apprendimento in quanto la tematica è ampia e gli studi in materia così come il confronto tra i ricercatori è in corso di evoluzione, tanto che J.G. Geake e P.W. Cooper (2003) hanno evidenziato con un'interessante analogia, che ci troviamo tutt'oggi in una fase linneana e stiamo aspettando un Darwin in grado di fornire una teoria unitaria dell'apprendimento.

Seppure complessivamente d'accordo con tale affermazione, possiamo tuttavia individuare almeno quattro principi connessi all'apprendimento con cui le attività media educative devono necessariamente confrontarsi: l'intenzionalità, la non linearità, le connessioni sociali e la ripetitività.

Analizziamo di seguito ognuno degli elementi elencati.

a) *L'apprendimento è un processo attivo ed intenzionale*

L'apprendimento è sempre un processo attivo ed intenzionale, non si apprende per caso ma perché si vuole farlo. Non esiste dunque apprendimento svincolato dalla motivazione.

Thorndike, applicando la sua nozione di psicologia all'apprendimento scolastico, parlava di *readiness* o disponibilità ad apprendere già nel 1913

essa si può definire come la capacità e la volontà di apprendere. La capacità di apprendere a sua volta è determinata dalla maturazione e dal bagaglio di abilità, mentre la volontà di apprendere designa soprattutto le componenti emotive della situazione di apprendimento (Ronco, 1997, pp. 80-83).

L'aspetto emotivo dell'apprendimento è stato ampiamente considerato anche dalla ricerca neuroscientifica che ha sottolineato come ogni esperienza ci fornisce stimoli che predispongono in noi risposte di tipo emotivo, cognitivo e comportamentale (Damasio, 2003).

b) *L'apprendimento non è un processo lineare*

L'apprendimento non è un processo lineare e costruttivo, si sviluppa infatti attraverso una pluralità di percorsi e fonti di conoscenza, e si configura attraverso processi di costruzione e ricostruzione continua di concetti ed artefatti.

Nella logica "tradizionale dei programmi scolastici i saperi hanno una linearità intrinseca: si apprende attraverso sequenze didattiche, spesso rigide e predefinite. Nella vita reale (fuori dalla scuola), però, i ragazzi non apprendono in questo modo. La conoscenza di un fatto o di un fenomeno avviene attraverso una pluralità di percorsi e di alternative (Trincherò, Robasto, 2013, p. 44)

di cui i media sono un elemento importante, che si caratterizza a sua volta per un sistema di rimandi e collegamenti strutturalmente non lineari, di cui il concetto di link della rete rappresenta l'esemplificazione più immediata, ma assolutamente estendibile, come evidenziato nel primo capitolo, ad ogni linguaggio mediatico così come agli oggetti tecnologici.

Gli oggetti tecnologici si offrono come inevitabilmente composti eterogenei. Essi rinviano sempre a un fine, a un'utilizzazione, per la quale sono stati progettati, ma al tempo stesso non sono che un'istanza di intermediazione

all'interno di una lunga catena che associa umani, prodotti, strumenti, macchine, ecc (Akrich, 2006, p.53)

Le opportunità offerte ad ognuno di implementare e contribuire al miglioramento dei materiali mediatici e degli oggetti tecnologici in circolazione velocizza poi i cambiamenti del reale e moltiplica le offerte di apprendimenti multilineari. Ciò significa che la realtà mediatica e tecnologica può essere considerata a tutti gli effetti un campo culturale degli artefatti, cioè di quelle pratiche umane, sia materiali che immateriali che introducono un cambiamento strutturale del reale.

I media si configurano sulla base di ciò come elementi di stimolo sia per processi di apprendimento costruttivo (in quanto, a partire dalla motivazione personale di ognuno all'utilizzo, consentono una continua modifica della propria visione del mondo attraverso stimoli differenti, elaborati e rielaborati), sia in processi sociali e autoriflessivi, all'interno di un sistema di rinforzi reciproci.

Quest'ultimo elemento ci consente di collegarci con il terzo principio di apprendimento preso in considerazione in questa sede.

*c) L'apprendimento è un processo sociale*

Sebbene l'apprendimento sia una costruzione personale, in quanto la riflessione sull'esperienza ne è una parte fondamentale, non deve intendersi come un processo solitario dato che gli scambi con gli altri sono una *condicio sine qua non*.

A ciò si deve aggiungere che il processo di digitalizzazione ha trasformato le forme di comunicazione e socializzazione in modelli orizzontali e partecipativi (così come avviene nel mondo Wiki o dei *social network*) a discapito dei modelli verticali, in cui il rapporto si struttura come uno a molti (impliciti nella didattica tradizionale così come nella cultura del libro).

In tale processo l'imitazione, che insieme all'esperienza e alla ripetizione, rappresenta secondo le neuroscienze una modalità di apprendimento (Rivoltella, 2012) svolge un ruolo fondamentale.

La spiegazione neurobiologica di questi comportamenti viene in modo specifico dalla funzione svolta dai neuroni-specchio, la cui prerogativa è attivarsi quando si vede fare una qualunque attività da un altro soggetto, così come fossimo noi stessi a farla (Jacoboni, 2008).

Nei percorsi di media education le attività di analisi delle rappresentazioni e dei valori diviene dunque importante anche in relazione a tale

processo di apprendimento per imitazione, che deve dunque essere condotto e mediato dalle figure adulte.

La consapevolezza di poter e dover essere d'esempio per i più giovani dovrebbe condizionare l'azione degli adulti, anche nei contesti di vita quotidiana. In realtà ciò non sempre avviene e vi è una certa confusione tra gli insegnanti nel corretto utilizzo di strumenti personali, come il telefono cellulare o la propria pagina *Facebook*, nei confronti dei loro allievi.

*d) L'apprendimento è frutto di processi ripetitivi*

All'interno di questo scenario costellato dalla possibilità di nuove esperienze, la ripetitività è un aspetto importante dell'apprendimento, in quanto la plasticità del cervello determina la sua capacità di modificare continuamente l'architettura della rete di relazioni sinaptiche, da cui dipendono tutte le attività degli esseri umani (Cajola e Ciraci, 2013). Ciò significa in primo luogo che si apprende per tutta la vita, e secondariamente che la ripetizione e l'esercizio svolgono un ruolo fondamentale in qualunque attività di apprendimento.

L'utilizzo quotidiano e diversificato dei media ne evidenzia il ruolo e la forza in termini di apprendimento, ciò è ancor più vero per chi, come i più giovani, rifiuta qualunque "manuale di utilizzo", preferendo apprendere il funzionamento dei più svariati strumenti tecnologici attraverso la ripetizione di approcci per tentativi.

Il valore della ripetizione è fondamentale anche nelle pratiche media educative, che non devono utilizzare i tempi vorticosi del mercato mediatico, inseguendo mode e tecnologie, ma al contrario attribuirvi significato educativo anche attraverso il tempo della ripetizione riflessiva.

Non è il numero di stimoli e di fonti informative che determinano il successo di una pratica educativa, sia essa con o senza media, poiché la mente umana ha una capacità limitata di elaborare informazioni nella memoria a breve termine.

Il rischio di una esasperazione nell'utilizzo non razionalizzato delle risorse, siano esse mediatiche oppure no, comporta l'aumento del carico cognitivo cioè l'impiego di risorse mentali nell'elaborare le informazioni e nel trasformarle in conoscenze stabili (Van Merriënboer e Ayres, 2005; Clark 2010).

La definizione di precisi criteri di scelta delle risorse e la progettazione calibrata e attenta del loro utilizzo rappresentano gli aspetti vincenti di un qualunque percorso media educativo.

Possiamo in sintesi affermare che, se vogliamo che i media non siano soltanto un arricchimento della conoscenza in virtù della loro possibilità di aggiornamento continuo, ma diventino esperienza reale di apprendimento e occasione di crescita soggettiva, contribuendo a stimolare parallelamente sia i processi cognitivi (Morcellini M., 2007) che lo sviluppo di competenze, è necessario progettare percorsi in cui:

- gli interessi dei soggetti coinvolti siano considerati elementi portanti e le attività proposte siano capaci di stimolare la motivazione. A tal fine è necessario che gli insegnanti conoscano e non solo per sentito dire le esperienze mediatiche dei loro studenti;
- le attività si evolvano secondo logiche non lineari riuscendo a valorizzare gli stimoli provenienti dall’ambiente circostante e dalle proposte dei soggetti coinvolti;
- si creano le condizioni affinché i ragazzi possano sviluppare esperienze condivise in merito alle realtà mediatiche, il confronto è un elemento fondamentale della crescita;
- si propongono prospettive di analisi trasversali, al fine di coinvolgere differenti approcci disciplinari;
- le attività non devono essere isolate o estemporanee ma in una prospettiva di educazione a lungo termine in cui sia concesso il tempo della meditazione su quanto fatto.

In tale prospettiva la ripetizione di attività simili, con i giusti accorgimenti, o il lavoro per un tempo prolungato sullo stesso medium o lo stesso linguaggio, non devono essere considerati controproducenti alla riuscita delle attività. Approfondiremo nei prossimi paragrafi gli elementi qui declinati al fine di offrire al lettore, senza pretesa di esaustività, gli elementi e gli accorgimenti costitutivi di un percorso media educativo all’interno della realtà scolastica.

### **4.3. L’esperienza mediatica tra casa e scuola**

All’interno dello scenario sopra descritto, caratterizzato da molteplici modalità ed opportunità di apprendimento diviene sempre più solida la visione costruttivista dell’individuo come primo costruttore di significato (Bruner 1990).

Il singolo studente, se messo nelle condizioni di farlo, può delineare “l’impalcatura cognitiva” all’interno della quale la realtà acquisisce significato.

A partire da tale prospettiva incomincia a vacillare, come evidenza A. Calvani, «quella particolare “solidarietà” tra modello della conoscenza (conoscenza come acquisizione-elaborazione di informazioni), modello didattico e di apprendimento (sequenziale-curricolare), modello tecnologico (computer struttura)» (1998, p.2).

Come abbiamo infatti già ampiamente esplicitato nel paragrafo precedente l’apprendimento non segue un processo lineare così come le opportunità conoscitive offerte dal sistema mediatico non seguono l’ordine sequenziale - curricolare della scuola.

Ciò non significa che non sia possibile costruire un curriculum incentrato sulle competenze media educative, al contrario una condivisione di intenti in tal senso tra tutti gli insegnanti di una stessa istituzione sarebbe più che auspicabile.

Deve però configurarsi come una proposta aperta oggetto di continue revisioni, in cui tutti i soggetti coinvolti si sentano chiamati all’implementazione e al miglioramento della stessa. Le più diverse esperienze mediatiche in cui i ragazzi e gli insegnanti si imbattono possono divenire così occasione di apprendimento.

Per intravedere il risvolto e le potenzialità educative delle più comuni esperienze mediatiche sia i ragazzi che i docenti devono “allenarsi” a mantenere desta l’attenzione e formarsi a leggere, interpretare ed analizzare il contesto mediatico che ci circonda.

Quando i contenuti appresi a scuola verranno percepiti dai diretti interessati, cioè dagli studenti come funzionale al saper agire in situazioni diversificate, anche mediatiche, e le esperienze personali come funzionali agli apprendimenti scolastici potremmo dire di aver realmente quadrato il cerchio nella valorizzazione degli apprendimenti a trecentosessanta gradi.

Il primo passo per raggiungere una così ambiziosa finalità è l’individuazione da parte degli insegnanti delle realtà mediatiche già esperite dai soggetti coinvolti e per le quali hanno già strutturato risposte di tipo emotivo, cognitivo e comportamentale, che possono essere revisionate in contesti educativi.

L’azione educativa e didattica si può così sviluppare a partire da un substrato emozionale e motivazionale forte, assottigliando il confine tra gli apprendimenti scolastici e territoriali.

Al contrario strutturare una qualunque attività media educativa a partire da tipologie di fruizione lontane dai ragazzi e conseguentemente attraverso un'impostazione trasmissiva risulterà fallimentare, perché svaluterebbe le esperienze pregresse e conseguentemente le opportunità di transfert di competenze, a favore di un'asettica acquisizione nozionistica.

È necessario passare da un approccio *top-down* in cui tutta l'enfasi è posta sul momento dell'insegnamento ad un approccio *bottom-up* basato sulla predisposizione delle condizioni affinché i soggetti possano essere protagonisti delle loro esperienze di apprendimento.

Come affermano M. Terraschi, S. Penge, c'è apprendimento solo in quella situazione in cui il controllo del processo educativo è progressivamente rilasciato dall'ambiente per essere conquistato dal soggetto (2012). Ciò implica un ripensamento di tre elementi portanti della scuola:

- la struttura dei saperi in quanto le gerarchie e le articolazioni tradizionali vengono private di senso in un sistema che come abbiamo già detto si configura come non lineare;
- la suddivisione dei poteri declinate nelle competenze dell'allievo e competenze del docente, poiché se il punto di partenza è un ambito conosciuto e motivante per l'allievo, almeno nella prima fase gli dovrà essere riconosciuto una certa *expertise*. All'insegnante resterà il compito, assai più arduo, non di detentore delle conoscenze ma di mediatore della stessa, attraverso la progettazione delle esperienze che conducono l'allievo a proprie costruzioni e visioni della realtà;
- la struttura dei tempi e degli spazi dovrà conseguentemente rimodellarsi all'interno di margini più ampi (Maragliano, 2000).

Tutto ciò può apparire arduo da accettare per molti insegnanti, ma quanto afferma Ph. Perrenoud in relazione alla costruzione di competenze, è in prospettiva media educativa assolutamente condivisibile.

Secondo l'autore francofono se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro (Perrenoud, 2003).

Allo stesso modo se si inseriscono le tecnologie e i media nelle Indicazioni senza un lavoro di supporto degli insegnanti, all'approccio media educativo si presenta una strada lunga e in salita.

#### 4.4. La media education e il ciclo di apprendimento esperienziale

Secondo J.P.Gee (2013), che ha declinato ben trentasei principi dell'apprendimento, il videogioco è un sistema-modello di come deve essere un apprendimento di successo, in quanto ci troviamo di fronte ad un apprendimento fortemente esperienziale, sempre contestualizzato, sociale e caratterizzato da un forte coinvolgimento personale da parte di chi apprende.

La prospettiva di questo autore non è finalizzata ad utilizzare a scuola i videogiochi ma piuttosto ad emularne la struttura esperienziale proposta.

Secondo J.P. Gee, la letteratura o la biologia sono di fatto giochi diversi che richiedono regole diverse per essere giocati. Così come nei videogiochi anche nella biologia è necessario saper individuare e de-strutturare le nozioni basilari al fine di interpretare al meglio le “situazioni problema” da affrontare (la sfida) ed organizzare l'azione.

Il lavoro di analisi, revisione e condivisione con altri delle strategie e dei risultati ottenuti è invece necessario per un adeguamento ed un miglioramento delle attività future.

Osservando un ragazzo che videogioca, esperienza davvero interessante per chi si occupa di educazione, lo vedremo ripercorrere tutte le fasi dell'apprendimento all'interno di un contesto altamente motivante. Di fatto attraverso i videogiochi è possibile stimolare una serie complessa di competenze.

Nelle attività videoludiche le esperienze pregresse di gioco funzionano come dispositivo di anticipazione attraverso processi di transfert cognitivo, la ripetitività è centrale e non a caso i ragazzi ripetono lo stesso livello sino a quando non riescono a passare al successivo.

Per fare ciò i giocatori devono poi riuscire a trarre il maggior numero di informazioni, all'interno del contesto di gioco.

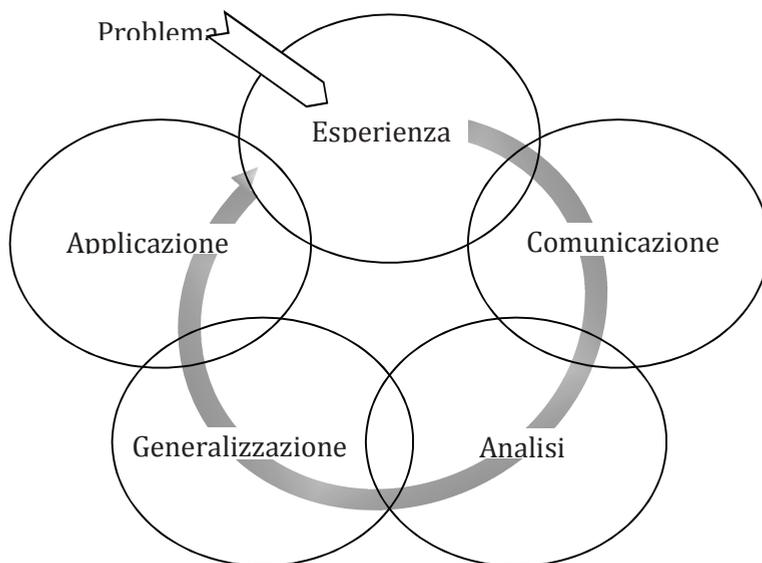
Fondamentale è infine l'identità proiettiva che consente l'immedesimazione e il confronto tra amici cioè *modeling*.

I videogiochi insegnano in sintesi al giocatore, prima di tutto come si gioca e solo in un secondo tempo a generalizzare regole e pratiche di gioco ad altri giochi simili a quello con cui sta giocando.

Crediamo che il modello esperienziale proposto da R. Trinchero nel curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado, corrisponda pienamente alla logica video ludica individuata da J.P.Gee,

e che i due autori sostengano un approccio di didattica per competenze assolutamente funzionale alla visione media educativa.

Più specificatamente R. Trincherò (2012, p. 47) ha proposto il modello di Pfeiffer e Jones per la costruzione di unità didattiche in contesto scolastico (v. Fig. 1).



**Figura 1: Il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones (1988)**

Il ciclo schematizzato nella Fig. 1 inizia con la proposta di un problema aperto e significativo: ciò implica in primo luogo che alle questioni poste deve essere possibile rispondere attraverso soluzioni differenti e soprattutto che l'alunno deve intravedere un valore nella risoluzione del problema stesso.

A tutti noi è capitato di “incaponirci” nella soluzione di un problema, ma ciò è avvenuto solo quando tale quesito stimolava in noi un qualunque interesse. Ciò non significa decadere in un'ottica unicamente pragmatica dell'educazione, ma piuttosto renderla il più motivante possibile. Di fatto difficilmente ci proponiamo di studiare realtà e contesti per cui non proviamo curiosità o nei quali non intravediamo risvolti pratici, lo stesso vale anche per i nostri allievi.

L'individuazione di tali situazioni-problema spinge gli insegnanti ad un'attenta analisi dei consumi dei propri studenti e ad un aggiornamento costante sulle proposte mediatiche in circolazione, svincolandosi da preconcetti su "cosa fanno i ragazzi con i media" spesso dettati da quanto gli stessi media ci raccontano, in un sistema di rimandi scarsamente funzionale.

La risoluzione potrà poi essere, a seconda delle indicazioni fornite dall'insegnante autonoma o di gruppo, l'importante è che ogni allievo sia portato a compiere un'esperienza all'interno di un contesto sociale quale è la classe, la famiglia o il gruppo di pari.

Le esperienze fatte e le soluzioni devono essere poi condivise verbalmente con il gruppo classe, all'interno della fase denominata di comunicazione, al fine di analizzarne limiti e punti di forza.

In tale fase, il ruolo del docente-mediatore è centrale, per consentire a tutti di esprimere opinioni e perplessità in un clima rispettoso e di ricerca.

L'insegnante, il gruppo o uno degli studenti sintetizzerà infine i punti di forza di tutte le soluzioni emerse con l'obiettivo di produrre una o più soluzioni ottimali e di estrapolare i principi generali su cui la soluzione o le soluzioni a problemi simili dovrebbero essere in futuro strutturate, questa fase è denominata generalizzazione.

Nell'ultima fase il docente proporrà poi un altro problema a cui tali principi dovranno essere applicati e questo farà partire un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale.

Sulla base di questo modello che non deve essere concepito come rigido ma, al contrario, funzionale a sovrapposizioni e revisioni molteplici è possibile proporre una serie di attività media educative siano esse disciplinari o trasversali, in questo modo sarà possibile

intendere e sostenere la media education come spazio all'interno del quale l'intervento tecnologico e alfabetizzante può essere superato nella prospettiva di un'interazione critica e consapevole con i media [...] l'unica attraverso la quale si possa sviluppare il processo di cittadinanza nella nuova società digitale globalizzata (Rivoltella, 2006, p. 232).

Decliniamo la struttura del ciclo esperienziale all'interno di due proposte media educative, una trasversale ed una disciplinare, al fine di esplicitarne la struttura ed il valore formativo.

4.4.1. *Attività media educative in prospettiva trasversale*

La scheda che presentiamo di seguito è una sintesi di un più complesso percorso realizzato all'interno del progetto "Parlez-vous global?"<sup>1</sup> che mira ad accrescere le competenze di insegnanti e studenti della scuola secondaria in Europa in rapporto alle problematiche dello sviluppo globale, dando valore al tema della migrazione e della cittadinanza mondiale (ECM) nei curricoli scolastici, per mezzo di metodologie partecipative e di scambio tra paesi europei ed africani.

Titolo dell'attività	<b>A caccia delle ideologie dell'informazione!</b>
Situazione-problema	<p>I giornali propongono e presentano con stili, modalità e prospettive differenti le informazioni. Come degli Sherlock Holmes della comunicazione proponiamo agli studenti di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– individuare e classificare le strutture ideologiche presenti negli articoli proposti. Possono ad esempio trovare prospettive securitarie, protezionistiche, nazionalistiche, xenofobe, solidaristiche, basate sui diritti umani...</li> <li>– condividere con la classe le strutture ideologiche individuate e la loro classificazione (è possibile fornire una struttura per la classificazione oppure chiedere ai ragazzi di ideare una classificazione propria)</li> </ul>
Fasi e tempi della prova	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presentazione della prova, consegna del materiale (cinque articoli per ogni ragazzo) e prima lettura</li> <li>– Lavoro autonomo (esperienza)</li> <li>– Condivisione tra gli alunni delle strutture ideologiche individuate e della loro classificazione (comunicazione)</li> <li>– Discussione e confronto sulle diverse prospettive emerse (analisi) e definizione di uno schema riassuntivo in una o più slide Power Point (generalizzazione)</li> <li>– Lettura di alcune notizie dell'ANSA. Chiedere ai ragazzi come giornalisti di diverse testate interpreterebbero la notizia. (Come scriverebbe secondo te l'articolo inerente questa notizia il giornalista della testata X? E quello della testata Y? (applicazione)</li> </ul>

<sup>1</sup> Il progetto "Parlez-vous global?" è promosso dalle ong CISV, ACRA, COSPE, COOPI, dall'associazione Stretta di Mano e dalla Compagnia di San Paolo, in collaborazione con altre ong europee. È sviluppato in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali di Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana. Paesi coinvolti: Europa (Austria, Francia, Italia, Romania) e Africa (Burkina Faso, Senegal e Benin).

Elenco dei materiali necessari	Quindici articoli sul tema dell'immigrazione, tratti da cinque differenti testate giornalistiche
--------------------------------	--

<b>Situazione-Problema rivolta agli studenti:</b>
Leggi gli articoli che ti sono stati consegnati, appartengono a testate giornalistiche differenti ma si riferiscono tutti allo stesso tema. Individua come un moderno Sherlock Holmes della comunicazione le differenti prospettive che ogni autore propone in merito al tema trattato. Progetta poi una struttura di classificazione delle differenti prospettive ed inserisci le posizioni individuate negli articoli oppure utilizza quella fornita dal tuo docente.

Abbiamo scelto questo esempio in quanto sebbene la pratica media educativa proposta non richieda grandi risorse materiali, il lavoro di analisi e revisione del testo implica ampie competenze di lettura, revisione ed immedesimazione.

#### 4.4.2. Attività media educative in prospettiva disciplinare

In prospettiva disciplinare le possibilità sono in continuo sviluppo anche attraverso le attività di condivisione di molti insegnanti in siti e social network.

Ci limitiamo dunque a presentare un'attività strutturata sul ciclo esperienziale di Pfeiffer e Jones inerente all'insegnamento di lettere.

In questo caso per stimolare la lettura e la revisione critica di un libro viene proposta la realizzazione di un *booktrailer*.

Il *booktrailer* è un videoclip creato per pubblicizzare un libro. Come per i trailer cinematografici, la finalità dei *booktrailer* è quella di sintetizzare il contenuto del testo attraverso gli strumenti linguistici propri della produzione video (immagini, suoni e parole).

Questo tipo di attività disciplinare in prospettiva media educativa valorizza la configurazione di molteplici punti di vista su una stessa realtà, evitando contemporaneamente il rischio disciplinare della frammentazione dei saperi e dell'impostazione trasmissiva.

Titolo dell'attività	<b><i>Il tuo Booktrailer</i></b>
Situazione-problema	Una forma pubblicitaria oggi molto utilizzata per promuovere la lettura è quella del <i>booktrailer</i> . Come possiamo progettare e realizzare un <i>booktrailer</i> ?
Fasi e tempi della prova	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'intera classe viene coinvolta nella scelta e nella lettura di uno stesso testo. In gruppo i ragazzi declinano lo storyboard del proprio <i>booktrailer</i> (esperienza)</li> <li>– Ogni gruppo presenta lo storyboard ideato (comunicazione) si possono unire gli elementi più efficaci dei diversi lavori per costruire lo storyboard di un unico <i>booktrailer</i> condiviso</li> <li>– Discussione e confronto sulle diverse prospettive emerse (analisi) e definizione di un cartellone di come secondo la classe deve essere un book trailer efficace (generalizzazione)</li> <li>– Realizzazione del <i>booktrailer</i> sulla base degli elementi individuati nel cartellone (applicazione)</li> <li>–</li> </ul>
Elenco dei materiali necessari	Libri, cartelloni macchina fotografica o telecamera, pc con un programma di montaggio

<b>Situazione-Problema rivolta agli studenti:</b>
La casa editrice del libro che hai letto ha indetto un concorso per giovani pubblicitari finalizzato alla realizzazione di un <i>booktrailer</i> . Insieme ad un gruppo di compagni realizza un progetto in formato storyboard

Il modello esperienziale è utilizzabile anche al di fuori della visione media educativa, ma se si pensa alle situazioni-problema come strettamente connesse alla realtà esperienziale quotidiana dei ragazzi allora una scissione dal contesto mediatico appare complessa.

L'attenzione ai media acquisisce in definitiva un valore sempre maggiore nella pratica educativa anche quando le finalità sono altre.

## 4.5. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo delineato le differenti ragioni e prospettive di sviluppo della media education a scuola evidenziandone le potenzialità nel rispondere ad esigenze formative diversificate, sia in prospettiva disciplinare che trasversale.

Per uno sviluppo realmente capillare delle attività media educative nei contesti scolastici la formazione del corpo docenti è centrale al fine di creare una nuova *forma mentis*, capace di intravedere le risorse insite nella realtà mediatica e trasformarle in una proposta educativa a lungo termine.

Progettare attività di media education non significa in definitiva adempiere a sterili obblighi burocratici e neppure rincorrere asettiche innovazioni tecnologiche.

Ciò che si richiede agli insegnanti è uno sguardo parallelamente creativo e professionale sul reale mediatico, ma per fare ciò sono indispensabili percorsi formativi rivolti allo sviluppo di queste specifiche competenze.



## Proposte formative per la competenza media educativa dei docenti

EMANUELA MARIA TORRE

Il tema della formazione degli insegnanti alle tecnologie ricorre più volte nel corso di questo testo. Essa è uno dei fattori, se non addirittura il principale (Holmes, 2009), che possono favorire l'ingresso capillare delle TIC nella didattica, poiché consente agli insegnanti di familiarizzare (o approfondire) con i mezzi e i contenuti media educativi, li stimola a sperimentarsi nel loro uso, offrendo un incentivo importante all'avvio del circolo virtuoso evidenziato nel cap. 2. Abbiamo visto nel cap. 3 come sia, peraltro, articolata, la domanda di formazione anche tra gli insegnanti del nostro campione.

### **Programmi per la formazione dei docenti**

Per favorire la formazione degli insegnanti, gli organismi internazionali e le istituzioni nazionali si sono attivati con proposte e programmi, che riguardano le due aree principali di formazione (Euridyce, 2004; Condie e Munro, 2007): quella della formazione iniziale e quella dello sviluppo professionale degli insegnanti in servizio, attraverso la formazione continua.

La formazione iniziale degli insegnanti in genere prevede come parte integrante del curriculum universitario una componente obbligatoria dedicata alle nuove tecnologie<sup>1</sup>. Gli studi rilevano che però la sua collocazione nel curriculum è spesso limitata ad un unico corso, il più

<sup>1</sup> Nel nostro Paese questo elemento è critico: gli insegnamenti dedicati sono stati introdotti formalmente solo con l'ultima modifica all'ordinamento nel 2010.

delle volte focalizzato prevalentemente sugli aspetti tecnici, e che non riesce quindi a caratterizzarsi come opportunità utile a preparare gli insegnanti per la complessità di una didattica realmente media educativa. Un secondo aspetto critico riguarda il fatto che, spesso, anche il livello di media literacy dei formatori (i docenti universitari, i tutor di tirocino...) non è adeguato, rendendo difficile per loro proporsi come modello efficace per i futuri docenti (Lim et al., 2011).

Per quanto concerne la formazione continua, le iniziative sono diverse e si sono moltiplicate negli anni.

L'*International Society for Technology in Education* (ISTE, 2002 e 2008) ha definito le aree di approfondimento (v. Cap. 2), secondo le diverse anime della media literacy del docente: tecnologica, pedagogico-didattica, organizzativo-gestionale, etica, dello sviluppo professionale. Tale ente ha individuato anche tre livelli di possibile formazione: di base, da offrire a tutti gli insegnanti; di certificazione e di formazione avanzata. Questa articolazione verrebbe incontro alle esigenze diversificate di alfabetizzazione degli insegnanti.

A livello locale diversi paesi hanno proposto programmi per lo sviluppo delle competenze media educative degli insegnanti, di pari passo con l'attuazione dei piani di diffusione delle nuove tecnologie nella scuola<sup>2</sup> (Yeung, 2012).

Gli aspetti critici che riguardano, in generale, queste esperienze investono tre aree (che, in parte, ritroviamo anche nella ricerca da noi condotta): la formazione è spesso focalizzata più sulla dimensione tecnica-tecnologica ai media che su quella pedagogica, connessa con l'uso didattico delle TIC; i programmi sono spesso proposti a livello nazionale e, perciò, non facilmente connessi con i bisogni formativi reali dei potenziali destinatari, brevi e frammentati nel tempo; manca una progressione delle proposte verso livelli più avanzati di approfondimento (Rodríguez et al., 2010).

Stante la già rilevata difficoltà delle TIC a diffondersi nella didattica corrente, può essere utile interrogarsi su quali siano le responsabili-

<sup>2</sup> Ricordiamo al proposito in Europa l'avvio delle esperienze in questa direzione con il *New Opportunity Fund* in Gran Bretagna, il programma per il diploma educativo nelle TIC in Danimarca, i piani di formazione sul Web 2.0 promossi dal Ministero dell'Istruzione in Spagna (Eurydice, 2004), la *Schools IT2000* in Irlanda (McGarr e O'Brien, 2007); e nel resto del mondo alcune iniziative recenti come l'*ICT Strategic Framework for Education*, avviato in Nuova Zelanda nel 2006; il *Third Masterplan for ICT in Education* di Singapore nel 2008, il *National Education Technology Plan* statunitense del 2010 (Yeung, 2012)

tà della formazione proposta e su quali possano essere opportunità formative utili a sviluppare nei docenti la forma mentis necessaria a modificare il proprio saper fare integrandovi la componente media educativa.

### **Alla ricerca di modelli efficaci per la costruzione di competenze media educative**

Tra i fattori interni che favoriscono l'utilizzo delle TIC in classe vi sono la percezione di competenza da parte del docente e il riconoscimento del valore, dell'efficacia delle tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento.

Gli studiosi si sono quindi interrogati su quali possano essere i modelli più adeguati a favorire questo passaggio, essendosi peraltro rivelati assai poco efficaci modelli che prevedono la mera imposizione dell'uso dei mezzi tecnologici (Yeung, 2012). Probabilmente non è utile nemmeno proporre occasioni formative circoscritte e generaliste, ma occorre considerare la necessità di disporre di un tempo consistente perché l'insegnante possa sperimentarsi, sentirsi capace, osservare i risultati della sua azione negli studenti<sup>3</sup>. Risulta, quindi, più produttivo che gli insegnanti comprendano fin da subito il valore dell'integrazione delle TIC nella didattica, attraverso l'alternanza di interventi formativi diluiti nel tempo ed esperienze pratiche in classe, potendo contare su un supporto continuativo, anche a distanza (Kirschner e Davis, 2003; Slepkov, 2008; Polly et al., 2010).

Alcune ricerche hanno esplorato, a questo proposito, l'efficacia di modelli definiti "immersivi" (Shapley et al., 2010). Essi prevedono che l'istituto scolastico venga dotato delle attrezzature tecnologiche necessarie (pc portatili per docenti e studenti, connessione wireless, sistemi operativi e programmi applicativi), che vengano messi a disposizione risorse didattiche e strumenti di valutazione online e che gli insegnanti ricevano formazione e supporto tecnico e didattico iniziale e in itinere.

Gli esiti di una sperimentazione condotta con questa metodologia su quarantadue scuole secondarie di I grado texane (Shapley et al.,

<sup>3</sup> A.L. Baylor e D. Ritchie (2008) affermano che per produrre un cambiamento effettivo e duraturo nelle azioni mediaeducative dei docenti occorrono almeno cinque o sei anni di pratica.

2010) ha evidenziato un incremento delle competenze tecnologiche dei docenti (il gruppo sperimentale migliora più del doppio rispetto a quelli di controllo) e dell'uso delle tecnologie, sia per lo svolgimento dei compiti professionali sia nell'attività in aula. Si è osservato anche un atteggiamento più positivo degli insegnanti nei confronti delle TIC a scuola. Il percorso si è rivelato più efficace ed incisivo nelle scuole in cui gli insegnanti hanno ricevuto un supporto continuativo da parte di esperti o dei colleghi e in cui era condivisa a livello organizzativo la convinzione dell'efficacia delle tecnologia per l'apprendimento degli studenti. Emerge, infine, il problema del contesto: l'incremento della media literacy dei docenti in ruolo presso scuole collocate in contesti più poveri è stato minore e più lento.

Uno studio simile, condotto in Nuova Zelanda, ha evidenziato, in maniera analoga, l'incremento di competenza da parte degli insegnanti sia nell'uso professionale che in aula. I fattori che contribuiscono a migliorare ulteriormente gli esiti della metodologia immersiva sono, anche in questo caso, l'opportunità di lavorare in modo collaborativo con i colleghi, che vengono visti come la principale fonte di sviluppo professionale e il ruolo della dirigenza scolastica per quanto riguarda il supporto organizzativo (Cowie et al., 2011).

Le ricerche sopra descritte sono esempi, tra i molti che si trovano in letteratura<sup>4</sup>, di quelli che, in linea con le note teorie sulla formazione degli adulti, evidenziano tre fattori principali di efficacia degli interventi: la loro connessione con l'esperienza professionale concreta del docente, la disponibilità di un supporto formativo continuo anche a distanza e di un contesto collaborativo utile alla riflessione e al confronto.

Emerge, dunque, come superata la logica della formazione in presenza, sporadica, circoscritta nel tempo e decontestualizzata a favore di metodologie formative più o meno formali (dal *blended learning* alla costruzione di comunità di pratiche), comunque fondate su modelli di apprendimento di tipo esperienziale<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Una rassegna interessante si trova in Bonaiuti (2012).

<sup>5</sup> Tra i modelli di apprendimento esperienziale ricordiamo quello classico di D.A. Kolb (1984) o quello di J.W. Pfeiffer e A. Ballew (1988). Quest'ultimo pare essere più efficace perché molto più attento al contesto e alla costruzione sociale dell'apprendimento (elementi che abbiamo visto essere molto rilevanti per l'incisività delle azioni formative sulle TIC): esso infatti propone problemi autentici, ed utilizza l'esperienza dei singoli e il processo di negoziazione all'interno del gruppo per risolverli, favorendo la riflessione e la costruzione di competenze (Trinchero, 2012).

Il *blended learning*<sup>6</sup> è un modello formativo che si fonda sull'integrazione di attività in presenza e a distanza (online e offline) e sul confronto continuo tra i destinatari dell'intervento, i formatori (esperti sui diversi temi affrontati) e i tutor che offrono supporto, stimolano la collaborazione tra i partecipanti, sostengono la motivazione del gruppo. Le attività proposte, sia in presenza sia a distanza, sfruttano le opportunità offerte dai diversi media. Tale modello, peraltro utilizzato nelle proposte formative che l'Indire<sup>7</sup> rivolge agli insegnanti italiani, raccoglie molti degli elementi visti sopra: la durata nel tempo, il supporto tecnico e disciplinare specifico, la collaborazione tra colleghi, la logica immersiva di utilizzo dei media.

Le comunità di pratiche, di cui si è parlato già nel Cap. 2, rappresentano un'altra modalità formativa potenzialmente efficace in questo ambito. I membri di una comunità di pratiche condividono scopi, risorse e difficoltà, conoscenze e strategie di azione. A partire da problemi rilevati nei contesti concreti e direttamente esperiti attivano un processo di ricerca che porterà alla soluzione del problema e alla condivisione delle pratiche efficaci adottate a tal fine.

Lo sviluppo di una comunità di apprendimento è caratterizzato da sei fasi (Lave e Wenger, 1991; Wenger et al., 2002: a) la *ricerca*, nella quale si identificano e si condividono gli scopi e gli obiettivi; b) il *progetto*, nella quale i membri definiscono le attività e i ruoli di ciascuno; c) la *fase pilota*, in cui il gruppo si mette alla prova e affina le strategie scelte; d) la *fase di lancio* che si caratterizza per l'apertura della comunità a un pubblico più ampio; e) la *fase di crescita*, nella quale i membri mettono in atto attività collaborative di apprendimento, condivisione, conoscenza e costruzione di reti a partire da problematiche realmente esperite; f) la *fase di sostegno* che prevede la valutazione delle conoscenze e dei prodotti creati dalla comunità e la progettazione delle attività future.

Le criticità di una modalità formativa di questo tipo sono varie, e riguardano aspetti organizzativi di funzionamento della comunità stes-

<sup>6</sup> Si veda, ad es., Ligorio, Cacciamani e Cesareni (2009).

<sup>7</sup> L'Indire (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica) ha, fin dal 2001, avviato diversi programmi di avvicinamento e formazione dei docenti alle tecnologie, via via più capillari, sfruttando proprio le metodologie blended e stimolando la costruzione di comunità di pratiche. Tra gli altri, ricordiamo le esperienze PuntoEdu (2001-2006), il programma ForTic (2002-2005) e i più recenti progetti, come il Programma Operativo Nazionale per la formazione disciplinare dei docenti (2007-2013), il progetto Scuola Digitale e la creazione del portale Innovascuola del Miur ([www.indire.it](http://www.indire.it))

sa, personali dei singoli docenti (riservatezza, aspetti emotivi) e aspetti connessi con le dinamiche interne del gruppo (Ranieri, 2012). Se, come auspicabile, tali comunità di pratiche svolgono la loro attività prevalentemente in modalità virtuale, esse presentano ulteriori elementi di difficoltà. Per poter partecipare in maniera creativa e critica ad una comunità di apprendimento virtuale, infatti, la competenza tecnologica diventa un presupposto, che magari può essere acquisito progressivamente, ma che incide sulla vita stessa della comunità e sulla sua efficacia formativa: gli insegnanti con meno dimestichezza nell'uso delle tecnologie, faticano molto ad utilizzare gli spazi online per la riflessione sull'esperienza personale; inoltre si è rilevato che le competenze digitali incidono in maniera significativa sulla persistenza del singolo nella comunità di pratiche virtuale (Elster, 2010).

Certamente, anche in questo caso, sono favoriti il legame stretto con l'esperienza personale, la proattività nella ricerca di soluzioni, la continuità temporale del percorso formativo, la logica immersiva nelle tecnologie indispensabili al funzionamento stesso della comunità. Il tipo di confronto e di riflessione che si crea all'interno della comunità facilita, inoltre, il cambiamento delle proprie convinzioni in merito al valore della media education (Dobber et al., 2013).

Concludiamo ponendo l'attenzione su un altro elemento cardine che per la diffusione delle competenze media educative nella scuola: il ruolo dei dirigenti scolastici e delle figure di supporto (potrebbero essere tecnici presenti negli istituti scolastici o, più probabilmente nel contesto italiano, i docenti che svolgono funzioni strumentali).

Spesso, infatti, la digitalizzazione di una singola scuola dipende dalla sensibilità del suo dirigente, dal valore che egli attribuisce alle tecnologie, dalle sue stesse competenze nell'uso delle tecnologie e dei media (Lim, et al. 2011). Per questo motivo, quando parliamo di formazione, non limitiamo la rosa dei destinatari al corpo docente, ma riteniamo fondamentale il coinvolgimento anche di queste figure, perché, ancora una volta, possano fungere da volano per avviare il cambiamento organizzativo, oltre che didattico, necessario a rispondere alle esigenze di integrazione delle tecnologie e della media education nei curricula e nelle prassi correnti.

## Bibliografia

- AKRICH M. (2006), *La de-scrizione degli oggetti tecnici*, in MATTOZZI A., (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Roma, Meltemi.
- BAYLOR A. L., RITCHIE D. (2008), *What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?*, «Computers & Education», 39, 4, 2002, pp. 395-414.
- BOLTER J.D., GRUSIN R.(2000), *Remedation. Understanding*, Cambridge (MA), New Media, MIT Press, (tr.it. : *Remedation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerrini e Associati, 2003).
- BONAIUTI G. (2012), *Formazione degli insegnanti e tecnologie educative. Il caso della LIM*, in RANIERI M. (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*, Firenze, Firenze University Press, pp. 75-88.
- BORGNA P. (2006), *Insegnanti e uso del computer: un profilo descrittivo*, in GRIMALDI R. (a cura di), *Disuguaglianze digitali nella scuola*, Milano, F. Angeli, pp. 133-150.
- BRAND-GRUWEL S., WOPEREIS I., VERMETTEN Y. (2005), *Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill*, «Computers in Human Behavior », 21, pp. 487-508.
- BRUNER J.S., (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press (tr.it.: *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).
- BRUSCHI B., IANNAcone A., QUAGLIA R. (2010), *Crescere digitali*, Roma, Aracne.
- CAJOLA L., CIRACI A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Roma, Armando Editore.
- CALVANI A. (1998), *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in BRAMANTI D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma, Carocci.
- CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson.
- CALVANIC., FINI A., RANIERI M., (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, «Giornale italiano della ricerca educativa», 3, 2, pp. 9-21.

- CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- CCSSO - COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). Model core teaching standards: a resource for state dialogue*, CCSSO, Washington, 2011, [http://www.ccsso.org/documents/2011/intasc\\_model\\_core\\_teaching\\_standards\\_2011.pdf](http://www.ccsso.org/documents/2011/intasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- CHEN S.Y., FAN J.P., MACREDIE R.D. (2006), *Navigation in hypermedia learning systems: experts vs. novices*, «Computers in Human Behavior», 22, 2, pp. 251-266.
- CHENG Y.C., TSUI K.T. (1999), *Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research*, «The Journal of Educational Research», 92, 3, pp. 141-150.
- CHOMSKY N., HERMAN E.S. (1988), *Manufacturing consent. The Political Economy of the Mass Media* (tr.it.: *La fabbrica del consenso. Ovvero la politica dei mass media*, Milano, Il Saggiatore, 2006).
- CLARK R.C. (2010), *Evidence-Based Training Methods. A guide for training professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press.
- CLARK R.C., NGUYEN F., SWELLER J. (2006), *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco (CA), Pfeiffer.
- CONDIE R., MUNRO B. (2007), *The impact of ICT in schools – a landscape review*, Conventry (UK), Becta Research, [http://www.teindia.nic.in/e9-tm/Files/ICT\\_Documents/ImpactICT\\_Becta.pdf](http://www.teindia.nic.in/e9-tm/Files/ICT_Documents/ImpactICT_Becta.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- COWIE B., JONES A., HARLOW A. (2011), *Laptops for teachers: practices and possibilities*, «Teacher Development», 15, 2, pp. 241-255.
- DAMASIO A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimento e cervello*, Milano, Adelphi.
- DANIELSON C. (2007), *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*, Alexandria (Virginia - USA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- DANIELSON C. (2011), *The framework for teaching evaluation instrument*, Princeton (NJ), The Danielson Group.
- DE LAVOISIER A. (1789), in TULAND J. (1987), *Histoire et Dictionnaire de la Révolution Française*, Parigi, Éditions Robert Laffont.
- D.LGS n. 13 del 16/01/2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043)*, «Gazzetta Ufficiale. Serie Generale», 39, 15-2-2013.
- D.P.R. n. 275 dell'8/03/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59*, «Gazzetta Ufficiale», 186, 15-2-2013, suppl. ordinario n. 152.
- DOBBER M., VANDYCK I., AKKERMAN S., DE GRAAFF R., BEISHUIZEN J., PILOT A., VERLOOP N., VERMUNT J. (2013), *The development of community competence in the teacher education curriculum*, «European Journal of Teacher Education», 36, 3, pp. 346-363.

- DORDIT L. (2011a), *Modelli di reclutamento, formazione, valutazione e sviluppo degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*, Trento, Provincia Autonoma di Trento e IPRASE del Trentino.
- DORDIT L. (2011b), *Verso l'insegnante professionista: standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo*, «Formazione & Insegnamento», 9, suppl. al n. 3, pp. 141-147.
- ELSTER D. (2010), *Learning communities in teacher education: the impact of e-competence*, «International Journal of Science Education», 32, 16, pp. 2185-2216 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690903418550>).
- ERTMER P. (2005), *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?*, «Educational Technology, Research and Development», 53, 4, pp. 25-39.
- EUROPEAN COMMISSION (2012), *Rethinking education: investing in skills for better socioeconomic outcomes*, COM(2012) 669/3, [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teacher-comp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teacher-comp_en.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- EUROPEAN UNION (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», L394/10, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF> (ultima consultazione marzo 2014).
- EUROPEAN UNION (2007), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*, «Official Journal of the European Union», C300/7, 12.12.2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF> (ultima consultazione marzo 2014).
- EUROPEAN UNION (2008), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member states, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*, «Official Journal of the European Union», C 319/08, 13.12.2008, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:IT:PDF> (ultima consultazione marzo 2014).
- EUROPEAN UNION (2009), *Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*, «Official Journal of the European Union», C 302/04, 12.12.2009, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:IT:PDF> (ultima consultazione marzo 2014).
- EURYDICE (2012), *Le cifre chiave dell'educazione in Europa*, Bruxelles, Eurydice, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//Cifre\\_chiave\\_istruzione\\_2012.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//Cifre_chiave_istruzione_2012.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- FELINI D. (2004), *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola.
- GEAKE J.G., COOPER P.W. (2003), *Implications of cognitive neuroscience for education* in «Westminster Studies in Education», 26, 10, pp.7-20.

- GEE J.P. (2007), *What Video Games have to teach us about learning and literacy*, (tr.it.: *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013).
- GOUSETI A. (2013), «*Old Wine in Even Newer Bottles*»: *the uneasy relationship between web 2.0 technologies and European school collaboration*, «*European Journal of Education*», 48, 4, pp. 570-585.
- GRAHAM L. (2008), *Teachers are digikids too: the digital histories and digital lives of young teachers in English primary schools*, «*Literacy*», 42, 1, pp. 10-18.
- GRIMALDI R. (a cura di) (2006), *Disuguaglianze digitali nella scuola*, Milano, F. Angeli.
- GUI M. (2010), *L'uso didattico delle ICT*, in CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 286-291
- GUZMAN A, NUSSBAUM M. (2009), *Teaching competencies for technology integration in the classroom*, «*Journal of Computer Assisted Learning*», 25, 5, pp. 453-469.
- HATTIE J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London – New York, Routledge.
- HOLMES K. (2009), *Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to pre-service secondary mathematics teachers*, «*Australasian Journal of Educational Technology*», 25, 3, pp. 1-13.
- ISTE - INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (2008), *NETS for teacher 2008*, Eugene (OR), ISTE, <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers/nets-for-teachers-2008> (ultima consultazione marzo 2014).
- ISTE - INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (2002), *Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation, Technology Leadership and Secondary Computer Science Education*, Eugene (OR), ISTE, <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=qlUe4UK5W6k%3D&taid=676> (ultima consultazione marzo 2014).
- ITŌ M. et al. (2010), *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*, Cambridge, MIT Press.
- JACOBONI M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri.
- JENKINS H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press (tr.it.: *Cultura Convergente*, Milano, Apogeo, 2007).
- JENKINS H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for 21<sup>st</sup> Century*, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology (tr.it.: *Cultura partecipativa e competenze digitali*, Milano, Guerrini Studio, 2010).
- KENNISNET (2008), *Four in balance monitor 2008. ICT at Dutch school*, Zoetermeer (NL), Kennisnet Foundation.
- KIRSCHNER P., DAVIS N. (2003), *Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education*, «*Technology, Pedagogy and Education*», 12, 1, pp. 125-47.
- KRUMSVIK R.J. (2008), *Situated learning and teachers' digital competence*, «*Education & Information Technologies*», 13, 4, pp. 279-290.
- LAVE J., WENGER E.C., *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 (tr. it.: *L'apprendimento situato*).

- Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2007).
- LE BOTERF G. (1994), *De la competence: essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les Édition d'Organization.
- LEVIN D., ARAFEH S. (2002), *The digital disconnect: the widening gap between Internet-savvy student and their school*, Washington, Pew Internet & American Life Project.
- LIM C. P., CHAI C. S., CHURCHILL D. (2011), *A framework for developing pre-service teachers' competencies in using technologies to enhance teaching and learning*, «Educational Media International», 48, 2, pp. 69–83.
- LIVINGSTONE S. (2003), *Children's use of the internet. Reflections on the emerging research agenda*, «New Media and Society», 5, 2, pp.147-166.
- LIVINGSTONE S. (2009), *Children and the Internet. Great Expectations*, Cambridge, Polity Press, (tr.it.: *Ragazzi online, Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita & Pensiero, 2010).
- MARAGLIANO R. (2000), *Nuovo manuale di didattica multimediali*, Roma-Bari, Laterza.
- MASSA A.A. (2006), *Gli insegnanti e la produzione per il web*, in GRIMALDI R. (a cura di) (2006), *Disuguaglianze digitali nella scuola*, Milano, F. Angeli, pp. 287-298.
- MCCARTHY A. (2001), *Ambient Television, Visual culture and Public Space*, Durham-London, Duke University Press.
- MCGARR O., O'BRIEN J. (2007), *Teacher professional development and ICT: an investigation of teachers studying a postgraduate award in ICT in education*, «Irish educational studies», 26, 2, pp. 145-162.
- MCLUHAN M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill Book Company (tr.it.: *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1997).
- MCLUHAN M., NEVITT B. (1972), *Take Today: the executive as dropout*, Don Mills (ON) Canada, Longman.
- MCWILLIAM E. (2008), *Unlearning how to teach*, «Innovations in Education & Teaching International», 45, 3, pp. 263-269.
- MESSINA L., TABONE S. (2011), *Integrating technology into instructional practices. A training research-intervention with in-service teachers*, «REM-Research on education and media», 3, 1, pp. 141-163.
- MIDORO V. (2007), *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?* «Tecnologie Didattiche», 2, pp.47-54.
- MISHRA P., KOELHER M.J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge*, «Teachers College Record», 108, 6, pp. 1017-1054.
- MIUR - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *D.M. 10 settembre 2010, n. 249, Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*, G.U. 31 gennaio 2011, n. 24.
- MIUR - MINISTERO ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- MORCELLINI M., CORTONI I. (2007), *Provaci ancora, scuola*, Erickson, Trento.

- MOROZOV (2011), *Too big to know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room*, New York, Basic Books (tr.it.: *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*, Torino, Codice, 2011).
- Notten N., Peter J., Kraaykamp G., Valkenburg P.M. (2009), *Research note: digital divide across borders – a cross-national study of adolescents' use of digital technologies*, «European Sociological Review», 25, pp. 551-560.
- OECD (2006), *Are students ready for a technology rich world? What PISA studies tell us*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/35995145.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- OECD (2011), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- PAFREY J., GASSER U. (2009), *Nati con la rete*, Milano, BUR.
- PAQUAY L., WAGNER M.C. (2001<sup>3ed</sup>), *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelle compétences?*, Paris-Bruxelles, De Boeck, pp. 153-179.
- PAROLA A., (2013), *La media education per la scuola secondaria di primo grado*, in PAROLA A., ROSA A., GIANNATELLI R. (a cura di) (2013), *Media, linguaggi e creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, pp. 16-33.
- PAROLA A., ROSA A., GIANNATELLI R. (a cura di) (2013), *Media, linguaggi e creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- PASQUALI F. (2007), *I nuovi media. Forme e linguaggi* in ARDIZZONE P., RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *New Media Education*, Inserto di «Scuola e didattica», 15 aprile, pp. 56-57.
- PAZ PRENDES M., CASTAÑEDA L., GUTIÉRREZ I. (2010), *Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros*, «Comunicar. Revista Científica de Educomunicación», 18, 35, 175-182.
- PELGRUM W., VOGT J. (2009), *School and teacher factors associated with frequency of ICT use by mathematics teachers: Country comparisons*, «Education & Information Technologies», 14, 4, pp. 293-308.
- PERLA L. (2013), *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*, Brescia, La Scuola, pp. 109-120
- PERRENOUD P., (2013), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia (ed. or.: *Construire compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997).
- PERRENOUD Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- PFEIFFER J. W., BALLEW A. (1988), *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, San Diego, University Associates.

- POLLY D., MIMS C., SHEPHERD C. E., INAN F. (2010), *Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology*, «Teaching and Teacher Education», 26, 4, pp. 863-70.
- PRENSKY M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, «On the Orizon», 9, 5, pp.1-6.
- RANIERI M. (2011), *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Sesto Fiorentino, Edizioni ETS.
- RANIERI M. (2012), *Collaborazione a scuola, collaborazione tra scuole. Sfide e benefici per gli insegnanti e la comunità scolastica*, in RANIERI M. (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*, Firenze, Firenze University Press, pp. 47-69.
- RIOTTA G. (2012), *Twittami o diva il mondo ingarbugliato*, «L'informazione nella rete», <http://www3.lastampa.it/libri/sezioni/news/articolo/1stp/438110/> (ultima consultazione marzo 2014).
- RIVOLTELLA P.C., (2006), *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero.
- RIVOLTELLA P.C., (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina editore
- RODRÍGUEZ J.M.S., ALMERICH G., LÓPEZ B. G., ALIAGA F. M. (2010), *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos*, «Education Policy Analysis Archives», 18, 10, pp. 1-31.
- RONCO A. in PRELEZZO J.M., NANNI C., MALIZIA G. (1997), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, Elle di Ci, S.E.I., pp.80-83.
- ROSA A. (2011), *Educazione alla cittadinanza*, «In-Formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione. Giovani tra sballo e controultura», 7, pp. 34-37.
- SCURATI C. (2007), *Discorsi che camminano*, in FELINI D., WEYLAND B., *Media education tra organizzazione e fantasia. Esperienze creative in Italia, Austria Germania*, Trento, Erickson, pp.11-16.
- SCURATI C. (2011), *Media literacy education: gli USA fanno un piano*, «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», 2, pp.247-248.
- SELWYN N. (2004), *Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide*, «New Media and Society»,6, 3, pp.341-362.
- SHAPLEY K., SHEEHAN D., MALONEY C., CARANIKAS-WALKER F. (2010), *Effects of Technology Immersion on Teachers' Growth in Technology Competency, Ideology, and Practices*, «Journal of Educational Computing Research», 42, 1, pp. 1-33.
- SHIRKY C. (2010), *Cognitive Surplus Creativity and Generosity in a Connected Age*, New York, The Penguin press (tr.it. *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, Torino, Edizione Codice, 2010).
- SHULMAN L.S. (1987), *Knowledge and teaching: foundations on the new reform*, «Harvard Educational Review», 57, 1, pp. 1-22.
- SLEPKOV H. (2008), *Teacher professional growth in an authentic learning environment*, «Journal of Research on Technology in Education», 41, 1, pp. 85-111.
- SPINGEL L. (1992), *Make room for TV: Television and the Family ideal in postwar America*, Chicago, University of Chicago Press.
- STARKEY L. (2010), *Supporting the digitally able beginning teacher*, «Teaching and Teacher Education», 26, 7, pp. 1429-1438.

- TERRASCHI M, PENGE S. (2004), *Ambienti digitali per l'apprendimento*, Anicia, Roma
- THORNDIKE E.L., (1999), *Education Psychology: briefer course*, New York, Routledge.
- TORNERO J.M.P. (2004), *Promoting Digital Literacy, Final Report EAC/76/03*, [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf) (ultima consultazione marzo 2014).
- TRINCHERO R. (2005), *La competenza mediale*, «Intermed media education», 10, 2, pp. 2-4.
- TRINCHERO R. (2006), *Soluzioni innovative o nuovi problemi? Tipologie di atteggiamenti degli insegnanti verso le TIC*, in GRIMALDI R. (a cura di), *Disuguaglianze digitali nella scuola*, Milano, F. Angeli, pp. 151-171.
- TRINCHERO R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli.
- TRINCHERO R. (2013), *Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione*, «Pedagogia e vita», 71, pp. 34-50.
- TRINCHERO R., ROBASTO D. (2013), *Una premessa di metodo*, in PAROLA A., ROSA A., GIANNATELLI R. (a cura di), *Media, linguaggi e creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, pp. 43-52.
- TRISCIUZZI L., FRANCESCHINI G. (a cura di) (2001), *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata: figure di sistema e funzioni obiettivo*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia.
- TYNER K. (1998), *Literacy in a Digital World. Teaching and learning in the Age of information*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2002a), *Information and communication technologies in teacher education: a curriculum for schools and programme of teacher development*, Paris, Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- UNESCO (2002b), *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*, Paris, Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- VAN MERRIËNBOER J. J. G., AYRES P. (2005), *Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning*, «Educational Technology Research and Development», 53, 3, pp. 5-13.
- WARSCHAUER M. (2003), *Tecnology and social inclusion. Rethinking the digital divide*, Cambridge, MIT Press.
- WEINBERGER D. (2011), *Too big to know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room*, New York, Basic Book.
- WENGER E., McDERMOTT R., SNYDER W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, New York, HBS Press.
- YEUNG A. S., TAYLOR P. G., HUI C., LAM-CHIANG A. C., LOW E.-L. (2012), *Mandatory use of technology in teaching: Who cares and so what?*, «British Journal of Educational Technology», 43, 6, pp. 859-870.
- ZHU C., WANG D., CAI Y., ENGELS N. (2013). *What core competencies are related to teachers' innovative teaching?* *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.





# TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO  
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

1. **Valentina PORCELLANA**  
*In nome della lingua. Antropologia di una minoranza*  
ISBN 978-88-548-1359-5 format, 156 pagine, 12 euro
  
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, formato 17 × 24 cm, 312 pagine, 17 euro
  
3. **Barbara BRUSCHI**  
*E—learning nelle scuole superiori. Una sperimentazione sul campo in Piemonte*  
ISBN 978-88-548-2067-8, formato 17 × 24 cm, 192 pagine, 12 euro
  
4. **Maria Adelaide GALLINA**  
*Insegnare tra saperi dell'esperienza e nuove competenze*  
ISBN 978-88-548-1897-2, formato 17 × 24 cm, 216 pagine, 13 euro
  
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, formato 17 × 24 cm, 268 pagine, 15 euro
  
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, formato 17 × 24 cm, 268 pagine, 15 euro
  
7. **Giuseppina NEGRO**  
*Interpretazione di un'immagine. Un'indagine nelle biblioteche civiche della provincia di Cuneo*  
ISBN 978-88-548-2377-8, formato 17 × 24 cm, 256 pagine, 17 euro

8. Giorgio PRIMERANO  
*La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*  
ISBN 978-88-548-2653-3, formato 17 × 24 cm, 220 pagine, 14 euro
9. Daniela ROBASTO  
*Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti*  
ISBN 978-88-548-2579-7, formato 17 × 24 cm, 232 pagine, 15 euro
10. Cecilia Maria MARCHISIO  
*La funzione paterna nelle relazioni educative e di aiuto*  
ISBN 978-88-548-2684-9, formato 17 × 24 cm, 220 pagine, 14 euro
11. Maria Adelaide GALLINA  
*La rappresentazione della situazione. Strategie di comportamento sociale negli ex-voto dipinti*  
ISBN 978-88-548-2990-9, formato 17 × 24 cm, 120 pagine, 9 euro
12. Sara NOSARI  
*Confini della creatività*  
ISBN 978-88-548-3448-4, formato 17 × 24 cm, 172 pagine, 12 euro
13. Emanuela Maria TORRE  
*Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*  
ISBN 978-88-548-3555-9, formato 17 × 24 cm, 204 pagine, 14 euro
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, formato 17 × 24 cm, 180 pagine, 11 euro
15. Natascia CURTO  
*Persone fragili e servizi a bassa soglia*  
ISBN 978-88-548-4348-6, formato 17 × 24 cm, 160 pagine, 10 euro
16. Simona Maria CAVAGNERO  
*Il pellegrinaggio in trasformazione. Per uno studio dei comportamenti sociali*  
ISBN 978-88-548-4788-0, formato 17 × 24 cm, 308 pagine, 18 euro

17. Alberto PAROLA  
*Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi "in ricerca", linguaggi e strategie*  
ISBN 978-88-548-4850-4, formato 17 × 24 cm, 260 pagine, 17 euro
18. Barbara BRUSCHI, Silvia CARBOTTI  
*Per imparare c'è un'app*  
ISBN 978-88-548-5089-7, formato 17 × 24 cm, 205 pagine, 14 euro
19. Cecilia Maria MARCHISIO, Chiara MAROCCO MUTTINI (a cura di)  
*La famiglia italiana tra crisi e risorse. 1861-2011*  
Contributi di Barbara Bruschi, Danilo Carrozzino, Venceslao Cembalo, Maria Di Nardo, Maria Ida Di-  
gennaro, Mario Fulcheri, Franco Garelli, Michele Marangi, Valerio Mavilia, Piero Mussi, Ermis Segatti,  
Luca Sibona, Paola Zonca  
ISBN 978-88-548-5773-5, formato 17 × 24 cm, 164 pagine, 13 euro
20. Cecilia Maria MARCHISIO, Natascia CURTO  
*Senza muri. Attivare il territorio per promuovere i diritti*  
Prefazione di Claudio Imprudente, Postfazione di Andrea Canevaro  
ISBN 978-88-548-5701-8, formato 17 × 24 cm, 188 pagine, 13 euro
21. Alessia FARINELLA  
*La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*  
Prefazione di Marisa Pavone  
ISBN 978-88-548-6147-3, formato 17 × 24 cm, 192 pagine, 12 euro
22. Alberto PAROLA, Barbara BRUSCHI (a cura di)  
*Paesaggi digitali. I futuri educatori tra formazione e nuovi linguaggi*  
Prefazione di Adriana Marchia. Contributi di Michele Aglieri, Massimiliano Andreoletti, Isabella Bruni,  
Barbara Bruschi, Silvia Carbotti, Angela Castelli, Eleonora Crestani, Francesco Filippi, Chiara Friso,  
Vittorio Marchetta, Alberto Parola, Maria Ranieri, Daniela Robasto, Alessia Rosa, Carlo Tagliabue,  
Roberto Trincherio, Patrizia Vayola  
ISBN 978-88-548-6614-0, formato 17 × 24 cm, 256 pagine, 15 euro
23. Giuseppina CERRATO, Cristina SABENA, Elena SCALENGHE (a cura di)  
*L'apprendimento nella scuola dell'infanzia*  
Prefazione di Renato Grimaldi. Contributi di Ornalla Cornabuchi, Simona Maria Cavagnero, Cristina  
Coggi, Rosangela Cuniberti, Redi Sante Di Pol, Maria Adelaide Gallina, Cristiano Giorda, Francesca  
Morselli, Serafina Petrocca, Mirella Pezzin, Paola Ricchiardi, Marinella Roviglione, Maria Antonietta  
Simeoli, Teresina Vignola  
ISBN 978-88-548-6828-1, formato 17 × 24 cm, 212 pagine, fuori commercio euro

24. Simona Maria CAVAGNERO

*Comportamenti devozionali tra permanenza e mutamento*

Prefazione di Luigi Berzano

ISBN 978-88-548-6861-8, formato 17 × 24 cm, 216 pagine, 15 euro

25. Alessia ROSA, Emanuela M. TORRE

*Media e scuola tra forma mentis e modus operandi. Analisi teorica e dati di ricerca*

ISBN 978-88-548-xxxx-x, formato 17 × 24 cm, xxx pagine, xx euro



Compilato il 5 aprile 2014, ore 11:21  
con il sistema tipografico L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X 2<sub>ε</sub>

Finito di stampare nel mese di aprile del 2014  
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