

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Linguaggi dell'apprendimento e ricerca mediaeducativa

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1571813> since 2016-08-20T10:11:06Z

Publisher:

Aracne Editrice

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)

Linguaggi dell'apprendimento e ricerca mediaeducativa

Alberto Parola

1. La ricerca educativa per una buona scuola

Ora il concetto di *Buona Scuola* deve uscire dalla retorica politica ed essere ricollocato nei luoghi dell'educazione. Si può fare una "buona scuola" a patto che partecipino con idee ed esempi concreti tutti gli attori del territorio e le istituzioni educative. Il documento ministeriale sulla "Buona Scuola"¹ ci offre alcune indicazioni utili in proposito e, in certi passaggi, si allinea all'idea di necessità di un nuovo modo di pensare la scuola stessa.

Il contesto scolastico continuerà ad essere il contesto in cui bambini e ragazzi, più o meno consapevolmente, progetteranno il loro futuro, indipendentemente dai fattori che potranno intervenire per migliorarla: tuttavia, una visione ampia diviene doverosa e inevitabile. Il documento redatto dal governo (da ora in poi *documento*) mostra una determinazione non presente nelle proposte dell'ultimo decennio. Abbiamo sempre immaginato una Scuola in cui innovazione e creatività potessero stare al centro dell'attenzione di tutti gli attori di questa importante storia: luoghi in cui poter sbagliare e pensare "in grande", con docenti che da più o meno "innovatori silenziosi" potessero esplicitare e comunicare l'innovazione, motivati ed entusiasti, aperti al nuovo, competenti e costruttori di competenze, capaci di mettersi in gioco e insegnare "modi di pensare" e non solo saperi disciplinari, di concepire una carriera soddisfacente e di valutare in modo autentico e formativo.

Un sistema di valutazione nazionale equilibrato e basato sul merito, un maggior uso sensato e funzionale delle nuove tecnologie dell'apprendimento, più orientato agli oggetti mobili (tablet) che a quelli fissi (LIM, seppur utilissima se usata bene), una maggiore apertura al territorio (quartieri, associazioni, università, musei, laboratori, redazioni giornalistiche, radiofoniche e televisive, e così via) renderebbero la scuola davvero il "filo forte di un tessuto sociale da rammendare" (La Buona Scuola, 74).

Un aspetto fondamentale su cui basare il rapporto tra un centro di ricerca e le istituzioni scolastiche del territorio, a parer nostro, sono i temi dell'*apertura* e della *sostenibilità*: occorre dunque formare gli insegnanti sia al desiderio di trasformazione personale e professionale, sia alla "scelta" dei loro metodi e strumenti di lavoro. Negli ultimi decenni sono state lanciate numerose iniziative di formazione ed è stata prodotta una notevole quantità di strumenti hardware, software utili e significative risorse web per la scuola. Si tratta di un ventaglio ormai enorme, spesso validato dal basso, attraverso i gruppi di docenti sui social media. Oggi, con l'avvento del mondo *mobile*, possiamo sostenere che l'offerta non manca, ma si prefigura sempre più difficile e complicata la capacità di opzione che ogni scuola e insegnante deve operare per il miglioramento della propria didattica – con un impatto positivo sull'insegnamento – e della progettualità mediaeducativa. Il problema va tuttavia focalizzato su un "sistema di scelte" e non di opzioni slegate le une dalle altre, basate su informazioni incomplete e sull'istinto, attraverso un ragionamento che va molto al di là dell'oggetto mediale e digitale. Il problema di base è soprattutto il *setting* di apprendimento o *dispositivo*² (locale e digitale contemporaneamente) combinato con l'atteggiamento dell'insegnante

¹ Il documento è scaricabile all'indirizzo: www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf.

² Secondo Rossi (2009), il dispositivo è uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto per supportare un cambiamento soggettivo e dipende dalle prospettive con cui, chi progetta, guarda a un problema. Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata da come il soggetto in formazione interpreta il dispositivo. [...] Il focus del dispositivo è nella gestione della mediazione fra un prospettato del progettista e un realizzato dal soggetto che lo interpreta. Il dispositivo può essere considerato efficace quando produce nei soggetti pratiche di libertà [...] provocando un mutamento nella percezione del sé in rapporto ai problemi e alla possibilità di affrontarli e risolverli (ivi, 212). Questa definizione sintetica fa emergere l'importanza di impegnare a fondo energie e idee sullo spazio-tempo dell'apprendimento, di concepire il dispositivo come oggetto di distanziamento dalla pratica insegnativa che scatena dinamiche di immedesimazione dell'insegnante, e di concepire processi trasformativi che non incidano meramente

che lo progetta. Occorre dunque promuovere una formazione continua, sperimentale, laboratoriale, con approccio “ricerca-attivo” di docenti interessati a compiere scelte disciplinari, pedagogiche, didattiche e tecnologiche in linea con gli obiettivi professionali, ma anche con gli interessi personali, nella direzione di una *media literacy* “trasformativa”, sempre più ampia ed efficace. Noi pensiamo che un insegnante debba sì insegnare ciò che *sa* e *sa fare*, ma anche ciò che *è* e ciò che *aspira a divenire*.

In sostanza, risulta necessario stimolare la combinazione delle problematiche tecniche (standard, compatibilità, efficienza ed efficacia degli strumenti, integrazione tra attività di classe e ambienti di apprendimento etc.) con i talenti dell’insegnante (concezione di educazione, etica e morale, conoscenza dei suoi allievi, hobby, passioni, competenze trasversali, capacità relazionali, gestione della classe, gestione delle proprie emozioni e così via).

Effettivamente Morin (1986) aveva ragione quando sosteneva che la scuola, prima di insegnare discipline, dovrebbe pensare a porre i ragazzi nelle condizioni di “conoscere la conoscenza”, vale a dire le modalità con le quali loro stessi imparano a conoscere il mondo, attraverso lo sviluppo di una cultura del sapere, aggiungiamo noi, fondata sul rapporto tra *competenze* – disciplinari, trasversali, digitali e medialità –, *gioco* e *meta-qualità*. Ha tutt’ora ragione quando riprende alcuni significativi concetti nel suo ultimo libro *Insegnare a vivere*, affermando che “[la scuola] esige un’educazione etica, antropologica ed epistemologica, [...] una riforma dell’educazione che verta sulla conoscenza, sulle sue difficoltà, sui suoi rischi d’errore e d’illusione” (2014, 57), introducendo “lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali delle conoscenze umane, dei suoi processi e delle sue modalità [...]” (ivi, 67), anche ristabilendo “il dialogo tra le due culture, scientifica e umanistica, [e situandole] nell’universo il cui il locale e il globale sono collegati” (ivi, 80). Questi tre aspetti – che tradotti significano a) saper affrontare problemi in situazioni nuove, b) applicare le regole del gioco per fare cose utili e appassionanti allo stesso tempo (di cui si è detto precedentemente) e c) saper pensare ai propri pensieri (con tutta la complessità dell’operazione) e ai propri pregi e limiti cognitivi (attenzione, percezione, ragionamento, memoria, linguaggio e così via) – potranno rappresentare i pilastri della scuola del futuro. Lo richiedono con insistenza la scuola stessa e il mondo del lavoro, mentre il potenziamento della musica e il rafforzamento delle scienze motorie potranno imprimere un forte impulso in tal senso. Tutte le discipline possono essere padroneggiate con differenti linguaggi e quello della musica e del corpo restano fondamentali e imprescindibili in ogni angolo del nostro pianeta.

Sull’altro versante, anche l’Università si deve attrezzare. Un secondo tema fondamentale e straordinariamente urgente, come si accennava poco sopra, è la capacità di concepire i profili formativi di coloro che andranno ad insegnare ed educare e il collegamento forte tra le scienze cosiddette “dure” e le scienze umanistiche, offrendo spazio a “incubatori di idee mediaeducative”³, cioè luoghi vivificanti, catalizzatori di esperienze, di collaborazione tra esperti, ricercatori e insegnanti per costruire ricerche, metodi e buone pratiche efficaci e scientificamente fondate, valutate e trasferibili. In sostanza, come si diceva, vere e proprie “palestre di innovazione”, come indicato nel *documento*, nelle quali poter dialogare, discutere, confrontarsi e intraprendere attività e ricerche in modalità collaborativa, nell’ottica di una ricerca-azione con un significativo impatto sul territorio, anche con i politecnici, i dipartimenti di informatica e tutti coloro che coltivano nuovi metodi di divulgazione scientifica, dell’inclusione e della produzione digitale. Solo così un insegnante può sviluppare competenze “in ricerca” direttamente spendibili in classe⁴.

Una delle modalità per intraprendere la strada della ricerca applicata ai contesti educativi che fanno uso dei nuovi linguaggi è progettare e predisporre spazi dedicati a una formazione ricorsiva (di cui

sull’apprendimento in sé, bensì sulla natura del sé di ciascun allievo, in un’ottica di un *self regulated learning* oggi determinante sul doppio binario adulto-minore.

³ Interessanti le iniziative per incubare le migliori soluzioni sviluppate dalla scuola, *School Bonus*, *School Guarantee* e *Crowdfunding* (La Buona Scuola, 125).

⁴ Per approfondimenti sul tema si veda Parola 2012.

parleremo nel par. 4) centrata sul rapporto tra competenze disciplinari, pedagogiche e mediali/digitali, luoghi “neutri” e, allo stesso tempo, carichi di significati, in rappresentanza di un nuovo setting per insegnanti, educatori – e, in genere, esperti di dinamiche di insegnamento e apprendimento – che possa ricalcare in modo isomorfo e speculare le situazioni d’aula. Queste competenze possono anche essere attraversate da atteggiamenti e fondate da nuovi alfabeti che la società digitale ci suggerisce di assimilare. Due metafore ci aiutano a comprendere meglio il discorso.

La prima (pensata da Jenkins, 2010) riguarda il ruolo che gli studenti potrebbero occupare a seconda delle occasioni, ovvero imparando ad essere sia “coltivatori” che “cacciatori”: siamo convinti che i ragazzi di oggi non riescono più portare a termine una sequenza di compiti che richiedono un’attenzione focalizzata (semina e raccolto)? Siamo sicuri che scansionare un territorio complesso alla ricerca di segni e indizi per capire dove le prede siano nascoste (multitasking) rappresenti oggi un’attività confusiva e priva di profondità? Noi pensiamo che i ragazzi possano imparare ad essere dei bravi *coltivatori* e abili *cacciatori*, soggetti che sanno cosa devono fare a seconda dei problemi che affrontano (e che quindi conoscono il loro personale modo di conoscere).

La seconda è una proposta di Rheingold (2013), il quale integra questi aspetti parlando dei *cinque alfabeti* che stanno cambiando il mondo: prestare attenzione all’attenzione (come sostiene Morin), sviluppare una cultura della partecipazione, imparare a collaborare (know-how social-digitale), essere in grado di consumare in modo critico le informazioni (riconoscendo quelle scorrette, *crap detection*) e costruire un’intelligenza a misura di rete (conoscere e saper usare consapevolmente e pragmaticamente le reti sociali).

Per poter riempire di significati e di azioni concrete queste proposte la scuola ha bisogno di insegnanti motivati, come si diceva poco sopra, motivati e formati a progettare percorsi, formulare ipotesi, compiere osservazioni sistematiche, valutare competenze. “Una buona pratica si può costruire solo sulla base di una buona competenza pedagogica, quella che permette a un docente di avere una conoscenza adeguata del contesto e di progettare esperienze educative capaci di promuovere negli studenti buoni processi di crescita. Tale competenza pedagogica diventa viva e vitale se appresa in contesti che mettono i docenti nelle condizioni di fare ricerca sulla pratica educativa, quella che viene definita “practical educational research” [...], intendendo con questa espressione un tipo di ricerca pedagogica che non solo ha per oggetto la pratica ma che mira a trasformarla (Mortari, 2009, 33).

La questione è aperta anche dal punto di vista della comunicazione didattica, cioè ragionando su un “concetto di competenza comunicativa intesa come competenza di natura relazionale, sociale e pragmatica [che] ha un risvolto pedagogico e didattico evidente: l’obiettivo dell’educazione linguistica non è riducibile all’insegnamento della lingua italiana. Essa deve, infatti, porsi come scopo il soddisfacimento dei bisogni linguistici dell’individuo come parlante” (Lucisano, Salerno, Sposetti, 2013, 149), ma anche da un punto di vista dell’impegno a documentare le esperienze: infatti, “la centralità della scrittura come mezzo per documentare le esperienze didattiche permette di pensare percorsi di formazione in cui il recupero di alcuni aspetti tecnici si coniuga con la riagggregazione e la rilettura dell’esperienza. Lavorare sulla redazione di testi descrittivi, narrativi e argomentativi con il preciso obiettivo di ripercorrere quanto realizzato in un momento e in un contesto specifici, infatti, significa imparare a progettare modelli di testo che facilitino tale recupero.” (ivi, 221).

Proprio i linguaggi (al plurale) sono il centro di questo cambiamento: la buona scuola è dunque un luogo che accoglie tutti i linguaggi, li insegna e con questi comunica, una “scuola-editrice”, appunto, che scrive, racconta e contribuisce ad aumentare la qualità dell’approccio democratico all’interno del suo territorio e, per contagio, nelle regioni e, infine, in un intero paese. Altri ingredienti, se veramente utilizzati, potranno rinforzare il legame tra la scuola e i suoi collegamenti nell’ambiente circostante e, nello specifico, i centri di formazione e ricerca – due concetti oggi non più separabili – attraverso l’introduzione del merito, la valorizzazione dell’impegno di ogni insegnante e il consolidamento del sistema duale (lavoro e impresa, l’apertura della scuola alla comunità che la circonda).

Il binomio ricerca-formazione, come dicevamo, risulta fondante in questo periodo storico in cui le tecnologie e i linguaggi non attendono che la ricerca stessa si costituisca come piano di sostegno per la formazione, piuttosto il rapporto deve essere necessariamente e costantemente centrato sulla

ricorsività: mentre si fa formazione si fa anche ricerca e viceversa. Ciò significa che la scuola e gli insegnanti devono essere attori partecipi della ricerca mediaeducativa. Il medesimo discorso vale per gli educatori impegnati sul territorio, alla luce di un sapere non codificato a priori, in vista di nuovi modi di pensare l'educazione stessa, metodi di lavoro e "abilità per la vita". Come si legge nel *documento*, "al docente va offerta l'opportunità di continuare a riflettere in maniera sistematica sulle pratiche didattiche; di intraprendere ricerche; di valutare l'efficacia delle pratiche educative e se necessario modificarle; di valutare le proprie esigenze in materia di formazione; di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori, il territorio" (La Buona Scuola, 47). Un setting di apprendimento creato ad hoc – che abbiamo immaginato isomorfo e che potremmo denominare *Aula del futuro* o *3.0* – può quindi contribuire attivamente a costruire un gruppo di esperti per formulare il quadro italiano di competenze dei docenti nei diversi stadi della loro carriera. Non solo: per quanto riguarda la formazione al digitale, "l'attuazione di una didattica integrata, moderna e per competenze si basa sulla necessità di offrire ai docenti gli strumenti necessari per sostenerli nelle loro attività didattiche e progettuali" (ibidem). Occorre dunque convogliare, aggregare, catalizzare i molti progetti e le reti di docenti già coinvolte su questi temi. "Tali reti hanno bisogno di sostegno continuo e di punti di riferimento, anche e soprattutto a livello regionale e nazionale, per sostenere e dare continuità alle pratiche di innovazione didattica" (ibidem).

L'introduzione di crediti *didattici, formativi* (che fanno riferimento alla formazione in servizio a cui tutti sono tenuti, alla attività di ricerca e alla produzione scientifica che alcuni intendono promuovere, e si potranno acquisire attraverso percorsi accreditati, documentati, valutati e certificati) e *professionali* consentirà, ci auguriamo, un coinvolgimento sempre maggiore di professionisti che intendono procedere sulla strada della "conoscenza della conoscenza" e della didattica "in ricerca". Il doppio livello riprende esattamente il binomio formazione-ricerca e il rapporto tra le teoria e la pratica dell'insegnamento. La sinergia tra risorse nazionali, regionali e private, la riduzione dei costi dei testi (in alcuni casi auto-prodotti), la presenza di laboratori del territorio, modelli a rete, la collaborazione con il terzo settore, tramite il "patto inter-generazionale", anche con imprese, per percorsi di alfabetizzazione digitale, rappresentano tutti concetti di enorme importanza, ma che dovranno essi stessi trovare la giusta collocazione in una progettualità ampia che li possa far interagire in modo armonioso. Secondo il *documento*: "Ogni studente avrà l'opportunità di vivere un'esperienza di creatività e di acquisire consapevolezza digitale, anche attraverso l'educazione all'uso positivo e critico dei social media e degli altri strumenti della rete. Imparando ad utilizzare i dati aperti per raccontare una storia o creare un'inchiesta, oppure imparando a gestire al meglio le dimensioni della riservatezza e della sicurezza in rete, o ancora praticando tecniche di stampa 3D. Questo servirà a rafforzare le ore di "Tecnologie" e "Cittadinanza e Costituzione" nella scuola secondaria di primo grado, quelle di Informatica nei licei scientifici e negli istituti tecnici e professionali, promuovendo inoltre la contaminazione con ogni altra disciplina (ivi, 97), sperando in un volano positivo che potrà influire positivamente sulla battaglia contro l'abbandono scolastico, sulla progettualità europea e sui servizi dedicati all'orientamento. Conoscere le forme della nuova geografia del lavoro, la necessità di uno strumento di mappatura della domanda di competenze, i piani di orientamento coerenti con la domanda di lavoro prevista dal territorio e la revisione dei curricoli scolastici potrebbero rendere questa operazione più solida ed efficace.

2. Nuovi scenari per la ricerca mediaeducativa

Possiamo definire la ricerca mediaeducativa (RME) l'insieme di metodi, tecniche, strumenti e riflessioni orientati alla spiegazione e alla comprensione di comportamenti, azioni, atteggiamenti, pensieri ed emozioni correlati al significato, all'uso e all'impatto dei media in ambito educativo, sia sul versante adulto che minore, elementi utili per progettare buone pratiche didattico-educative che, con logica ricorsiva, a loro volta alimentano la teoria e le potenzialità della ricerca medesima.

Sulla base di alcune riflessioni compiute in questi anni (Parola, 2012, 2014, 2015 e Parola e Robasto, 2014), elenchiamo una serie di aspetti che, a parer nostro, occorrerà porre sotto la lente d'ingrandimento negli anni a venire, con la consapevolezza che il mondo dei media, a velocità elevatissime, ci pone sempre domande nuove e inattese ad ogni passo.

Intraprendere modalità nuove di osservare comportamenti inattesi. La ricerca mediaeducativa, in tal senso, si deve dotare degli strumenti tradizionali della ricerca educativa, ma deve concepire il medium sia come oggetto d'analisi, che come strumento di osservazione; in questa direzione la video-ricerca (Goldman, 2009) sembra rappresentare una via molto promettente. I comportamenti nuovi sono quelli indotti dai media, azioni che in genere l'essere umano non è biologicamente "programmato" a svolgere: si pensi alla comunicazione a distanza, ai *selfie*, all'imparare su un tablet, all'indossare sensori, esprimersi con nuovi linguaggi e così via. Occorre progettare strumenti più efficaci e metodi innovativi per cogliere aspetti legati ai comportamenti – che possono essere, da un lato erroneamente interpretati poiché osservati con preconcetti, dall'altro enfatizzati oppure sminuiti a causa dell'inesperienza dell'osservatore – e intraprendere percorsi osservativi a medio termine, con ricerche longitudinali e costanti *follow up*. Come possiamo notare e vedere comportamenti che stanno divenendo sempre più intimi e allo stesso tempo che hanno un impatto sempre più massiccio negli ambienti pubblici e sui social? Come studiare comportamenti e atteggiamenti indotti da nuovi modi di vivere la propria esistenza? Quali nuove relazioni sussistono tra educazione e comunicazioni, i due mondi la cui intersecazione stimola la ricerca mediaeducativa?

Focalizzare la riflessione sui setting d'apprendimento e sulle nuove dimensioni di spazio e tempo. Possiamo definire setting di apprendimento lo spazio reale e virtuale progettato dall'insegnante e dedicato allo sviluppo di apprendimento e competenze disciplinari, trasversali e mediali/digitali. Interessante la suddivisione di Antonietti (2010, 20) che introduce quattro livelli o "strati": *spazio di azione, progetto strutturale, atteggiamento e senso*. Approfondiremo questo aspetto più avanti nel testo con altri modelli che potranno integrare una riflessione orientata all'integrazione di spazi e tempi in contesti d'aula, in presenza e sul web e le modalità di pensiero che coniugano i due livelli dando continuità all'esperienza di apprendimento. È possibile formare in modo differente gli insegnanti? In che modo creare spazi e tempi per una formazione "in ricerca"? Come suggerire l'importanza di cambiamento di ruolo e di modalità osservative e documentative di percorsi didattici? In che modo far comprendere la necessità di uno strabismo con cui didattica e ricerca vengono progettate?

Verificare se le letture e le scritture digitali rappresentano rinforzi o interferenze in relazione all'apprendimento. Uno degli aspetti più interessanti della ricerca mediaeducativa è fornire dati in favore del rinforzo. Oggi si legge e si scrive con modalità differenti rispetto al passato, ma anche con equilibri differenti: da un lato si leggono pochi libri, dall'altro si tende a scrivere molto sui *social* e di conseguenza a leggere e fruire di una grande quantità di materiali digitali: diatape, musica, commenti con locuzioni gergali, poesie, video divertenti, video di denuncia, sfoghi e così via, un vero e proprio palinsesto personale che, in verità, è preparato da "altri" sulla base dell'individuazione dei nostri interessi. In sostanza, la sfida è comprendere, prima di tutto, quali sono i nuovi meccanismi che ci consentono di produrre nuove grammatiche e sintassi e quale ricaduta positiva e negativa possono avere sulla scrittura tradizionalmente intesa. Leggere e scrivere con i media aiuta a leggere e scrivere meglio, in genere, indipendentemente dal linguaggio scelto o forzatamente a nostra disposizione? Le grammatiche e le sintassi si confondono o si rafforzano reciprocamente? Come cambiano le strutture con le quali comunichiamo? Quale impatto questi cambiamenti imprimono sul nostro sistema cognitivo? Come interagiscono pensieri ed emozioni di una comunicazione prima progettata, poi espressa, in seguito rielaborata?

Riequilibrare attraverso l'osservazione e la formazione il rapporto suono-immagine, a livello di stile cognitivo, ma anche in riferimento alla crescita culturale degli individui. Oggi non si concepisce più

il suono come “oggetto” di ascolto, bensì si parla di cultura, sensibilità e identità sonora, di milieu, paesaggio e flusso sonoro e, in collegamento a questi concetti, di *sound designer*, inteso come “uno degli interpreti principali della dimensione sonora contemporanea [che] opera in un laboratorio mediale di transizione (anche etica) della comunicazione, della progettazione, della narrazione” (Marchetta, 2014,122). Da qui l’esigenza di una multi-literacy [...], di una alfabetizzazione connessa anche all’educazione, alla comunicazione, alla educomunicazione dei media (ivi, 31). La ricerca mediaeducativa, in futuro, dovrà coniugare gli studi dell’impatto dell’immagine e contemporaneamente del suono, promuovendo attività maggiormente orientate alla cultura sonora che, grazie o a causa della globalizzazione, si sta allo stesso tempo espandendo e massificando. Che differenza intercorre tra la modalità/capacità di percepire il paesaggio sonoro da parte di bambini indiani ed europei? Che impatto ha sulla loro identità? Che tipo di dinamiche “contaminative” produce?

Cogliere gli aspetti della ricerca neuroscientifica e tradurre i risultati in opportunità progettuali e riflessive: i recenti lavori di Kandel, Damasio, Edelman e Dehaene, tra gli altri, hanno posto in evidenza come le ricerche sul cervello potrebbero avere un legame significativo con la ricerca mediaeducativa. In sostanza, alcune importanti scoperte relative allo sviluppo cerebrale e psicologico di bambini della scuola dell’infanzia possono fornire utili suggerimenti in tema di curricolo: ad esempio Edelman (1993, 379) già all’inizio degli anni Novanta sosteneva che: “All’età di circa quattro anni [i bambini] ragionano in maniera deduttiva ed effettuano inferenze, con una capacità di gran lunga superiore a quanto si ritenesse in precedenza. Sembra, inoltre, che i bambini capiscano anzitutto il senso delle situazioni e degli intenti delle persone e *poi* il senso di ciò che viene detto. Ciò significa che il linguaggio *non* è indipendente dalle altre attività cognitive. Pertanto si deve rendere conto dell’acquisizione del linguaggio non soltanto dal punto di vista dello sviluppo, ma anche da quello dell’evoluzione”. Questo aspetto, tra molti altri, necessariamente impone delle ricadute sull’educazione, sugli elementi curriculari e sulla progettualità didattica.

Inoltre, il concetto di Sé autobiografico di Damasio (2011, 2012) che consentirebbe lo sviluppo della coscienza estesa e della coscienza morale e quello di marcatore somatico (1), secondo il quale i processi decisionali si baserebbero sulla valutazione emozionale e pertanto dimostrerebbe una evidente integrazione tra processi cognitivi ed emotivi, rappresentano due esempi di straordinario valore in relazione all’importanza, da un punto di vista educativo, della necessità di essere posti nelle condizioni di costruire il concetto di sé anche attraverso la narrazione come metodo formativo e di divenire consapevoli del rapporto tra sistema cognitivo ed emotivo nei giudizi, nelle decisioni e nei comportamenti di bambini e ragazzi.

Ancora, Kandel – in riferimento ad alcune opere d’arte di autori come Vermeer, Velazquez, Schiele e G. de la Tour con le quali intende dimostrare la produzione, da parte dello spettatore, di una teoria della mente dell’artista – e introducendo così il concetto di empatia – sostiene che: “Anche se lo studio dei modulatori biologici delle emozioni e dell’empatia è solo agli inizi, promette di fornire importanti intuizioni del perché l’arte ci colpisce in modo così potente” (2012, 428). Il tema è di grande rilevanza non solo in riferimento all’arte, ma anche all’uso massiccio di schermi mobili dai quali acquisiamo ormai il maggior numero di informazioni nel quotidiano e grazie ai quali entriamo in contatto (si può proprio dire) con una quantità straordinaria di immagini, le quali spesso arte non sono, ma che tuttavia possono svolgere la medesima funzione dei quadri che l’autore prende ad esempio. E ancora, afferma che: “L’arte dei modernisti viennesi dimostra che i sistemi reclutati dal riconoscimento del viso, delle mani e del corpo modulano le regioni cerebrali che si occupano dell’emozione, dell’imitazione, dell’empatia e della teoria della mente. In questo modo possiamo percepire, identificarci e mimare i sentimenti trasmessi da un artista la cui opera è ricca di significato emotivo” (ibidem). In che modo gli studi delle neuroscienze potranno essere utili alla ricerca mediaeducativa? Come coniugare il “comportamento” delle differenti aree del nostro cervello con il concetto di competenza mediale? Come la psicolinguistica, la teoria della mente, lo sviluppo

cognitivo ed emotivo e le scoperte neuroscientifiche potranno dialogare tra loro a favore dell'educazione e dell'apprendimento?

Considerare l'approccio sistemico come una strategia fondamentale della ricerca mediaeducativa. Il riferimento a Bronfenbrenner e Bateson è di rigore. In special modo, la ricerca-azione, concepita come strategia sistemica, risulta assai significativa in questo ambito: in altra sede (Parola e Robasto, 2014) abbiamo costruito un modello di R-A su tre livelli differenti, *micro*, *intermedio* e *macro*, concepiti come contesto-classe, rete territoriale e livello di policy. Possiamo citare un tentativo assai efficace in relazione ai contesti formativi e culturali: si tratta del modello di Chai et al. che riprendono i livelli di Bronfenbrenner (micro, meso, eso, macro e crono) includendoli nel modello TPACK di Mishra e Koehler (op. cit., l'incontro tra *Pedagogical knowledge*, *Content knowledge* e *Technological knowledge*), una rielaborazione dei modelli precedenti che tengono conto in modo significativo degli ambienti di vita degli insegnanti e del loro effetto sulla formazione e la progettazione didattica. Tra le strategie di ricerca educativa, la Ricerca Azione ci sembra rappresentare, in questo periodo storico, quella più adeguata, anche perché all'interno di uno dei cicli, è possibile fare appello a strategie più orientate alla sperimentazione (Parola, 2014), laddove, una volta emersa nuova evidenza empirica, è possibile focalizzare l'attenzione su elementi didattici specifici da analizzare nei dettagli, anche applicando metodi quantitativi, non in contraddizione con la strategia stessa. La R-A, inoltre, offre la possibilità della ricorsività e dell'alternanza del rapporto Teoria-Pratica, sia nella formula T-P-T che in quella P-T-P. Quali scelte compiere per ricerche che tengano conto della complessità dei linguaggi? Con quali modalità, metodologie e risorse è possibile progettare ricerche che consentano di puntualizzare e, allo stesso tempo, di comprendere situazioni che comportano un numero considerevole di variabili? Quale rapporto sussiste tra un approccio che fa uso della spiegazione e una lettura comprensiva?

Individuare nel tempo la giusta misura in riferimento alla convivenza tra libro cartaceo e digitale concepita come integrazione e non come alternativa. Seguendo il ragionamento di Piper (2013, 64), possiamo affermare che il momento storico non può che stimolare una modalità di ricerca che possa porre ordine alle priorità cognitive, sociali ed emotive messe in gioco dai ragazzi durante il loro apprendimento formale, non formale e informale. Ad esempio: "Se le nostre relazioni con il tenere i testi e con il guardarli, saranno tra le caratteristiche che cambieranno più drasticamente, negli anni a venire, via via che la lettura si sposta dalla pagina allo schermo, anche la nostra relazione con la "pagina" come interfaccia fondamentale del testo è sull'orlo di un possibile cambiamento categoriale. Questo impone di riflettere su ciò che le pagine hanno fatto per noi e su che cosa potremmo fare noi senza di loro" (ivi, 64). Ciò significa pesare comportamenti e atteggiamenti dei ragazzi nei confronti di differenti supporti, anche alla luce di alcune domande che, per ora, non possono ancora trovare risposta, cioè: "Possiamo colmare il crescente divario tra il computazionale e l'alfabetico e porre invece la loro intersezione come un nuovo nucleo di vita intellettuale? Non sarà questo un prerequisito dell'alfabetizzazione del futuro?" (ivi, 146).

3. Setting d'apprendimento, spazi e tempi di ricerca e formazione

Riprendendo quanto affermato in uno dei punti dedicati agli scenari della ricerca mediaeducativa, la progettazione ad hoc di un setting d'apprendimento, si configura come stimolo per combinare le problematiche tecniche (standard, compatibilità, efficienza ed efficacia degli strumenti, integrazione tra attività di classe e ambienti di apprendimento etc.) con i talenti dell'insegnante medesimo (hobby, passioni, competenze trasversali, capacità relazionali, gestione della classe, gestione delle proprie emozioni etc.). Rossi (2009, 151) afferma che: "Se la scuola deve creare una condizione fertile per l'apprendimento e fornire agli studenti stimoli generativi per una costruzione di mondi, l'ambiente diviene il luogo, predisposto dai docenti, in cui sono messi a disposizione plurimi *input* adeguati a

percorsi personalizzati e alle potenzialità degli allievi”. Condividiamo anche l’idea di ragionare su diversi livelli di “rete”, ad esempio la rete strutturale del percorso didattico/formativo, la rete semantica delle scritture e degli artefatti concettuali e quella relazionale tra gli attori del processo (183-184), sempre presente nella mente del formatore e degli allievi e, quindi, non solo in presenza o a distanza. Un altro dato risulta interessante: gli esiti di una ricerca condotta tra il 1995 e il 2006 dalla IEA “hanno evidenziato come percorsi di effettiva innovazione si siano sviluppati solo laddove l’uso delle tecnologie è stato abbinato a un ripensamento delle pratiche di insegnamento e come tali processi possano proseguire i loro effetti nel lungo periodo solo se la singola esperienza trova un contesto supportivo continuativo riconducibile alla realtà scolastica locale e/o nazionale” (Bagnara et al., 2014,101). Nella definizione di un modello che contempri il legame tra il concetto di competenza e quello di dispositivo ci aiutano alcuni framework, tra cui l’*ICT competency standard for teachers* dell’UNESCO⁵, l’*European e-Competences Framework*⁶ e i progetti “Creative classroom”⁷ e “Innovative Learning Environment”⁸; per quanto riguarda gli spazi d’aula è possibile il riferimento alle sei aree dell’European Schoolnet (Investigate, Create, Present, Interact, Exchange, Develop, un vero e proprio “ecosistema di apprendimento”).

In tal senso potrebbe essere utile promuovere:

- il coinvolgimento di classi 2.0, delle scuole che hanno partecipato ai bandi PON e di tutti coloro che mostrano interesse alla media literacy;
- la creazione di una comunità di pratica che, nell’ambito di una ricerca-azione, si costituisca come gruppo che, nel tempo, possa realizzare percorsi formativi gestiti in autonomia;
- una serie di incontri formativi per coniugare gli aspetti tecnici e le sensibilità personali;
- la creazione e la disponibilità di “Ambienti Open” (nelle scuole, negli enti pubblici, nelle università, nelle aziende) all’interno dei quali poter sperimentare singolarmente o a gruppi le idee didattiche emerse;
- la progettazione e la realizzazione di ricerche educative in differenti ambiti, dalla prossemica (sedie, tavoli, banchi, piani, oggetti) all’efficacia delle tecnologie (pc, LIM, tablet, stampanti 3D, gadget etc.) provenienti da diverse case di produzione e utilizzabili a titolo gratuito in comodato d’uso e, in special modo, la verifica della bontà dell’ipotesi che considera un’aula 3.0 un valore aggiunto per la formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado;
- attività nelle scuole basate sullo sviluppo della creatività e sull’individuazione di talenti e competenze sopite, utili anche ai progetti di orientamento e alle scelte future degli allievi.

Dunque, occorre realizzare percorsi, esperienze significative, momenti formativi di tipo trasformativo (Mezirow, 2003) in ambienti aperti al territorio e neutrali, in linea con l’urgenza dello sviluppo delle competenze digitali (e mediali in genere) che, in modalità progressiva e plastica, possano contribuire alla “Buona Scuola”.

In sostanza, occorre diffondere una cultura formativa basata su due principali assunti: “come apprendere” le tecnologie e, soprattutto, “come pensare” le tecnologie stesse (Mishra e Koehler, 2003) in situazioni nelle quali attori, valori, finalità e obiettivi, cicli d’apprendimento, tratti personali dell’insegnante, saperi di base, oggetti mediali, contesti, linguaggi, intreccio e fusione di conoscenze e metodo valutativo si possano armonizzare attraverso una visione più ampia della comunicazione didattica e della ricerca educativa sui temi dell’apprendimento.

⁵ Si veda il documento: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>.

⁶ Si veda il documento in versione italiana:

http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/6059_EUeCF2.0CWAPartIIT.pdf

⁷ Si veda il documento: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf>.

⁸ Si veda il sito: www.oecd.org/edu/cei/innovativelearningenvironments.htm

Un approccio post-costruttivista, un uso più intenso del metodo narrativo (nel senso di Bruner), un'architettura più orientata alla scoperta guidata, alla simulazione e all'esplorazione potrebbe affidare alla didattica stessa un ruolo maggiormente predittivo, mentre il ruolo dell'insegnante si orienterebbe maggiormente verso un'idea più vicina al concetto di competenza.

I modelli teorici di riferimento richiedono i seguenti passaggi: la costruzione di un modello della competenza (ad esempio, Le Boterf, in Trincherò, 2012) e modelli conseguenti adattati (ad esempio il RIZA di Trincherò, *ivi*); l'adattamento di un modello di competenza mediale (le cinque competenze concepite dal MED⁹, lettura, scrittura, autonomia, fruizione, cittadinanza, in Ceretti, Felini, Giannatelli, 2006); la necessità di "psicologizzare" i contenuti dell'insegnamento creando un'esperienza complessiva, ampia ed efficace (nel senso di Dewey); l'importanza di considerare le singole materie come metodologia di pensiero e fare affidamento al metodo narrativo per sviluppare le competenze suddette; il bisogno di sviluppare un apprendimento significativo che fa uso di una varietà di rappresentazioni (Novak, 2001) e del *modeling*, sia durante la formazione degli insegnanti che durante la didattica scolastica.

Da un punto di vista meramente didattico, un buon modello è il PCK di Shulman (1986) e, all'occorrenza, alcuni modelli che introducono delle rielaborazioni e integrazioni dell'originale¹⁰, che indichiamo qui di seguito in fig.2.

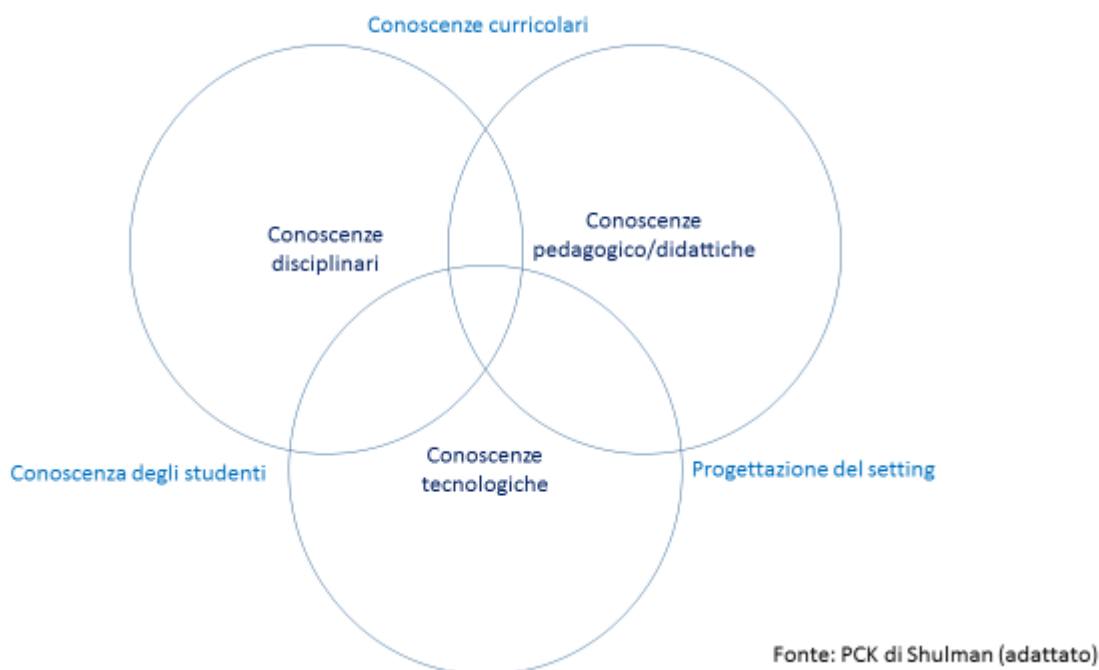


Fig.2 – Il PCK di Shulman (adattato)

Inoltre, per quanto riguarda la conoscenza pedagogica e l'approccio scientifico, possiamo fare riferimento alle intelligenze di Gardner (2010) e alla loro rilettura e applicabilità nella scuola di McKenzie (2006), alla didattica enattiva (Rossi, 2011), agli stili cognitivi, in una prospettiva dello sviluppo del possibile, in dialogo con le altre scienze, attraverso la verifica di ipotesi, una competenza sociale e un approccio etico (libertà e responsabilità).

⁹ Associazione Italiana per l'Educazione ai media e alla Comunicazione.

¹⁰ Per quanto riguarda gli aspetti della formazione degli insegnanti, Messina e De Rossi (2015) indicano: Shulman (*Comprensione, Trasformazione*, tra le cui sottocategorie ritroviamo Preparazione, Rappresentazione, Selezione, Adattamento e Attaglio o intreccio o cucitura, *Istruzione, Valutazione, Riflessione, Nuove comprensioni*; Leach e Moon, in riferimento al setting pedagogico (Conoscenza delle discipline, Conoscenza scolastica, Conoscenza pedagogica, Costrutti personali; Chai, Koh, Tsai, che introducono quattro fattori contestuali interdipendenti, cioè intrapersonale, interpersonale, istituzionale e tecnologico.

Come già affermato, risulta molto interessante l'approccio di Chai et al. (2014), i quali riprendono i livelli di Bronfenbrenner, applicandoli ai contesti scolastici: micro (aula), meso (scuola), macro (ad esempio la famiglia di uno studente), eso (istituzioni) e crono (i cambiamenti nel tempo), in forte collegamento con i passaggi ciclici di trasformazione di Niess et al. (2009), un processo iterativo non lineare che favorisce il contagio verso altre tecnologie e la ri-mediazione (Bolter e Grusin, 2002), i concetti di "cicli d'apprendimento", "comunità di pratica" e, come suggerito poco sopra, di "ricerca-azione". In sostanza "è necessario attivare un processo generativo attraverso il quale la conoscenza è creata, trasferita, assorbita e applicata in un flusso circolare che vede il coinvolgimento di un numero crescente di soggetti (Dankbaar, in Bagnara et al., 2014, 108). Infine, per quanto riguarda l'approccio alle tecnologie, di sicuro affidamento si presenta il modello di Merrill (2001), che include i concetti di problematizzazione, attivazione, dimostrazione, applicazione, trasferimento.

Nello specifico, il setting d'apprendimento, occorre sia costituito da una serie di elementi fondanti, come l'integrazione tra presenza e distanza, l'accesso immediato e attività flessibili, la rivisitazione dei saperi e dell'apprendimento (anche personalizzato), dialoghi in spazi differenti in interazione con altri soggetti (peer tutoring e comunità) e valutazione formativa, senza escludere l'approccio BYOD (Bring Your Own Device). Il riferimento è al *Learning by Design* (Mishra e Koehler, 2003), modello eclettico e complesso, che propone una capacità continua di ri-progettazione, scopi espliciti, ampiezza, profondità e apprendimento generativo. Come già affermato nel precedente paragrafo, un esempio in tal senso è il TPACK (derivante dal TCK di Shulman) dei medesimi autori. Un esempio che può farne comprendere l'utilità è il seguente: un argomento di storia (C), realizzato con un wiki (T), attraverso un apprendimento collaborativo (P). In relazione agli spazi, risulta rilevante l'approccio della *Future Classroom Lab* (Investigate, Create, Present, Interact, Exchange, Develop), progetto creato da *European Schoolnet*, introducendo una nuova forma di literacy, la comprensione flessibile e situata delle tecnologie, la costruzione di un *framework* cognitivo da parte degli insegnanti con approccio trasformativo all'apprendimento¹¹, creatività, intreccio di linguaggi orientati all'interdisciplinarietà in un ambiente in cui è possibile imparare gli uni dagli altri. Il processo trasformativo può avvenire attraverso momenti progettuali (obiettivi formativi, scelte pedagogico-didattiche, selezione di attività, strumenti e risorse, strategie valutative) e, in seguito, altre situazioni di riconoscimento, accettazione, adattamento, esplorazione e avanzamento di metodi e tecniche mediaeducative, sempre in una logica ricorsiva.

4. Conclusioni

Per concludere, l'idea che abbiamo della ricerca mediaeducativa applicata alla scuola e al territorio, verte sui seguenti punti chiave:

1. *Proporre un'ottica formativa differente* rispetto al passato, che ponga gli attori della formazione (non più identificabile in formatori e formandi) nelle condizioni di interagire in un ambito di Ricerca Azione con la consapevolezza di far parte di livelli differenti di apprendimento;
2. *Investire maggiormente sulla ricerca mediaeducativa* (in Italia ancora poco efficace) attraverso scelte mirate (si veda il par.3) che necessitano inderogabilmente relazioni strette con altri settori disciplinari, come le neuroscienze, la psicologia cognitiva, l'antropologia dei media e così via;

¹¹ L'insegnante si deve focalizzare su: percezione, creazione e riconoscimento di forme, astrazione, "pensiero incorporato" (embodied cognition), creazione di modelli, gioco trasformativo, sintesi, riconoscimento delle dimensioni motivazionale e affettivo/emotiva, credenze e variabili personali, studenti nel contesto e affordances (pedagogiche, sociali, tecnologiche).

3. *Istituire centri di ricerca mediaeducativa* che consentano un dialogo incessante con le scuole e il territorio sui temi trattati in questo capitolo, dei veri e propri luoghi di osservazione/riflessione/azione, catalizzatori di idee e di crescita costante della comunità educativa più orientata all'innovazione e all'uso consapevole dei media e dei mondi digitali;
4. *Ripensare i profili formativi degli educatori*, rinforzando le competenze comunicative in relazione all'uso che un'utenza ormai molto numerosa possa fare delle tecnologie nei propri differenti contesti di vita, formali e informali.

Bibliografia

- Antonietti A, Cantoia M., *Come si impara*. Milano, Mondadori, 2010
- Bagnara S., Campione V., Mosa E., Pozzi S., Tosi L., *Apprendere in digitale*, Milano, Guerini, 2014.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976
- Bolter J.D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini, 2002.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R., *Primi passi nella media education*, Trento, Erickson, 2006.
- Chai C.S. et al., *Deepening ICT integration through multilevel design of technological pedagogical content knowledge*, in *Journal of Computer in Education*, I (I), 1-17, 2014.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.
- Damasio A.R., *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi, 2011.
- Damasio A.R., *Il Sé viene alla mente*, Milano, Adelphi, 2012.
- Edelman G.M., *Sulla materia della mente*, Milano, Adelphi, 1993
- Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2010.
- Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini, 2010.
- Kandel E.R., *L'età dell'inconscio: arte, mente e cervello dalla grande Vienna ai nostri giorni*, Milano, Cortina, 2012.
- Lucisano P., Salerno A., Sposetti P., *Didattica e conoscenza*, Roma, Carocci, 2013.
- Marchetta V., *Culture sonore per la formazione: dal sound design al sound educator*, tesi di dottorato, Università di Udine.
- McKenzie W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica*, Trento, Erickson, 2006.
- Merrill D., *First principles of instruction*, in *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-57, 2011.
- Messina L., De Rossi M., *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma, Carocci, 2015
- Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina, 2003
- Mishra P., Koehler M.J., *Not "what" but "how": becoming design-wise about educational technology*, in Zhao Y., *What should teacher know about technology: perspective and practices*, Greenwich, CT, Information age publishing, 2003.
- Moretti E., *La nuova geografia del lavoro*, Milano, Mondadori, 2013.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Cortina, 2007.
- Morin, *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Booktime, 2015
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009
- Niess et al., *Mathematics teacher TPACK standards and development model*, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4-24, 2009.
- Novak J.D., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.

- Parola A., *Regia educativa*, Roma, Aracne, 2012
- Parola A., Robasto D., *Innovare nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Parola A., *Media education e valutazione*, Formare, n.4, 2014.
- Parola, *Scritture mediali: una riflessione su opportunità e problematiche*, Formare, n.1, 2015
- Piper A., *Il libro era lì: la lettura nell'era digitale*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Rheingold H., *Perché la rete ci rende intelligenti*, Milano, Cortina, 2013.
- Rossi P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2009.
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Altri riferimenti:

- La Buona Scuola: <https://labuonascuola.gov.it/>
- European Schoolnet: www.eun.org/