IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Organizzare la sperimentazione di percorsi didattici innovativi nella scuola

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/154494 since 2016-08-20T10:35:24Z

Publisher:

Franco Angeli

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)

23 July 2024

1. Organizzare la sperimentazione di percorsi didattici innovativi nella scuola

di *Alberto Parola*

1.1 In che senso “innovazione didattica”?

Il tema dell’innovazione della didattica nella scuola, nel tempo, si è gradatamente svuotato di coordinate e significati. L’introduzione di tecnologie senza la guida di orientamenti generali e obiettivi specifici ha portato a uno spreco di fondi e a una demotivazione crescente. La Scuola, oggi, non accetta di buon grado l’imposizione di strumenti dall’alto poiché pensa di conoscere già i risultati dell’operazione: essa necessita di formazione e di sperimentazioni ben condotte, prima che di tecnologie (nel senso di artefatti). Un insegnante che sa progettare e esprimere ragionamenti con la mentalità della ricerca educativa è pronto ad accogliere la novità dello strumento che saprà utilizzare nelle sue funzioni contestualmente essenziali e a cui troverà una giusta collocazione all’interno del suo sistema didattico. Le LIM rappresentano simbolicamente il perpetuarsi degli errori strategici compiuti in questi decenni, ma anche l’emblema dell’oggetto buono di cui si ha tuttavia paura e che non si riesce a governare e a far funzionare. Con questo contributo intendiamo riassegnare all’innovazione il significato che le spetta: un sistema di pensieri, strategie e azioni che includono funzionalmente i media nella quotidianità della classe e metodi efficaci ai fini dello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. Il concetto di “innovazione”, quindi, passa anche attraverso il metodo: noi prenderemo a prestito le teorie e le pratiche della media education, poiché pensiamo essere campo interdisciplinare che valorizzi gli ambienti digitali sia come strumenti didattici che come oggetti d’analisi. Essa dovrebbe proporre una progettazione basata sulle competenze mediali, puntare su attività innovative nelle scelte degli obiettivi e nella

costruzione graduale delle letture e scritture dei nuovi linguaggi e delle competenze critiche; inoltre, comprensiva dell'educazione alla scelta, alla cittadinanza attiva, al potenziamento della resilienza scolastica e ai valori della democrazia e della libertà. Queste ambiziose finalità si possono raggiungere ragionando, appunto, in modo sistemico, considerando la motivazione a insegnare e ad apprendere come le due leve che, grazie alla qualità e alla correttezza del metodo, vengono alimentate ogni giorno nelle aule scolastiche. Ciò non intende presentarsi come dottrina imposta, bensì come proposta che renda l'insegnante libero di muoversi in varie direzioni, purtuttavia sempre dotato di una bussola che suggerisca il percorso realizzato e ciò che ancora rimane da compiere. Con le basi progettuali, le motivazioni a documentare il processo, le capacità osservative e le nuove indicazioni docimologiche che insistono sulla valutazione delle competenze[1] – e, nel nostro caso, più orientate a quelle mediali e digitali – è possibile fare innovazione didattica nella scuola, con il contributo sempre fondamentale di una buona dose di fantasia e creatività.

Se volessimo provare a operare una distinzione utile a comprendere le diverse accezioni del concetto di innovazione, potremmo suddividerlo in quattro indicatori che ci consentono anche di spostare i pesi in base alle necessità del momento: *didattica* in senso stretto, *contestuale*, *produttiva* e *mediaeducativa*.

Il primo livello si riferisce al tentativo dell'insegnante di modificare l'assetto didattico, introducendo un elemento che crea un cambiamento, il quale potrebbe anche non essere una tecnologia, si badi bene, bensì una nuova tecnica, un nuovo metodo e così via.

Quello *contestuale* potremmo anche definirlo *organizzativo*, poiché dipende fortemente dalla capacità della scuola di accogliere il concetto di innovazione. In Italia, come in altri paesi, vi sono ancora moltissimi insegnanti che vogliono continuare a fare didattica considerando se stessi e il loro corpo il centro dell'azione insegnativa, escludendo di fatto le tecnologie dal campo esperienziale poiché considerate inutili e i media poiché ritenuti, a seconda dei casi, e alternativamente, di bassa cultura da un lato o sostanzialmente pericolosi dall'altro. Gli stereotipi ormai molto diffusi e le conseguenti resistenze, da sempre hanno influenzato le rappresentazione delle tecnologie e dei media all'interno delle mura scolastiche rallentando, di fatto, l'innovazione didattica, anch'essa vittima delle stesse gratuite infe-

[1] In relazione al tema delle competenze, si vedano le opere di Le Boterf (2006) e, più recentemente, di Calvani, Fini e Ranieri (2010) e Trinchero (2012).

renze. Essa è spesso stata associata alle ideologie progressiste, all'economia capitalistica, all'assenza di valori e all'uso indiscriminato di oggetti e ambienti virtuali. Se vogliamo, il concetto stesso di innovazione può essere facilmente collegato a quello di crisi, in un periodo storico nel quale, come antidoto, è suggerita la decrescita. In tal senso, occorre mettere un po' di ordine alle cose: l'innovazione didattica, che a un primo sguardo potrebbe contribuire ad alimentare da più parti ostilità e ritrosie[2], tende invece a sviluppare l'autonomia critica nei ragazzi, consentendo loro di andare oltre gli stereotipi creati dagli adulti, utilizzando i nuovi strumenti digitali alternativamente o in combinazione per leggere, scrivere, pensare, ragionare, criticare, scegliere meglio rispetto a un tempo. Tutto ciò potrebbe apparire come una contraddizione, ma non lo è: è infatti il metodo che può fare la differenza. La consapevolezza e le competenze dell'insegnante insieme all'energia e alle abilità dei ragazzi (che a loro volta diverranno competenti), potrebbero concretizzarsi in una formula prodigiosa che consentirebbe loro di contribuire davvero alla realizzazione di un grande salto di qualità al mondo dell'istruzione e della formazione. A noi piace pensare un luogo in cui i ragazzi, poco per volta, riescano ad essere padroni delle loro azioni e dei loro destini: da qui la cittadinanza attiva, i valori della democrazia e della libertà.

L'innovazione passa anche attraverso un'altra puntualizzazione: essa non è un "momento", bensì un processo e è per questo motivo che abbiamo introdotto il concetto di sistema. Se l'insegnante, fuoriuscendo dal ruolo di "solista" e abbracciando una professione che si "collega", appunto, con i pari e con altre scuole del territorio (e del mondo in una dimensione *glocal*) è parte di un campo di forze che gli consentirebbe di raggiungere obiettivi altissimi. Storicamente, l'insegnante è abituato a "fare da sé", anzi, molti desiderano solo "fare da sé", per cultura, carattere e personalità. Il docente bravo, ma auto-centrato, può fare bene, ma non alimenta il sistema della formazione che, oggi, è divenuto naturalmente un complesso ampio e aperto di fattori e variabili difficili da controllare pienamente. Ciò che intendiamo dire è che costruire una cultura dell'innovazione significa contribuire all'edificazione di comunità di pratica[3] (Wenger, 2006): ad esempio, nel

[2] Ci riferiamo al presunto effetto negativo degli ambienti digitali sull'apprendimento e la scrittura della lingua e ai miliardi di oggetti di plastica (pc, tablet, console, smartphone etc.) che, ogni due o tre anni, rischiano d'essere gettati nei rifiuti.

[3] Una comunità di pratica può essere un'associazione nazionale (ad esempio il MED), un protocollo d'intesa tra partner (istituzioni, città, aziende pubbliche e/o private, scuole etc.) o un'aggregazione più o meno spontanea di scuole (gruppi di facebook, piani nazionali di formazione e così via). A Torino è stato recentemente firmato un nuovo protocollo denomi-

2006 il MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione) pubblica il volume *Primi passi nella media education*, un progetto che nasce dalla volontà di portare l'educazione ai media nelle scuole e dimostrare che essa possa entrare a far parte del curricolo scolastico. Negli anni '90 e nel primo decennio del nuovo secolo, la comunità scientifica dibatteva sostanzialmente sulla necessità di formare media educator per la scuola e il territorio e sull'eventuale collocazione della media education (da ora in poi ME) all'interno del curricolo. In relazione al primo punto, si era pensato di poter formare una figura professionale con uno specifico profilo in grado di farsi carico della progettualità mediaeducativa, sia in percorsi di natura scolastica sia in attività educative/animative nei quartieri delle città e nei piccoli paesi (parrocchie, biblioteche, musei, servizi educativi, comunità). In secondo luogo, per quanto riguarda la capacità dei curricoli scolastici di accogliere l'educazione ai media, la controversia riguardava la disciplinarietà o la trasversalità della ME: nel primo caso, si riteneva che essa potesse divenire una materia a tutti gli effetti come la storia, la matematica, la geografia etc., mentre, nel secondo, che potesse entrare come tecnica e metodo all'interno di ciascuna disciplina, assumendo una postura trasversale e potenziando la didattica scolastica con il valore aggiunto legato allo sviluppo delle competenze mediali di lettura, scrittura e autonomia critica. Il volume dimostrò che l'evoluzione poteva, almeno in via ideale, intraprendere tutte le strade possibili. I percorsi ivi contenuti potevano essere fatti propri dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, supportando e introducendo un valore anche nelle discipline facenti parte dell'offerta formativa di uno specifico istituto.

In relazione alla terza accezione del concetto di innovazione (quella produttiva), essa è dunque correlata a una qualche forma di *prodotto*, si focalizza sulla formula *learning by doing* e sulla necessità di creare qualcosa di visibile, sia che si tratti di un artefatto digitale sia che si tratti di un oggetto materiale (carta, plastica, legno etc.) al termine di un determinato percorso. In tal senso l'accento viene posto sul prodotto, mentre il processo scivola sullo sfondo. In secondo luogo, questa tipologia di innovazione, può focalizzarsi su un testo, cioè sulla capacità o sulla competenza di scrittura di bambini e ragazzi: in questo caso, pur relegando il processo sullo sfondo, si assegna poca importanza al supporto e l'attenzione si concentra in special

nato *La Scuola dei Linguaggi. Realizzare e sperimentare un curricolo digitale-espressivo per la scuola* che riprende in parte le esperienze dei precedenti protocolli *Teleintendo* e *Logos* (descritti in Parola, 2009).

modo sulla qualità espressiva e sulla produzione di testi sia digitali sia realizzati con scrittura tradizionale.

Infine, l'innovazione *mediaeducativa* (quarta accezione) completa il quadro semantico, non esclude nessuna delle precedenti, anzi spesso le incorpora, e aggiunge quelle che noi chiamiamo competenze mediali[4], di cui si parla ampiamente all'interno del volume. Essa comprende due livelli di sperimentazione didattica: il primo si riferisce ai percorsi mediaeducativi di cui si commenta più avanti in questo capitolo, il secondo a un tipo di attività valutativa che consente una collaborazione stretta tra insegnante e ricercatore. Nel primo caso, l'insegnante svolge il suo ruolo utilizzando strumenti didattici e svolgendo attività tese allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze mediali, nel secondo veste i panni del ricercatore per verificare l'efficacia del suo intervento.

Un impegno comune. Il progetto editoriale[5] nasce dalla necessità di offrire alla scuola dell'infanzia e, soprattutto, alla scuola primaria una base di partenza per addentrarsi nei presupposti, negli obiettivi e nei metodi della ME. È stato possibile realizzarlo grazie alle seguenti azioni:

- *creazione di un network*: facendo in modo che le persone, provenienti da contesti differenti potessero lavorare insieme, includendo la partecipazione sia di insegnanti della scuola che dei ricercatori delle università. Il volume nasce da una collaborazione stretta tra i primi – che, già stimolati e invitati a più riprese a realizzare percorsi di ME, avevano svolto numerose attività in tal senso – e i secondi, provenienti da differenti regioni del nostro paese. Una peculiarità non frequente che ha resistito nel tempo e ha raggiunto risultati molto positivi sino ad oggi: diversi anni scolastici di prove sul campo con gli insegnanti che progettavano, documentavano e realizzavano percorsi, raccoglievano e selezionavano le attività svolte e i ricercatori che, in riferimento a quadri teorici specifici, portavano riflessioni e metodologie, azioni fondamentali che hanno consentito di assemblare e costruire i percorsi e di terminare il lavoro con la stesura collaborativa del volume e della sua pubblicazione[6];

[4] A proposito, si veda Ceretti, Felini, Giannatelli, 2006.
[5] L'opera *Primi passi nella media education* (op.cit.) che ha avuto un seguito con la pubblicazione di *Media, linguaggi, creatività* (a cura di Parola, Rosa, Giannatelli, 2013) dedicato alla scuola secondaria di primo grado.
[6] Si tratta del periodo compreso tra il 2003 e il 2006.

- *realizzazione di momenti formativi formali e informali*: la progettazione e il compimento dei percorsi non potevano che essere preceduti da una costante formazione dei docenti della scuola e da un monitoraggio delle attività compiute con un supporto continuativo da parte dei formatori. La formazione in tale ambito prevede, di norma, una prima fase di alcuni giorni intensivi di introduzione teorica e presentazione di buone pratiche e una seconda fase "laboratoriale" per concretizzare i concetti appresi. In seguito, gli insegnanti vengono continuamente contattati e sollecitati di modo che lo scambio proceda nelle varie fasi di progettazione, realizzazione e documentazione delle attività, facendo emergere le difficoltà tipiche tra un momento di idealità del percorso e una fase di adattamento sostenibile a ogni singolo contesto; inoltre, essi vengono stimolati a consultare materiali via web e a operare ricerche correlate alle loro idea di didattica, soprattutto in situazioni informali[7];
- *costruzione di modelli teorici*: gli studi e le ricerche teoretiche di alcuni colleghi universitari[8], nonché le prime proposte editoriali a metà degli anni '90, hanno gradatamente creato una cultura mediaeducativa nel nostro paese, strettamente correlata all'ideale di innovazione, e offerto una "piattaforma" di riferimento per le ricerche empiriche compiute successivamente. La ME, per tradizione, si interfaccia con numerose discipline, in special modo con la pedagogia e la sociologia, nell'incontro delle sue anime maggiormente interessate al tema, quella educativa e quella relativa agli ambiti della comunicazione. Il rapido progredire delle tecnologie e, di conseguenza, delle risposte ai problemi offerte dalla ME, ha fatto sì che negli ultimi anni essa si rivolgesse anche ad altri contesti disciplinari (si pensi alla psicologia, alla semiologia, alle neuroscienze e all'antropologia) che hanno intravisto nella ME un campo di studio assai promettente e fecondo;
- *progettazione e esecuzione di ricerche sul campo*: la ME è campo di studi piuttosto giovane e in costante trasformazione, in special modo a causa dei grandi cambiamenti che il sistema dei media subisce in brevi periodi di tempo. Il senso di questo volume è proprio quello di evidenziare l'utilità della ricerca empirica per la ME – sia nella versione REM (Ricerca Educativa sui Media), più orientata

[7] Alcuni di questi aspetti sono ripresi in Parola (2012, 201-250).
[8] Si pensi agli studi e alle opere di Roberto Giannatelli, Pier Cesare Rivoltella e Gianna Cappello che insieme ad altri hanno fondato l'associazione.

agli effetti imposti dagli strumenti e dalle tecnologie e ai successi apprenditivi, che nella versione RME (Ricerca Mediaeducativa), più rivolta allo studio dello sviluppo delle competenze mediali – concentrandosi in special modo sull'efficacia dei percorsi e sullo sviluppo dell'autonomia critica e della capacità di lettura e scrittura mediale. Come vedremo, quando parleremo di ricerca-azione[9] (da ora in poi R-A) anche la ricerca teorica e quella empirica si nutrono delle medesime dinamiche e dialogano incessantemente per far crescere continuativamente la conoscenza dei riferimenti nella letteratura scientifica e quella relativa alle buone pratiche. Le due tipologie di ricerca, una più orientata all'aspetto comunicativo e funzionale (fruizione, media come strumento, uso del media a scopo di apprendimento, effetti del medium sul soggetto etc.), l'altra sull'aspetto educativo (metodologia di valutazione di percorsi, sviluppo delle competenze relative alle capacità di analisi del medium, di composizione del linguaggio mediale, di autonomia critica, di individuazione dei meccanismi del sistema mediatico etc.) possono essere considerate due campi d'indagine affini e reciprocamente utili. Da un altro punto di vista, la media education (ovvero le pratiche educative relative all'educazione ai media) può fornire dati e evidenze significative per l'impostazione di ricerche specifiche con ipotesi definite a priori (la scrittura mediale, in talune condizioni, interferisce sulla scrittura manuale-testuale, in altre la favorisce), mentre al termine di un percorso può definire le condizioni di peggioramento o miglioramento, poniamo, della scrittura di testi, mettendo in pratica attività che selezionano criteri e modalità vantaggiosi in tal senso.

- *sperimentazione di percorsi*. Nello specifico, la scelta di proporre una sperimentazione[10] nasce da una determinata curiosità scientifica per mettere alla prova la teoria e la pratica della ME. Le attività create con la collaborazione degli insegnanti ci hanno suggerito che la scuola sente un bisogno forte di ME e che i docenti accolgono favorevolmente suggerimenti e materiali per la progettazione e la realizzazione di percorsi mediaeducativi. Tuttavia, al termine della fase applicativa delle guide (i volumi pubblicati negli ultimi dieci anni), al di là della soddisfazione e della certezza di aver compiuto un la-

[9] Per approfondire la strategia in differenti contesti si vedano le opere di Losito (2005), Barbier (2007), Amplatz (2000), Scurati e Zanniello (1993), Kaneklin, Piccardo e Scaratti (2000).
[10] Sull'argomento si veda l'opera di Egle Becchi *Sperimentare nella scuola* (1997).

> voro utile e della sensazione di aver inciso positivamente sulla motivazione di bambini e ragazzi, ci resta ancora da capire qual è la reale efficacia di queste attività, in base agli obiettivi dichiarati in fase progettuale, cioè lo sviluppo "evidente"[11] di competenze mediali.

In seguito, i punti argomentati qui sopra innescheranno i cicli di ricerca-azione in relazione ai concetti di innovazione di cui abbiamo parlato nella parte introduttiva del capitolo. Come si diceva, infatti, l'innovazione "mediaeducativa" passa attraverso fasi che mettono in gioco anche l'innovazione "didattica", visto che le attività che fanno uso di media suggeriscono agli insegnanti tecniche e metodi che consentono ai ragazzi di lavorare in gruppo (si pensi alla *peer education* e al *cooperative learning*), l'innovazione "contestuale", poiché comprende una serie di partner che partecipano a diverso titolo a una effettiva ricerca-azione e quella "produttiva", visto che, seppur non obbligatoriamente, i percorsi che introducono tecnologie e ambienti digitali conducono frequentemente e in modo naturale alla creazione di un prodotto da condividere con le famiglie, con altre scuole e con il territorio.

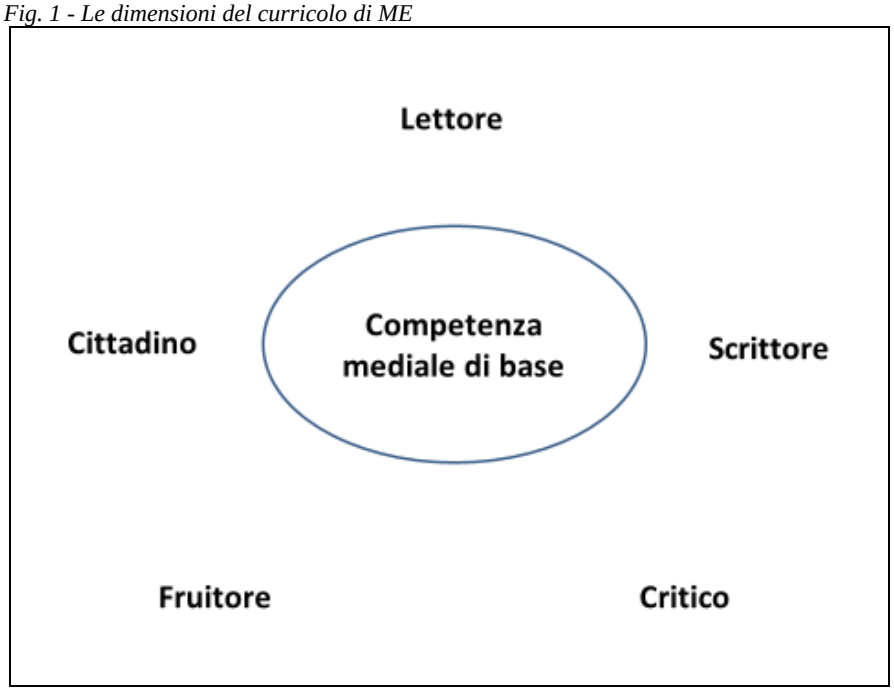
1.2 Dal progetto alla valutazione (e ritorno)

Come più volte sostenuto nel primo paragrafo, consideriamo una processualità che, come vedremo, fa capo a una strategia di ricerca-azione. L'idea di progettare, documentare e valutare non è certo una proposta originale, ma introduce, nel nostro caso, campi di riflessione e azione che vanno dalla dichiarazione di obiettivi specifici allo sviluppo di competenze mediali, non ancora previste dalle *Indicazioni nazionali per curricolo*[12], ma che concorrono e fanno quindi direttamente riferimento alla competenza digitale ampiamente citata nel medesimo documento e la vanno a specificare. La creazione di una comunità di pratica consente alle scuole anche di sperimentare nuovi percorsi, di riflettere sull'impatto legato all'introduzione delle novità, di condividere internamente e con altre comunità i risultati raggiunti per poi riprogettare altre attività con un livello di consapevolezza più alto, entrando a far parte di un circuito scientifico e contribuendo alla crescita dei quadri teorici e della metodologia della ricerca empirica.

[11] Si pensi all'approccio "evidence based" nel capo dell'istruzione ben formulata da Calvani nel volume *Per un'istruzione evidence based: analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, edito da Erickson, 2012.
[12] Si veda il testo presso l'indirizzo: www.indicazioninazionali.it.

Come è strutturato il curricolo. Il volume contiene tredici percorsi dedicati alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. La prima parte, *La piattaforma teorica del curricolo*, è introduttiva e contiene i principali assunti teorici in relazione alla ME, le indicazioni per comprendere l'architettura del curricolo stesso, la definizione di "buona pratica mediaeducativa" e un capitolo interamente dedicato alla valutazione. Il volume poi prosegue con i percorsi mediaeducativi che comprendono attività svolte con differenti medium (fotografia, radio, Tv, fumetto, cartoon, ipermedia, stampa, internet, videogame).

Fig. 1 - Le dimensioni del curricolo di ME



In special modo, l'architettura ci consente di comprendere le scelte che verranno operate durante la ricerca. Le competenze mediali sono suddivise in cinque categorie: lettura, scrittura, autonomia critica, fruizione e cittadinanza mediale. Come vedremo, i percorsi sono progettati con l'ausilio di uno schema strutturato che, in relazione agli obiettivi dichiarati, comprende una tabella nella quale sono indicate le competenze mediali (tra le cinque possibili) che verranno sviluppate durante le attività medesime[13].

[13] Op. cit.

Aspetti di persistenza e decadimento. Il curricolo (in attesa di completamento, dopo l'uscita nel 2013 di quello dedicato alla scuola secondaria di primo grado) a distanza di qualche anno dimostra capacità di resistenza all'evoluzione delle tecnologie e della ME e aspetti inevitabili di obsolescenza. Le scelte compiute allora, in un periodo storico in cui stavano nascendo o erano appena nati *youtube* e *facebook* e i social media, non sarebbero più le medesime oggi (indipendentemente dal fatto che i due strumenti non sarebbero probabilmente rientrati in progetti dedicati ai bambini al di sotto dei 13-14 anni[14]). Probabilmente oggi alcune parti sarebbero maggiormente dedicate al digitale, senza escludere naturalmente radio, fumetto e Tv. Gli aspetti 'persistenti' sono dovuti, a parer nostro, all'impostazione e alla struttura che, ancora oggi, vengono apprezzati dagli insegnanti che continuano a utilizzare il curricolo durante l'anno scolastico e a un'impostazione solida che consente di sviluppare ancora oggi e negli anni a venire attività mediaeducative che, come sappiamo, sono spesso indipendenti dalla presenza delle tecnologie nelle classi e autonome nella loro costituzione.

Progettare non è una perdita di tempo. La progettualità educativa e quella didattica rappresentano i fondamenti per la buona riuscita di un dato percorso formativo. Ciò è ancor più vero in una situazione in cui si tende a innovare un dato contesto o una data metodologia in direzione di un cambiamento. Per quanto ci riguarda, la progettualità risulta addirittura indispensabile: per troppi decenni si sono realizzate attività mediaeducative, e quindi probabilmente innovative, nelle scuole. Attività certamente interessanti e influenti delle quali spesso non si teneva traccia e non si conosceva la portata dell'impatto. Oggi non possiamo più permetterci di rifiutare un modalità di azione educativa senza partire dall'elemento progettuale. Se un insegnante progetta bene saprà sempre orientarsi nelle dinamiche della classe, osservare attentamente i prodotti dei sistemi cognitivo e emotivo dei suoi allievi e saprà sempre trovare gli accorgimenti per adattare le sue idee al contesto e la soluzione ad eventuali imprevisti, mantenendo tuttavia fede all'impostazione originaria.

Per facilitare la comprensione della struttura progettuale ripresentiamo i concetti-chiave che hanno consentito la costruzione e la realizzazione dei percorsi[15]

[14] In verità sappiamo quanto sia importante introdurre i bambini e i pre-adolescenti ai social media già a partire dagli 11-12 anni per far loro conoscere rischi e opportunità. Inoltre, è noto che una discreta percentuale accede a questi ambienti prima dell'età consentita mentendo sulla propria data di nascita.
[15] Op.cit.

Scheda 1 - Struttura dei percorsi media educativi, utile anche come "contenitore" per progettare nuove attività

Percorso n° …
Tipologia

TITOLO

Presentazione. Questo percorso propone una prima e compatta introduzione ad un cammino di alfabetizzazione di base. Suggerisce alcune semplici attività didattiche, capaci di avviare in modo elementare e immediato una comprensione intuitiva di alcuni elementi fondamentali degli argomenti trattati, e così via. Il percorso si inserisce bene negli obiettivi generali della scuola dell'infanzia e del primo anno della primaria, costituendo un valido supporto o alternativa ad altre attività previste nella prassi scolastica, proponendosi inoltre come stimolo all'ampliamento di esperienze quotidiane.

Suggerito per: … (Scuola dell'Infanzia o Scuola Primaria)
Tempi necessari: … (numero di ore previste)
Collocazione: disciplina o laboratorio di attività interdisciplinare
Risorse umane e materiali: insegnanti, esperti, strumenti, tecnologie …

PRE-REQUISITI: indicare i pre-requisiti richiesti.

Esempio di OBIETTIVI SPECIFICI
CONOSCENZE

a. conoscere in modo elementare e intuitivo alcuni degli elementi fondamentali del linguaggio televisivo:
    - inquadratura
    - campo-fuoricampo
    - scala dei campi e dei piani
    - codici espressivi
b. conoscere alcune delle principali funzioni della videocamera e del videoregistratore
c. conoscere in modo semplice e intuitivo la differenza tra spazio fisico e spazio virtuale

ABILITÀ

d. utilizzare, in modo semplice, alcune delle principali funzioni della videocamera e del videoregistratore
e. attivare semplici comportamenti drammaturgici e attoriali
f. cogliere, in modo semplice e intuitivo, la natura linguistica dell'immagine televisiva e il significato espressivo della sua manipolabilità attraverso gli strumenti tecnologici
g. cogliere, in modo semplice e intuitivo, la differenza tra l'immagine televisiva e la realtà fisica degli oggetti
h. cogliere, in modo semplice e intuitivo, la differenza tra lo spazio virtuale dell'immagine televisiva e la realtà fisica dello spazio quotidiano

Esempio di focalizzazione su specifiche COMPETENZE

	AREE DI COMPETENZA	FINALITÀ
1	LETTORE	saper analizzare la struttura linguistica dei media, riconoscendone gli elementi testuali
2	SCRITTORE	saper produrre un messaggio utilizzando in modo appropriato le regole linguistiche dei media, per raggiungere un dato obiettivo comunicativo
3	CRITICO	saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime
4	FRUITORE	saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale
5	CITTADINO	saper usare i media come ambiente, entro cui hanno luogo dinamiche sociali, agiscono modelli di comportamento, si aprono spazi di partecipazione per i singoli e le comunità

SVILUPPO DEL PERCORSO

1. Avvio delle attività
2. Attività preliminari
3. Fasi specifiche
4. Chiusura del percorso
5. Valutazione

Introduzione alla VALUTAZIONE: Gradimento, Apprendimento, Cambiamento

Esempio di SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ

attività n …		*obiettivi correlati:*
Cosa fa l'insegnante	**Cosa fanno i bambini**	**note**
a) … b) … c) …	a) … b) … c) …	…

Inoltre, integrano i percorsi alcuni *Suggerimenti flash* (ad esempio, come affrontare una data situazione oppure in quale occasione utilizzare un dato strumento), una serie di *Schede di know-how* (suggerimenti pratici per l'uso di specifici strumenti e/o tecnologie), *Schede didattiche* (contenenti indicazioni operative per la realizzazione delle attività) e *Schede di valutazione* (ad esempio strumenti di verifica del gradimento delle attività, di verifica dell'apprendimento di conoscenze e abilità acquisite e di verifica del cambiamento, tutte sotto forma di questionari o di rubriche). Questi ultimi fanno riferimento alla valutazione del primo livello di sperimentazione (che chiamiamo didattico) di pertinenza esclusiva dell'insegnante.

Per tornare all'importanza della progettualità, noi pensiamo debba sussistere una certa continuità nella ricerca e nella raccolta di buone pratiche nell'ambito della ME. La dialettica ciclica teoria-pratica è tanto più importante quanto è rapido il cambiamento e quanto si presentano repentine le evoluzioni tecnologica e mediale che incidono sugli aspetti comunicativi e educativi dei futuri cittadini. In tal senso, la crescita del sapere scientifico in ambito mediaeducativo non può prescindere da uno stretto rapporto scuola-accademia e da una formazione sempre più puntuale per i docenti della scuola sui temi e i metodi della ricerca educativa. Inoltre, la stretta relazione teoria-pratica consentirebbe, per così dire, di aggiornare il curricolo mediaeducativo (e non solo quello) ogni volta verso l'alto contribuendo al miglioramento e all'efficacia del sistema scolastico.

1.3. Organizzare la sperimentazione di percorsi

Una volta pronto il curricolo, è cominciata la fase di sperimentazione. È stata individuata una serie di scuole distribuite su quattro regioni differenti (Piemonte, Valle d'Aosta, Umbria, Abruzzo) grazie alla collaborazione dei quattro referenti regionali del MED[16]. Ciascuna regione si è organizzata au-

[16] Allora per il Piemonte Alberto Parola, per la Valle d'Aosta Maria Giovanna Onorati, per l'Umbria Maria Filomia e per l'Abruzzo Giselda Antonelli. Per il Piemonte, le scuole che hanno collaborato sono la Scuola Infanzia Comunale C.so Croce, Carmagnola 3° Circolo Didattico, Nichelino II°-III°-IV° Circolo Didattico, DD Perotti (attuale DD Ilaria Alpi), DD Vittorino da Feltre (scuola infanzia di V. Garessio), IC Cairoli, IC Salvemini, Istituto Fellini, mentre per la Valle D'Aosta le classi IV e V di Saint Marcel; classi IV e V di Nus; classi IV e V di istituzione San Francesco; classi IV e V di Saint Martin de Corléans; per l'Umbria le scuole Falcone e Borsellino di Perugia con le classi IV e V e la scuola Aldo Capitini di Spi-

tonomamente in base alle indicazioni incluse nella progettazione della ricerca. Alcune scuole hanno deciso di mettere in pratica le indicazioni contenute nel curricolo, mentre altre hanno scelto di svolgere i percorsi e di realizzare la ricerca valutativa, impegnandosi in entrambi i livelli della sperimentazione.

In questo volume considereremo solamente l'esperienza di queste ultime, quindi, da ora in poi, quando parleremo di "sperimentazione vera e propria" intenderemo la compresenza dei livelli.

Da questa esperienza ne ricaviamo che è possibile una sperimentazione territoriale, ma anche un coordinamento tra diverse regioni.

Di seguito riportiamo le linee guida essenziali mutuate da quell'esperienza.

1. Individuare le scuole e le classi cui presentare e sottoporre il curricolo. Per sperimentare un curricolo occorre prevedere una fase preliminare di preparazione del contesto. I percorsi pongono i partner nelle condizioni di coinvolgere un significativo numero di classi, visto che è dedicato a differenti fasce d'età. In ciascuna regione nella quale si propone una sperimentazione potrebbero presentarsi condizioni differenti. Possiamo ritenere che, in ciascun contesto, una soluzione ottimale (quindi efficace, ma sostenibile), in queste condizioni, potrebbe essere rappresentata da 2-3 scuole per un totale di 8-10 classi. Ovviamente l'idealità vorrebbe che fossero adottati tutti i percorsi, ma è meglio optare per una situazione nella quale l'insegnante stesso possa liberamente scegliere il percorso da realizzare, Quindi, possiamo sostenere che, in questo caso, la sperimentazione non può essere ritenuta sistematica, né portatrice di rappresentatività in riferimento a una data popolazione. In quanto ricerca-azione, infatti, possiamo ritenere "popolazione" i contesti coinvolti, con le loro specifiche peculiarità. Come si vedrà, all'interno di questa strategia, è certamente consentito applicare un disegno sperimentale a due gruppi che renda conto, appunto, dell'efficacia dei percorsi e ciò vale per tutte le attività che vengono svolte all'interno di un contesto di R-A. Il campionamento è dunque da considerarsi non probabilistico visto che le modalità di scelta delle classi e delle scuole possono essere impostate per coprire nel modo più uniforme possibile ciascun anno scolastico e le attività presenti nel curricolo. È quindi auspicabile un'alta motivazione dei docenti a svolgere i percorsi e ad attenersi alle indicazioni per sperimentarli, anche grazie alla presenza dei tirocinanti (studenti laureandi del corso di studi in

na; per l'Abruzzo l'Istituto comprensivo 2, la scuola Ilaria Alpi di Pescara e il III Circolo Didattico di Chieti (classi I, II e V).

Formazione Primaria) che, in affiancamento, possono aiutare ad applicare gli strumenti di valutazione messi a disposizione.

2. Richiedere la collaborazione alle scuole. La richiesta di collaborazione alle scuole (a tal proposito si veda il punto 6 della fig. 7) può avvenire con una serie di vincoli e problemi. Alcuni degli insegnanti interpellati potrebbero già far parte di progetti in atto in collaborazione con dipartimenti universitari e pertanto tenderebbero ad accettare l'incarico con entusiasmo. In ogni caso, data la complessità dell'operazione, la richiesta dovrebbe avvenire con largo anticipo per offrire la possibilità alle scuole di inserire l'attività nel POF. Un incontro (o una serie di incontri) specifico/i con i docenti di quella scuola e con il dirigente potrà consentire loro di comprendere la complessità del lavoro e aderire ufficialmente alla sperimentazione. Tutto ciò servirà a costituire il team regionale che svolgerà l'attività durante tutto l'anno scolastico[17].

3. Effettuare un incontro preparatorio. L'incontro preparatorio è rappresentato da una riunione nella quale gli sperimentatori presentano il progetto. Ci teniamo a sottolineare che non si tratta di un lavoro imposto agli insegnanti, bensì condiviso sin dalle prime battute. Il dirigente scolastico svolge un ruolo fondamentale, motiva i docenti e fa in modo che i ricercatori svolgano la fase di comunicazione nel miglior modo possibile, ponendo domande e sollevando dubbi. La buona riuscita dell'incontro è data dal fatto che i docenti e il dirigente conoscano già i temi affrontati, abbiano già esplorato e "acquisito" il curricolo e svolto almeno uno dei percorsi presenti all'interno del volume. Potrebbe non essere sempre così, tuttavia la maggior parte di loro dovrebbe partire da conoscenze e esperienze sufficienti per affrontare la sperimentazione nel modo corretto.

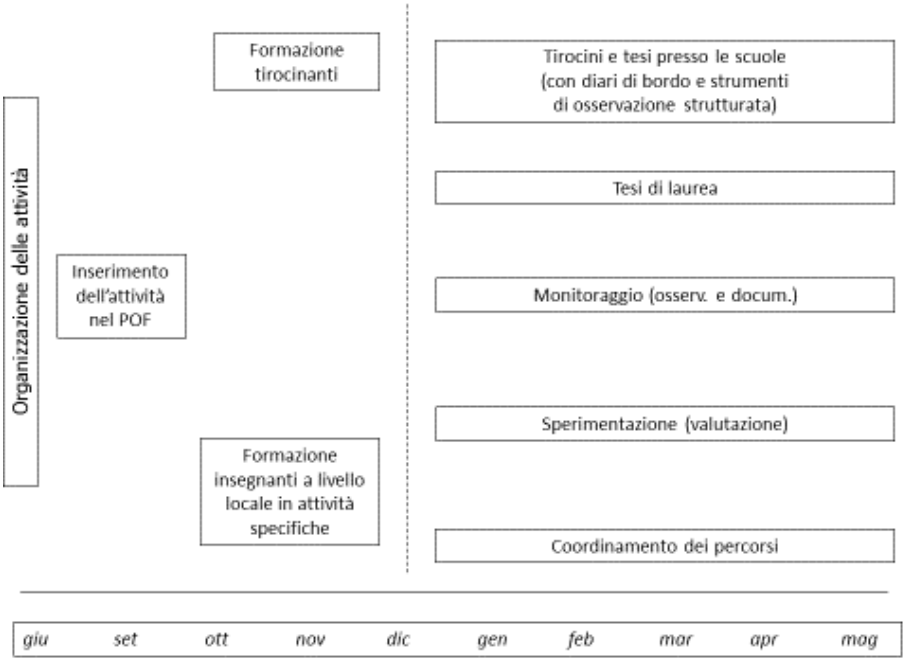
4. Condividere la progettualità e la documentazione allegata. La condivisione della progettualità attiva la prima negoziazione effettiva del percorso intrapreso, mentre le finalità di fondo e gli obiettivi specifici non è detto che, inizialmente, siano condivisi da tutti. Lo stesso vale per la documentazione allegata al progetto, in special modo gli strumenti uti-

[17] Come già detto, ciascun partner del protocollo d'intesa può partecipare a questa fase (e in special modo l'USR per la proposta alle scuole), ma è chiaro che sono gli istituti stessi e i ricercatori a doversi occupare specificatamente della parte didattica e di quella di ricerca.

lizzati per la valutazione del percorso e per la valutazione delle competenze mediali. Illustreremo i due livelli più avanti poiché ciò rappresenta un elemento cruciale per comprendere completamente le finalità di questa iniziativa. Gli strumenti di verifica sono già presenti all'interno del volume, alla fine di ciascun percorso, mentre le linee guida generali, come già detto, figurano all'interno di un capitolo dedicato specificatamente al tema della valutazione. Ciascun insegnante, in relazione all'uso del curricolo, per scelta personale potrà seguire le azioni indicate oppure adattare il percorso a seconda delle sue esigenze, eventualmente provando a segnalare e a documentarne le differenze. Nella fase di sperimentazione di secondo livello, ovviamente, la situazione cambia. Da un lato, come già affermato, non si può costringere il docente a svolgere l'attività esattamente così come compare: le contingenze, le scelte momentanee, gli incidenti di percorso certamente rappresentano ostacoli (e talvolta anche opportunità) per deviare, modificare, adeguare e aggiustare ciascuna sessione; viceversa, non è possibile pensare di snaturare l'attività: le modifiche sono benvenute e anche talvolta necessarie, tuttavia la struttura di base del lavoro, nelle sue linee principali, deve rimanere la medesima in relazione agli obiettivi, alle fasi e alle sequenze essenziali, pena la difficoltà sia di valutare il percorso con i livelli di gradimento, apprendimento e cambiamento sia, naturalmente e di conseguenza, l'efficacia in riferimento alle competenze mediali, cuore della sperimentazione stessa.

5. Individuare le classi. Ciascuna scuola può offrire una o più classi in base all'adesione degli insegnanti e all'organizzazione didattica specifica in ciascun contesto. Come si diceva poco sopra, le scelte possono essere libere, con l'avvertenza di coprire in modo omogeneo tutte le fasce d'età. Tale operazione può richiedere alcune settimane poiché occorre concedere alla scuola il tempo di organizzarsi internamente e seguire le procedure tecniche, in special modo le riunioni e i consigli, che consentiranno di ottenere un buon grado di accordo tra i docenti (chi è impegnato totalmente o in parte nelle attività e chi invece decide di chiamarsi fuori) e un buon livello di soddisfazione e di motivazione da parte di tutta l'organizzazione scolastica. È chiaro che in questa fase occorre far passare l'idea che il lavoro che andrà a svolgersi è utile di per sé, per i bambini e per i ragazzi, ma anche per gli insegnanti, le comunità scolastiche e la comunità scientifica.

Fig. 2 - Linea del tempo di una sperimentazione di un curricolo mediaeducativo



Fonte: Regia educativa, *2012, op.cit., modificata.*

6. Concedere agli insegnanti la possibilità di scegliere i percorsi. A differenza di una ricerca che utilizza un campionamento probabilistico, e che avrebbe potuto offrire dati più rappresentativi, è preferibile assegnare la priorità agli interessi dei singoli docenti. La facoltà di scegliere un percorso ha consentito loro di occuparsi del medium con cui potevano sentirsi maggiormente in sintonia. Aspetto questo da non sottovalutare, poiché l'autodeterminazione di alcune scelte può consentire di effettuare una sperimentazione più agevole e meno forzata. Diverso è il discorso in relazione alla fase sperimentale, nella quale il campionamento tende all'individuazione di gruppi omogenei.

7. Formare i tirocinanti. La formazione dei tirocinanti rappresenta una fase del processo molto importante. Nei curricoli della Formazione Primaria a livello universitario (sia nel corso di studi quadriennale, ora quinquennale,

sia nella ormai estinta Ssis, sia nel nuovo Tirocinio Formativo Attivo[18]), si trovano poche tracce di didattica mediaeducativa e solo in casi specifici è possibile attivare laboratori esplicitamente dedicati alla media education[19]. A Torino, da una decina di anni, è stato istituito un laboratorio di ME, condiviso con altri colleghi[20], di 20 ore circa, per 20-30 studenti del Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, per entrambi gli indirizzi, infanzia e primaria. Il laboratorio si propone sostanzialmente due finalità: 1) sensibilizzare e far comprendere obiettivi e metodi dell'educazione ai media ai futuri maestri; 2) preparare gli studenti ad affiancare gli insegnanti durante il tirocinio in vista delle attività mediaeducative e, nello specifico, di sperimentazione di percorsi mediaeducativi. Le venti ore sono suddivise in incontri teorici e prove pratiche di laboratorio di progettazione di percorsi di media education. La presenza di uno o più studenti in classe (e/o tesisti, oppure tirocinanti che svolgono anche una tesi di laurea) consente solitamente un maggior controllo delle operazioni, un valido supporto al docente e la possibilità di documentare al meglio i percorsi svolti, come indicato in fig. 2.

8. Effettuare incontri a cadenze regolari con gli insegnanti per chiarire i dubbi e rispondere a specifici bisogni. Prima dell'avvio dei percorsi, i primi entusiasmi possono essere inevitabilmente accompagnati da dubbi e difficoltà. Durante le riunioni preliminari si può pensare di aver compreso appieno e ben assimilato il necessario per progettare e gestire le attività, ma presto gli insegnanti potrebbero domandarsi se stanno riflettendo e elaborando idee nel modo giusto e se il team (composto anche dal tirocinante e dal ricercatore) potrà funzionare in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Per questo motivo, allo scopo di abbassare il livello di ansia e incoraggiare il docente, occorre supporto continuo per prepararlo al meglio in vista dell'avvio delle attività. Come vedremo, la sperimentazione è preceduta dalla somministrazione di un test in entrata (detto test *pre* per distinguerlo dal concetto di "pre-test" che più si addice a un'azione di controllo della validità di uno strumento), che avvia quindi l'inizio della prima sessione del percorso, per valutare lo stato attuale della classe. Ciò

[18] Comunemente chiamato TFA.
[19] Un po' più spazio ai nostri temi è concesso nel nuovo ordinamento della Formazione Primaria, soprattutto in riferimento alla disciplina "Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento".
[20] Si pensi al laboratorio realizzato a Torino dal sottoscritto e dal collega Riziero Zucchi, docente a contratto dell'Università di Torino, esperto di educazione all'immagine, Tv education e pedagogia dei genitori.

servirà, in fase di valutazione dell'efficacia del percorso, per un confronto tra il test in entrata e il successivo test in uscita (test *post*), sottoposto alla classe al termine del percorso stesso[21]. Il tal senso, il docente dovrà essere consapevole del fatto che occorrerà che egli vesta i doppi panni di docente e ricercatore, situazione molto motivante, ma anche nuova, spiazzante e, in taluni tratti, complessa. Come si diceva, tale doppio ruolo è frutto di due livelli di progettazione e di elaborazione del processo apprenditivo e contemporaneamente di ricerca, che prevede una situazione di entrata e uscita dal ruolo in differenti occasioni durante l'anno scolastico: il livello dell'operatività didattica e il livello dell'osservazione del processo di sviluppo come prerogativa della valutazione delle competenze mediali.

9. I due livelli della sperimentazione

I due livelli della sperimentazione possono essere così descritti:

1. un primo livello didattico di progettazione (comunque necessaria anche per chi svolge il percorso "tale e quale"), osservazione e documentazione (con l'aiuto degli studenti come si vede in fig. 2, attraverso diari di bordo) e valutazione (i tre livelli già citati di Kirkpatrick, gradimento, apprendimento e cambiamento);
2. un secondo livello, che include il primo, e che consente all'insegnate di collaborare con il ricercatore alla messa a punto degli strumenti di valutazione delle competenze mediali e di realizzare una strategia per esperimento con un disegno, in questo caso a due gruppi, sperimentale e di controllo. La differenza tra la prima e la seconda rilevazione informa il team circa l'effetto del percorso e indica il cambiamento (se v'è cambiamento, in quale direzione, di che ampiezza), tenendo sotto controllo le altre variabili. Il confronto tra le differenze consente di verificare se il cambiamento è davvero dovuto allo stimolo sperimentale e non ad altri fattori[22]. Possiamo affermare che questo tipo di attività specifica può far parte, come vedremo, di un ciclo di R-A, come indicato in fig. 7.

10. Costruire il piano operativo. Per condurre una buona sperimentazione, controllata e efficiente, occorre procedere alla formulazione di un pia-

[21] Per approfondimenti si vedano i contributi di Robasto contenuti in questo volume.

[22] Per approfondire le procedure di una strategia per esperimento vedere i manuali di riferimento della ricerca educativa (Trinchero 2002, Viganò 2002, Coggi e Ricchiardi 2005, Lucisano 2008).

no concreto che configuri il quadro delle operazioni in corso. Generalmente, non tutte le classi sono disposte a partire nel medesimo periodo e, inoltre, gli insegnanti potrebbero scegliere percorsi di durata differente che tendono a svolgere in un arco di tempo molto variabile: ad esempio, vi è chi opta per un percorso intensivo (di 2-3 sessioni settimanali per un mese di lavoro comprensivo di svolgimento dell'attività e somministrazione dei test), mentre altri preferiscono investire due ore settimanali (una sessione) per un periodo più lungo, anche di 3-4 mesi. Difficile dire quale sia la situazione ottimale in vista della sperimentazione poiché entrambe le soluzioni pongono in risalto pregi e limiti: la prima (intensiva) concentra l'attività e quindi, presumibilmente, non vi è caduta di attenzione e concentrazione dato che non passa troppo tempo tra una sessione e l'altra, ma i test sono troppo ravvicinati per far emergere dati empirici realmente significativi; la seconda potrebbe essere troppo diluita nel tempo, ma concede ai bambini di elaborare meglio gli apprendimenti e le competenze che l'attività intende sviluppare. Certamente il percorso singolo non ci offre la possibilità di valutare l'intero curricolo, aspetto certamente importante, ma che richiederebbe diversi anni di osservazioni. In questo caso la strategia di R-A consente di progettare alcuni "cicli didattici" per consolidare il concetto di "curricolo" e rendere la sperimentazione più valida e attendibile. In ogni caso, sappiamo bene, soprattutto quando si parla di curricolo, quanto sia importante implementare percorsi di ampio respiro per poter davvero costruire, sviluppare e valutare competenze.

La rilevazione dei dati può avvenire nell'arco di un anno scolastico, ma solo con una riflessione conclusiva il ciclo può ritenersi davvero concluso. Il piano prevede la costruzione di un prospetto (tab. 1) "Scuole vs. Percorsi" con incroci che evidenziano le scelte effettuate dalle classi di *quella* scuola (le colonne della tabella). Le righe rappresentano le attività con l'indicazione della competenza relativa a quel percorso specifico. È importante che compaiano anche le competenze in quanto occorre verificare che esse siano ben distribuite in tutte le attività: infatti, alcune di esse non possono essere facilmente sviluppate nelle primissime fasce d'età (si pensi all'autonomia critica) e pertanto rischierebbero di essere poco rappresentate.

Tab. 1 - Esempio di prospetto di un curricolo mediaeducativo "Scuole vs. Percorsi"

Scuole *Percorsi*	*Inf 1*	*Inf 2*	*Prim 1*	*Prim 2*	*Prim 3*	*Comp 1*	*Comp 2*	…
1 Foto 1 1 – Lettore 2 – Scrittore	2 sez. (grandi)						Inf, Inf I, I IV	
2 Radio 2 - Scrittore		4 sez. (grandi)		II				
3 Tv1 1 – Lettore 2 – Scrittore	3 sez. (grandi)		V, V				I, I	
4 Foto 2 2 – Scrittore 3 – Critico					III, IV		IV	
5 Fumetto 1 – Lettore 2 – Scrittore			V, V			III, III		
6 Cartoon 1 1 – Lettore 2 – Fruitore				I, I II, II III, III	I, I	II	II, II, II, II, II	
7 Tv2 2 – Scrittore 4 – Fruitore				IV, IV, IV		III, III		
8 Ipermedia 2 – Scrittore		III						
9 Cartoon 2 2 – Scrittore					II, II			
10 Tv 3 2 – Scrittore 3 – Critico 5 – Cittadino	3 sez. (grandi)						IV	
11 Stampa 3 – Critico 5 – Cittadino			V, V					
12 Internet 1 – Lettore 5 – Cittadino		IV				I, II, III		
13 Vgame 4 – Fruitore				IV, V		V, V		

Legenda: Inf*: Infanzia;* Prim: *Primaria;* Comp: *Istituto Comprensivo.*

11. Composizione delle squadre di ricerca. Una volta pronto il piano operativo si può procedere nella costituzione delle squadre. Ogni insegnante dovrebbe essere affiancato da un tirocinante, a seconda del livello scolastico. La tab. 1 indica una precisa fase della costruzione del piano (che è dinami-

co, sempre in divenire, in attesa di scuole che si aggiungono in successione), per il quale ciascuna competenza deve essere certa di entrare a far parte della sperimentazione. Come si evince dal capitolo redatto da Robasto (cap 2) il gruppo di ricerca costruisce un test per valutare lo sviluppo di ciascuna di esse[23]. In tal caso, per la scuola dell'infanzia, è possibile e auspicabile utilizzare test semplificati per i bambini di cinque anni, i quali necessariamente svolgono la prova con il supporto dell'insegnante o del tirocinante. Allo stesso modo è possibile organizzare l'inserimento di tirocinanti e tesisti[24] nei vari contesti (tab. 2).

Tab. 2 - Prospetto del rapporto "Scuole vs. Tirocinanti": un esempio di come si possono distribuire all'interno delle varie classi

Scuole *Partecipanti*	*Scuola 1*	*Scuola 2*	…	…	…	…	*Scuola n*
Tirocinante a	LAB inf		-				
Tirocinante b					LAB prim		
-	TESI prim			TESI prim			
-						TIROC prim	TIROC prim
-			LAB prim				
Tirocinante n		LAB prim					

12. Privilegiare la verticalità. In un contesto che possa considerarsi innovativo non è possibile ignorare un'opportunità straordinaria, quella di prepa-

[23] In quei percorsi nei quali è previsto lo sviluppo di più di una competenza, la complessità della sperimentazione cresce, poiché i bambini dovrebbero affrontare quattro test (per due volte il test *pre* e per altrettante il test *post*). Si raccomanda di valutare attentamente questo aspetto e di operare scelte sostenibili.

[24] Di seguito riportiamo i nomi di tirocinanti e tesisti dell'Università di Torino che hanno partecipato alla sperimentazione: Accossato Simona, Bergese Ilaria, Blasi Stefania, Borgo Paola, Braggion Sivia, Ferrero Elisa, Gallo Nadia, Lauro Rosaria, Luongo Elisa, Menardi Francesca, Micca Simona, Novara Roberta, Rossit Gaia.

rare i bambini e i ragazzi ad affrontare le sfide degli anni a venire, sia in seno alla scuola, sia in vista del loro futuro professionale. L'idea del curricolo non può e non deve essere valida solo "sulla carta", bensì occorre che diventi operativa concedendo a ciascun ordine di scuola di raccogliere i progressi del passato consolidandoli in competenze che saranno sempre più ampie e complesse. Nel caso della ME, ciò appare ancor più chiaro laddove la sua presenza si fa sempre più urgente.
Un curricolo mediaeducativo potrebbe essere costruito in molti modi differenti: il gruppo di lavoro ha privilegiato la propedeuticità tra un medium e l'altro (ad esempio, la fotografia precede il cartoon e così via) e ha operato scelte derivate "dal basso", cioè preferendo quelle attività che per gli insegnanti coinvolti potessero essere già interessanti e efficaci, andando a coprire un ventaglio di ambienti e strumenti esaustivo per quel periodo storico.

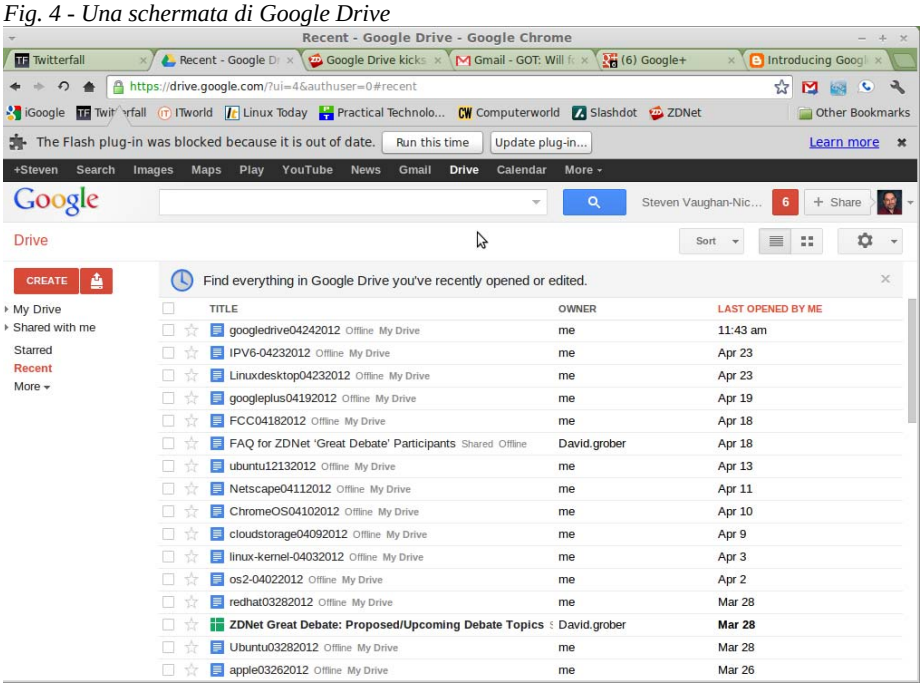
13. Costruire le prove e condividerle con gli insegnanti. Un aspetto da non sottovalutare è il ruolo attivo degli insegnanti non solo come attori del contesto di riferimento, ma anche come studiosi e co-autori del piano sperimentale che attivano ragionamenti e azioni guidati da spirito scientifico. Un esempio ci può essere fornito dalla costruzione dei test: è buona norma che i ricercatori, una volta che abbiano abbozzato le prove, le condividano con gli insegnanti stessi, soprattutto per confrontarsi sulla complessità delle prove stesse. Nel caso dell'ultimo anno e dei cinque consecutivi della primaria, come si diceva poco sopra, è chiaro che non sia possibile utilizzare una sola forma di test, bensì occorra semplificarli, in special modo per i più piccoli. A 5 anni un bambino non è in grado di svolgere una prova di questo tipo senza l'aiuto e lo *scaffolding* dell'adulto, sia da un punto di vista della capacità di espressione che della comprensione cognitiva della prova. La taratura dei test passa dunque attraverso la consulenza dei docenti i quali, se hanno compreso appieno lo spirito dell'iniziativa, collaborano alla calibratura degli strumenti, bilanciando gli obiettivi di ricerca con le difficoltà relative all'uso delle prove, per assegnare all'attività il maggior valore in termini di validità e attendibilità[25].

14. Messa a punto di un sito con i tools *necessari*. A questo punto, una volta costruiti i materiali e prima che essi vengano sottoposti al pre-test per il

[25] Per la costruzione di prove di valutazione fare riferimento a Coggi e Notti (2002) e a Trinchero (2012, op. cit.)

collaudo definitivo, occorre condividere con la comunità i documenti prodotti. La cosa migliore è creare uno spazio digitale condiviso all'interno del quale tutti gli attori della ricerca-azione possano inserire e reperire eventuali integrazioni e suggerimenti. Il primo passaggio è la possibilità di accedere a un'area comune che funge da "luogo" di scambio continuo e in cui vengono inseriti gli strumenti nella versione definitiva: si pensi alla possibilità concessa, ad esempio, da *Dropbox*, da *Google Drive* (fig. 4) o da piattaforme specificamente dedicate alla scuola[26]. Quando la fase di costruzione degli strumenti è terminata, gli insegnanti possono scaricare quelli che servono in un determinato momento. Inoltre, è molto utile prevedere anche un ulteriore spazio per la documentazione del processo didattico e uno per la valutazione.

Fig. 4 - Una schermata di Google Drive



15. Documentare i percorsi. La formazione dei tirocinanti prevede anche una parte fondamentale del lavoro, la documentazione delle attività. Questa fase si può svolgere in modi differenti e con strumenti diversi: si pensi a

[26] Si veda il progetto *Alberoventi* (www.alberoventi.com) di Lorenzo Denicolai e Giorgio Cordeschi.

strumenti di osservazione cartacei poco strutturati come i diari di bordo e la check-list, ma anche strumenti di video-osservazione che consentono di riprendere sequenze audio-visive di alcune fasi del percorso. Le due modalità non sono in alternativa, bensì possono integrarsi fornendo all'insegnante un quadro in retrospettiva delle scelte didattiche compiute, delle reazioni e dei commenti dei ragazzi, in sostanza di una processualità che consente al docente di individuare i punti di forza e di debolezza del percorso stesso.
Inoltre, la documentazione (che potrà anche assumere le sembianze di un portfolio, cartaceo oppure on line) risulta fondamentale per la valutazione. In un percorso media-educativo, come vedremo, è utile realizzare una fase valutativa prima dell'inizio delle attività (valutazione diagnostica), in itinere (formativa) e sommativa (alla fine del percorso, focalizzandosi su conoscenze, abilità e competenze). Tenere traccia del processo consente di comparare il progetto (già preconfezionato oppure originale) e il percorso reale, frutto di scelte contestuali. Non solo: soprattutto gli strumenti meno strutturati, e in special modo i diari narrativi (Antonietti, 2004) possono consentire di raccontare eventi significativi frutto di un'esperienza vissuta che può così essere meglio compresa attraverso l'utilizzo del "pensiero narrativo" dell'insegnante. Un diario narrativo consente al docente di introdurre elementi e strutture focalizzandosi sul racconto delle attività e favorendo la compresenza sia della dimensione cognitiva (scelte compiute, osservazioni didattiche, interventi degli allievi, ipotesi sull'efficacia degli interventi etc.) che emotiva legata, in special modo, ai vissuti personali. L'avventura della narrazione dunque concede all'insegnante di differenziare l'esperienza attesa da quella reale e, in un'ottica di ricerca-azione, come vedremo nell'ultimo paragrafo, questo metodo gli consente di esperire il momento della scrittura non in modo "burocratico" (obbligato, esecutivo, destinato a terzi, privo di colore etc.), ma costruendo una dimensione più "intima" (e allo stesso tempo orientata allo scambio di opinioni e ragionamenti), facendo emergere aspetti strettamente connessi ai vissuti di efficacia, gratificazione, partecipazione emotiva e crescita personale.
Rota e Antonietti (ivi, 19) sostengono che il pensiero narrativo è una "forma di pensiero che ci permette di organizzare, interpretare e utilizzare la nostra esperienza in termini di successione di eventi, successione ordinata nel tempo e orientata verso uno scopo […] espressione di una diversa "logica" che [consente], come quella paradigmatica, di dare senso all'esperienza, di ordinarla, di avanzare ipotesi sui "buchi" delle nostre conoscenze […] attorno a "prototipi", a immagini significative, a canovacci o copioni tipici per certe situazioni". In tal senso, il docente è posto nelle condizioni di rielaborare l'esperienza didattica, facendo emergere a poste-

riori una serie di contenuti cognitivi ed emotivi utili anche per la condivisione con i colleghi.
In tal senso, il canale "didattico" tradizionale è accompagnato da un'ulteriore fonte di informazioni di cui anche il tirocinante è parte attiva ed esso stesso protagonista del processo osservato. Le immagini significative ricostruite in retrospettiva divengono di grande utilità per determinare il duplice ruolo del docente, non solo esecutore di percorsi didattici, ma anche attore riflessivo dell'azione di tutta a comunità di pratica. Il diario narrativo può così integrare sia la valutazione effettuata con test strutturati, come nel nostro caso, che il bilancio delle attività realizzato ad ogni ciclo della ricerca-azione.

16. Effettuare il pre-test delle prove[27]. Una volta pronti gli strumenti occorre testarli, sia che si tratti di prove di valutazione che di strumenti creati ad hoc per la sperimentazione. Come precedentemente indicato, le prove di valutazione possono insistere su livelli differenti come il gradimento, l'apprendimento e il cambiamento (in merito si vedano i capitoli 2 e 4 di Robasto) mentre il primo livello è spesso trascurato poiché lo si considera "inutile" o solo ad uso del docente che intende controllare il clima della classe o ricevere semplicemente un feedback dagli alunni, il secondo "ovvio" poiché rappresenta il suo lavoro quotidiano, il terzo non è quasi mai considerato poiché non è generalmente previsto o perché frutto di osservazioni estemporanee. In verità i tre livelli considerati sono intrecciati, la loro triangolazione fornisce indizi interessanti e consente l'individuazione di incongruenze, punti di forza e elementi correlati alle debolezze del percorso. Il pre-test si può svolgere con un piccolo gruppo di bambini o ragazzi (fuori contesto) che possiede le medesime caratteristiche della popolazione coinvolta.
La realizzazione del test Pre è approfondito all'interno dei capitoli di Daniela Robasto.

17. Avvio dei percorsi. L'avvio dei percorsi richiede un'attenzione specifica poiché rappresenta una fase delicata da un punto di vista organizzativo, emotivo e motivazionale. In primo luogo, se l'insegnante si dota di nuovi strumenti, deve poterli collocare al meglio all'interno della sua progettuali-

[27] In questo caso l'incarico può essere affidato ai soli coordinatori della ricerca oppure coinvolgendo direttamente l'insegnante preparato ad occupare questo ruolo. In un'ottica di ricerca-azione è senz'altro preferibile la seconda versione.

tà[28]. L'introduzione della "novità" deve poter essere gestita di modo che la classe ne comprenda rapidamente il ruolo e la funzione; in secondo luogo, il desiderio di mettersi in gioco potrebbe non coincidere con la tranquillità necessaria per affrontare una nuova sfida, pertanto, anche da un punto di vista emotivo, come si diceva, l'insegnante deve poter godere di un supporto adeguato da parte dei ricercatori e aver svolto un opportuno periodo di training per padroneggiare il nuovo materiale didattico. In terzo luogo, egli deve essere posto nelle condizioni di mettere in campo forti e elevate motivazioni, credendo in ciò che fa e rendendosi consapevole che il valore aggiunto è presente e gli consentirà di migliorare la sua didattica che, molto probabilmente, diverrà più efficace.

18. Offrire sostegno e supervisione alle classi mentre realizzano i percorsi. Il sostegno non rappresenta un elemento determinante solamente a inizio percorso: diviene necessario in tutte la fasi dell'attività didattica. Grazie alla presenza di spazi digitali di condivisione (si veda la fig. 4) è possibile offrire attività di monitoraggio in relazione al primo livello di progettualità (centrato specificatamente sull'insegnamento), produzione di documentazione, osservazione della processualità e costruzione degli strumenti di valutazione, la quale, per logica, non potrà essere solamente sommativa, bensì formativa[29]. Inoltre, in riferimento al secondo livello (di ricerca), occorre una collaborazione ancora più stretta con i ricercatori per portare a buon fine il piano sperimentale.

19. Chiusura dei percorsi. La chiusura dei percorsi si realizza solitamente con l'ultima fase di valutazione oppure con la socializzazione dei risultati all'interno della scuola o, ancora, al territorio e alle famiglie. Il termine delle attività avviene tra la fase 7 e la fase 8 della figura 5. È tempo di bilanci ancor prima di verificare con la dovuta calma tutti i materiali prodotti e analizzare i dati relativi al processo didattico, alla valutazione di primo livello e all'efficacia dei percorsi: solitamente la soddisfazione dell'insegnante è palpabile e deriva dal fatto di aver trovato (o ritrovato) una serie di elementi perduti: uno spazio di pensiero riguardante la sua professione, la convinzione di aver acquisito egli stesso nuove "competenze" o di aver consolidato quelle

[28] Non dimentichiamo che ciascun insegnante possiede differenti caratteristiche in relazione agli stili di pensiero, tra i quali quello esecutivo e creativo dovrebbero essere sempre compresenti anche se con pesi differenti.
[29] Per approfondimenti legati alle scelte docimologiche si veda il volume curato da Coggi e Notti (2002).

esistenti, una motivazione ulteriore all'insegnamento attraverso nuove strade, il sentirsi parte di una comunità di pratica, ma anche di una comunità scientifica attraverso un contributo fondamentale per la comprensione di elementi determinanti correlati al destino della scuola. Ciò è effetto di una strategia di ricerca-azione che consente, ad ogni ciclo, di ripartire con un livello di consapevolezza maggiore rispetto alla situazione di partenza e la sensazione netta di un cambiamento (che potrà davvero essere fattuale quando tutte le componenti interne all'istituto si saranno allineate) nella direzione di una scuola sempre più aperta alle novità e a differenti territori (geografici, culturali, digitali) con cui potersi relazionare.
La realizzazione del test Post è approfondito all'interno dei capitolo di Daniela Robasto.

20. Organizzare un incontro conclusivo di restituzione dell'esperienza. Dopo la chiusura dei percorsi risulta importante e significativo organizzare ancora un incontro (o più incontri) di restituzione prima di un eventuale nuovo ciclo di percorsi. In questa fase si suggerisce di condividere con i partner della ricerca tutti gli elementi di forza e di debolezza dell'esperienza. Dopo i percorsi, tutti gli attori hanno appreso qualcosa di nuovo e soprattutto che le dinamiche all'interno della scuola hanno subìto un cambiamento. Il gruppo, alla fine dell'anno scolastico, è in grado di programmare un nuovo ciclo per l'anno successivo, inserendo nel POF le nuove progettualità e puntando a un ulteriore miglioramento. Questo incontro risulta rilevante anche per misurare i livelli motivazionali degli attori a proseguire sulla strada intrapresa, soprattutto se gli elementi di debolezza pesano più degli aspetti positivi dell'esperienza. Non è raro, nella scuola, registrare osservazioni del tipo "*Mi è piaciuto molto, ma no grazie, è stato troppo impegnativo*". È comprensibile che nei contesti scolastici, in questo periodo, si sia tentati più a "riprendere fiato" che a buttarsi a capofitto su esperienze di innovazione didattica. Noi pensiamo che innovare significhi anche trovare nuove energie per ottenere una più ampia soddisfazione professionale. In Italia, come negli altri paesi, stanno tuttavia crescendo vere e proprie comunità di pratica anche sui social media (ad esempio *facebook*) che mettono in evidenza quanto forte e determinata sia la volontà di cambiare una situazione che a molti risulta ormai difficile da sostenere.

21. Restituire i primi risultati grezzi alle classi. Oltre che con gli insegnanti occorre anche prevedere un incontro con i ragazzi. Il concetto di "restituzione" prevede che vi sia un feedback (quindi un ritorno sotto forma sia di informazioni sia di gratificazioni) a chi ha lavorato e si è impegnato a fondo

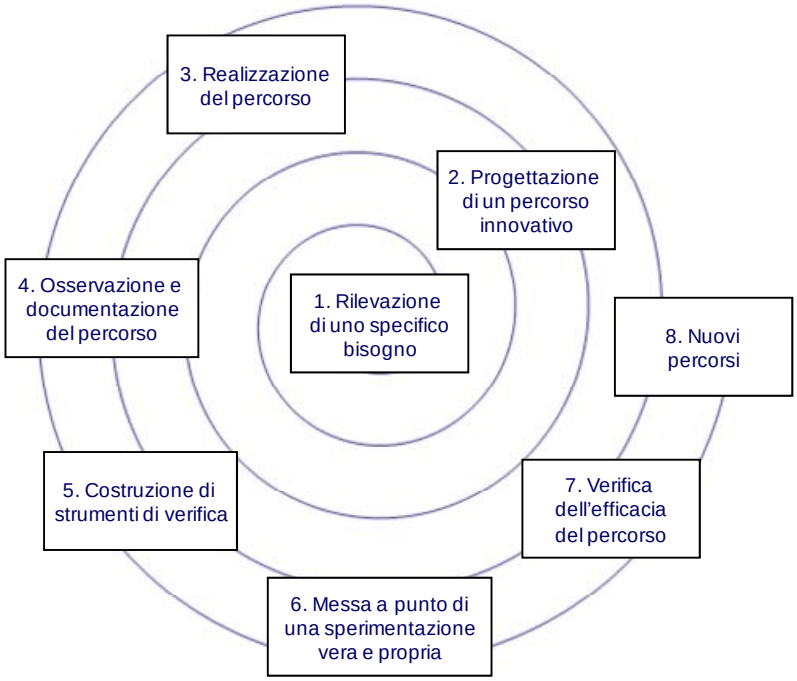
per questo tipo di ricerca, (insegnanti e allievi). Infatti, anche gli alunni, prima dell'inizio dei lavori, devono essere coinvolti rendendoli consapevoli delle finalità e degli obiettivi del percorso di ricerca svolto insieme, con l'accortezza di non responsabilizzarli troppo, fattore di disturbo che andrebbe a influire sulla validità e sull'attendibilità delle risposte e degli atteggiamenti sia in entrata sia in uscita. In verità questo aspetto si riflette anche sui ragionamenti, i vissuti e l'operatività dell'insegnante che potrebbe fare fatica ad accettare e quindi a distinguere i due livelli, di insegnamento e di ricerca. La restituzione dei dati (non solo relativi alla sperimentazione vera e propria, ma anche quelli di tipo più squisitamente narrativo), soprattutto in un'ottica di ricerca-azione, risulta determinante in vista di un cambiamento all'interno di un contesto educativo che, sempre di più in futuro, dovrà sentirsi parte di una vera e propria comunità scientifica, attraverso dibattiti, eventi e nuove progettualità.
La raccolta dei dati, la loro sistematizzazione e l'analisi sono approfondite all'interno dei capitoli 2 e 4 del presente volume.

22. La necessità della verifica a distanza di tempo (follow up). La verifica dell'efficacia di un'azione didattica non si "misura" solo alla fine di un anno scolastico, bensì necessita di tempi di assimilazione e accomodamento (per riprendere due concetti cari a Piaget riferiti sia ai soggetti sia alle istituzioni scolastiche) per poter davvero consentire di osservare elementi concreti e duraturi nei comportamenti e negli atteggiamenti dei ragazzi (conoscenze, abilità, competenze). La valutazione spesso può render conto di un elevato gradimento (anche se non di tutte le fasi di un percorso e per questo utile per discernerne i pesi), di un apprendimento che non sempre migliora (dipende da come si usano le tecnologie e i media i quali non hanno automaticamente un effetto positivo) e di un cambiamento che, se c'è stato, è più difficile da rilevare in breve tempo. Il rischio è di banalizzare la fase valutativa andando a trovare esattamente ciò che si stava cercando. In questo caso, la costruzione accurata degli strumenti e la scelta corretta degli indicatori aiuta a non uscire dal seminato, valutando "altro" rispetto all'obiettivo e, dunque, fallendo il tiro. Come si è visto, gli errori e gli effetti invalidanti si presentano ad ogni fase del percorso: occorre quindi verificare a distanza, verosimilmente dopo 2-3 cicli di ricerca-azione (ma l'ideale sarebbe completare il primo ciclo d'istruzione), l'impatto dell'innovazione e degli effetti dell'azione didattica basata sui principi della media education: in tal caso, il disegno sperimentale risulterebbe più adeguato, poiché consentirebbe di valutare le differenze tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo in modo più nitido, riducendo gli errori e aumentando i valori di validità e attendibilità dell'esperienza.

1.4. Ciclicità e livelli della R-A

In questi passaggi che abbiamo tentato di presentare, nonostante non vi sia spazio per ulteriori approfondimenti, si possono scorgere almeno tre ciclicità differenti all'interno della strategia adottata. Abbiamo già definito la differenze tra i due livelli valutativi, mentre ora tenteremo di porre in evidenza alcuni aspetti che possono determinare la propedeuticità dei cicli e diversi piani di analisi e inclusione delle varie fasi d'azione. Quando si tenta di rendere in forma grafica le attività di una R-A si disegnano le due dimensioni (riferite a un ipotetico ciclo) e, in seguito, per definirla al meglio in tutti i suoi elementi, occorre tracciare la terza dimensione che trasforma una spirale piatta in una figura che assomiglia a una scala a chiocciola. La rappresentazione della verticalità della figura pone in evidenza il concetto di cambiamento al quale la strategia tende, il quale racchiude un aspetto che per questo tipo ricerca risulta fondamentale: l'evoluzione della consapevolezza del gruppo di lavoro all'interno del proprio contesto.

Fig. 5 - La dinamica ciclica di un percorso di innovazione didattica all'interno di una classe



Fonte: Parola A., Regia educativa, *2012, modificata.*

La fig. 5 raffigura un ciclo di R-A all'interno di una classe: da qui può partire una progettualità che nasce da uno specifico bisogno (fase 1) che stimola, appunto, la progettazione di un percorso innovativo e a realizzarlo (fase 2 e 3). Fondamentali sono l'osservazione e la documentazione del processo (fase 4) utili per la costruzione di strumenti di verifica (fase 5) sia riferiti alla valutazione di primo livello (gradimento, apprendimento cambiamento) che alla valutazione dell'efficacia che insiste sull'acquisizione di competenze con l'eventuale uso di test, o di altri strumenti (fase 6 e 7). Una volta fatti emergere pregi e limiti del percorso e riflettuto sulla valutazione delle competenze medesime, sarà possibile ri-progettare nuovi percorsi (fase 8), con un livello di consapevolezza più elevato, all'insegna del cambiamento. A proposito di quest'ultima fase, possiamo anche immaginare che la ri-progettazione si possa declinare in cicli differenti durante i quali si potrà riproporre il medesimo percorso con delle integrazioni, perfezionando alcuni elementi e concentrandosi maggiormente sulle situazioni più delicate, oppure implementando nuovi percorsi che prevedano una progettualità più ampia in riferimento a una curricolarità che intreccia più media e diverse discipline in anni differenti.

Potremo definire questo livello *micro*-contesto, in cui le attività si svolgono all'interno delle aule, in ogni caso aperto alla collaborazione e alla condivisione con altre classi e altre scuole.

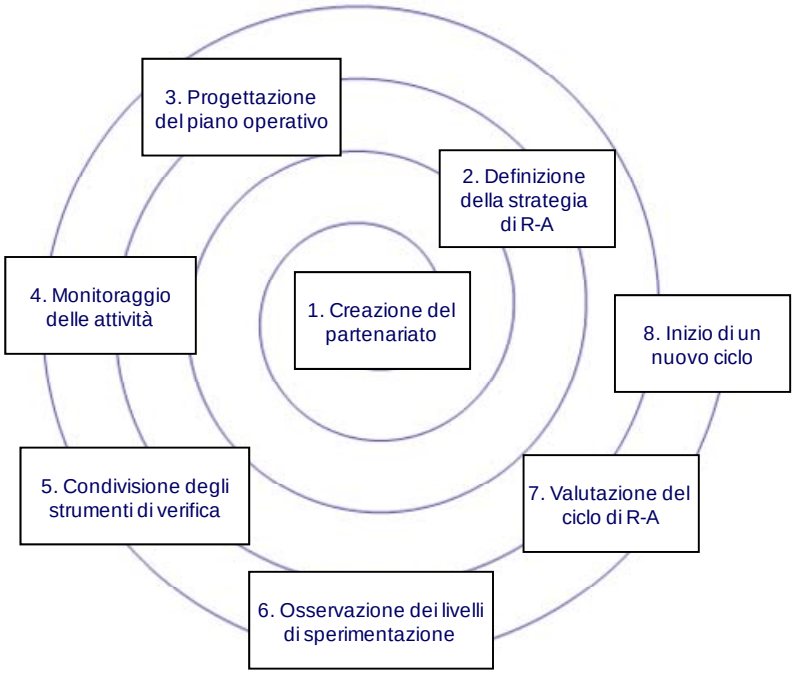
Questa situazione potrebbe derivare da un ciclo precedente (fig. 6) poiché la progettualità, gli strumenti di osservazione e di verifica e la ricerca sperimentale non nascono direttamente nel contesto-classe, ma vengono discussi all'interno di un'organizzazione più ampia, costituita da un partenariato. Addirittura, la fase 8 di fig. 6, di ripresa di un nuovo ciclo, potrebbe derivare da un contesto ancora differente (fig. 7).

La fig. 6 riflette un protocollo d'intesa tra partner i quali si possono aggregare una volta individuato un problema specifico a livello di *policy* (fase 1 della fig. 7). L'aggregazione contiene già la definizione di una strategia di R-A che viene esplicitata in fase progettuale (fasi 2 e 3). Essa prevede un monitoraggio delle attività svolte all'interno delle scuola, intercettando quelle che possono risultare maggiormente significative (fase 4). In questo ciclo, queste prime quattro fasi potrebbero essere incluse all'interno di un approccio divergente, il quale andrebbe a promuovere e stimolare la programmazione mediaeducativa che conduce ciascun insegnante a render conto del proprio operato sulla base di una progettualità più o meno condivisa.

Se si fa invece riferimento a un curricolo preordinato, la piattaforma metodologica e correlata ai contenuti rappresenta una "casa comune" costruita

su un terreno definito che crea una fase realizzativa più omogenea, avvantaggiando e rendendo più semplici le fasi successive.

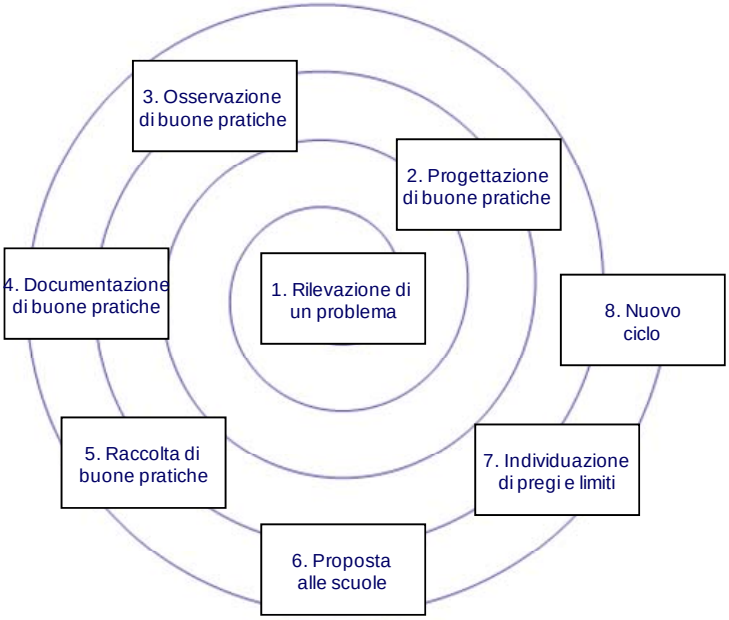
Fig. 6 - La dinamica ciclica di un percorso specifico di ricerca-azione mediaeducativa che si basa su un protocollo d'intesa tra differenti partner



Fonte: Parola A., Regia educativa, *2012, modificata.*

Da qui in poi subentra una fase di condivisione degli strumenti di verifica (fase 5) tra insegnanti e ricercatori, di osservazione dei livelli di sperimentazione (fase 6) che conducono a una valutazione complessiva del ciclo (fase 7). Quest'ultimo, in riferimento a un contesto per così dire *intermedio*, potrebbe seguire quello di fig. 7 o rappresentare un primo ciclo cui ne segue uno simile (dalla fase 8 e ritorno alla fase 1, eventualmente integrando il gruppo dei partner se un eventuale curricolo non si è ancora concretizzato), oppure dare finalmente avvio a percorsi didattici curricolari all'interno in un micro-contesto, quindi nelle scuole (fig. 5).

Fig. 7 – La dinamica ciclica di una ricerca-azione per la creazione di una "comunità di pratica"



Fonte: Parola A., Regia educativa*, 2012, modificata*

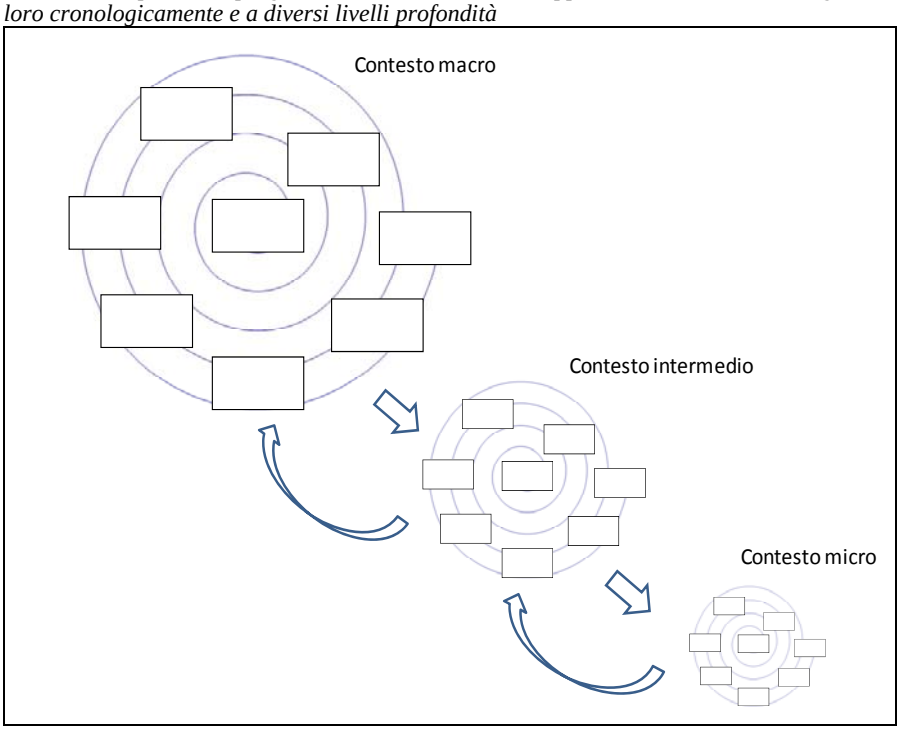
Tale ciclo (fig. 6), come appena affermato, potrebbe essere preceduto da un ulteriore passaggio che prevede un livello più alto (che chiameremo *macro-contesto*[30]), legato in special modo alla creazione di una comunità di pratica basata su bisogni e esigenze specifiche e quindi all'individuazione di un problema relativo a questioni di policy (fase 1)[31] (mentre il livello intermedio potrebbe essere riferito a problemi individuabili nelle città, province o regioni, in sostanza a bisogni di specifici territori locali), preso in carico dalle istituzioni oppure dal mondo dell'associazionismo. Così accadde all'inizio del nuovo secolo quando il MED cominciò a stimolare attività mediaeducative nelle scuole[32], ad osservarle e a documentarle (fasi 2, 3 e 4): una volta raggiunta una estensione sufficiente in differenti regioni ita-

[30] I contesti micro, intermedio e macro da noi descritti riprendono in parte il modello di Bronfenbrenner (1979) con il quale palesano alcuni punti di contatto.
[31] Si tratta, in buona sostanza, dell'urgenza di accogliere la media education all'interno dei curricoli scolastici.
[32] Con un progetto chiamato MENS (Media Education Nella Scuola).

liane cominciò a raccogliere quelle più significative (fase 5). Queste esperienze sono state poi pubblicate nel volume *Primi passi* (di cui si è parlato all'inizio del capitolo) messo a disposizione delle scuole stesse (fase 6). Da qui in poi si sono avviati i cicli relativi alle pag. 6 e 7 (intermedia e micro).

In questo primo ciclo ci si può limitare a individuare pregi e limiti di tali percorsi (facilità o difficoltà di applicazione, gradimento o meno degli alunni, opportunità di collaborazione con i colleghi, integrazione con la didattica "tradizionale e così via). Un nuovo ciclo (fase 8) potrebbe aprire dunque nuove attività in un contesto intermedio o condurre all'utilizzo del curriculum in ordini e gradi differenti di scuola.

Fig. 7 - Dal generale al particolare: i tre cicli possono essere considerati tre differenti modalità di interpretare e progettare una ricerca-azione, oppure tre diversi cicli collegati tra loro cronologicamente e a diversi livelli profondità



I tre livelli descritti sono complementari e utili per far sì che una comunità di pratica entri di diritto nel circuito scientifico proprio perché produce collegamenti significativi tra i tre livelli e fa sì che diversi contesti "micro" si connettano tra loro e riescano a influire sui livelli superiori, suggerendo cambiamenti a livello di policy educativa (fig. 7).

1.5. Conclusioni

Concludiamo questo primo capitolo con una serie di considerazioni sintetiche e di bilancio di una proposta di sperimentazione all'interno di scuole dell'infanzia e primarie in relazione alle innovazioni didattica e mediaeducativa. Come si è più volte affermato, il concetto di innovazione didattica per assumere senso deve necessariamente essere accompagnato da progettualità e obiettivi specifici: il fatto che, nel nostro caso, sia collegato al tema dell'educazione ai media è un punto di forza notevole poiché i due aspetti risultano spesso intimamente legati durante le attività che gli insegnanti svolgono con i media e le tecnologie della comunicazione. La dialettica continua tra teorie e attività didattiche consente a una comunità di pratica, che si riconosce in valori, idee e modalità operative, di crescere continuamente, sperimentando appunto l'evoluzione del suo pensiero, degli approcci ai modelli teorici e del loro ribaltamento all'interno dei contesti concreti. In tal senso, la continuità della ricerca è garantita poiché l'impegno della comunità stessa di realizzare un monitoraggio continuo, di alimentare il dibattito e di rinforzare tale dialettica, consente di coinvolgere a mano a mano altri ricercatori e insegnanti interessati e di favorire quindi la progressione delle finalità e degli obiettivi didattici seguendo, ove possibile, il filo dell'evoluzione degli strumenti tecnologici utilizzabili all'interno dei contesti educativi. La progettualità dell'insegnante riflessivo (Schon, 1991) risulta fondamentale poiché invita ciascun docente a riflettere sul suo operato e di auto-formarsi continuamente proprio grazie al cambiamento del suo punto vista, osservandosi come professionista impegnato sia in attività didattiche che di ricerca. La strategia di ricerca-azione consente di tenere uniti tutti questi elementi, alimenta la motivazione e consente agli attori di sentirsi parte di un progetto che non si limita ad essere operativo all'interno di un contesto chiuso, ma che si apre al dibattito nazionale e internazionale su un determinato tema, anche grazie alla messa a punto di buone pratiche, alla pubblicazione delle ricerche e al continuo collegamento con altre comunità di pratica. Inoltre, come si è visto, e a differenza di quanto si possa credere, è possibile prevedere l'uso di differenti strategie anche molto differenti durante la realizzazione di una ricerca educativa: nella nostra proposta, l'uso di una strategia per esperimento e di una ricerca-azione che la comprende in uno dei suoi cicli, consente agli attori di distinguere i vari livelli di azione e alla ricerca stessa di individuare momenti differenti con i quali poter rilevare dati sia quantitativi che qualitativi, in un piano complessivo "comprendente" che restituisce a differenti comunità di pratica la complessità della progettualità formativa. L'organizzazione della sperimentazione è qui

naturalmente rappresenta solo attraverso una delle molte modalità possibili che, a loro volta e al loro interno, potrebbero includere differenti varianti. Alcune delle indicazioni sono frutto di diversi anni di lavoro in tal senso, altre di specifiche sperimentazioni realizzate con le scuole di differenti regioni italiane e in diversi contesti europei[33]. Noi pensiamo che una efficace collaborazione tra insegnanti motivati ad entrare nel dibattito scientifico didattico-educativo e ricercatori orientati a migliorare i contesti scolastici potrà dare buoni frutti per il prossimo futuro e soprattutto giovare ai destinatari della formazione, i bambini e i ragazzi, consentendo a tutta la comunità educativa un salto di qualità verso obiettivi sempre più elevati e ambiziosi.

[33] Si veda il progetto europeo *On Air - European Media Education Project* reperibile presso il sito http://onair.medmediaeducation.it, descritto all'interno del volume di Parola A. e Ranieri M., *Media education in action*, Firenze, FUP, 2010.