



Anno III, Numero 8 – Luglio 2013

La sfida dell'educazione alla “cultura” dei media e delle nuove tecnologie

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione: Anna Gavazzi, Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione: Valentina Arcomano, Mabel Giraldo, Andrea Rega, Silvia Scandurra, Alice Scolari

Consiglio scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Francesca Bonicalzi, Umberto Buratti, Gregoria Cannarozzo, Roberta Caragnano, Lilli Casano, Fiorenzo Colombo, Maria Teresa Cortese, Luigi D'Alonzo, Pier Domenico De Gioia-Carabellese, Maurizio Del Conte, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Tayo Fashoyin, Emanuele Ferragina, Vincenzo Ferrari, Ruggero Ferro, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Pietro Manzella, Mario Marchi, Emmanuele Massagli, Anna Maria Minervini, Paolo Musso, Matteo Negro, Flavia Pasquini, Silvia Pianta, Andrea Potestio, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Paul Ryan, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Silvia Spattini, Michele Tiraboschi, Tomaso Tiraboschi, Fabio Togni, Davide Venturi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

INDICE

Introduzione (A. Potestio)	5
--------------------------------------	---

SAGGI

Formarsi <i>nei</i> media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale (A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta)	7
Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento (C. Pignalberi)	23
I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni (L. Zinant)	38
La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie (A. Potestio)	49
Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale (D. Zoletto)	60
Trasformazione della rete e opportunità per la scuola (F. Pecorari)	68
Questioni di media education: il contributo di Cesare Scurati nelle pagine di «Intermed» (M. Aglieri)	79
Persona umana, tecnologia informatica ed educazione. Creazione di senso e gestione razionale dei processi multimediali (A. Rega)	87
Primi spunti sul difficile rapporto tra media e istruzione in Italia (F. Magni)	102
Effect of technology and K 12 student achievement beyond academic success. An educators' perspective (K.A. Thompson)	110

INTERVISTA

Cesare Scurati, maestro e interprete della media education. Intervista a Angela Bonomi Castelli (a cura di M. Aglieri)	116
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RECENSIONI

- Jonah Lynch, *Il profumo dei limoni. Tecnologia e rapporti umani nell'era di Facebook*
(C. Casaschi) 120
- Pier Cesare Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*
(F. Pecorari) 122
- Marcello Degni, Raffaele Lagravinese, *Istruzione e federalismo in Italia. Profili storici, documenti, dati, leggi, prospettive*
(F. Magni) 124
- Edith Stein, *Il problema dell'empatia*
(A. Rega) 128
- Pier Luigi Guiducci, *Senza aggredire, senza indietreggiare. Don Bosco e il mondo del lavoro. La difesa dei giovani*
(C. Mastrandrea) 132
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di), *Continuare a Crescere. L'anziano e l'educazione permanente*
(C. Casaschi) 135
- Anna Maria Monteverdi, *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*
(M. Giraldo) 137

Introduzione

L'educazione sia come *educare* (allevare, nutrire, far crescere) sia come *educere* (trarre fuori, condurre, guidare qualcuno) è un processo che permette alla persona di riconoscere se stessa e di compiersi. Riguarda tutte le sue dimensioni: corpo e mente, cuore e mani, azioni e comportamenti. Implica una relazione interpersonale asimmetrica tra chi educa e chi è educato, volta a permettere la manifestazione dell'autonomia, della responsabilità e della libertà, al massimo livello possibile, delle persone coinvolte.

Questo numero di «*Formazione, lavoro, persona*» dal titolo *La sfida dell'educazione alla "cultura" dei media e delle nuove tecnologie* pubblica un insieme di saggi che riflettono sulle modalità attraverso le quali l'educazione può interrogare e "utilizzare" le nuove tecnologie per progettare percorsi formativi che riescano a valorizzare l'integralità dell'essere umano. Partendo dalla consapevolezza che non è sufficiente il semplice utilizzo di strumenti informatici nelle scuole o nelle pratiche formative per migliorare la relazione educativa e che la frequentazione dei *social network* non costituisce in sé un processo educativo, si è cercato di analizzare le possibilità, positive e negative, che l'uso delle nuove tecnologie possono generare attraverso due prospettive. La prima indaga alcune sperimentazioni concrete che riguardano l'e-learning per promuovere reali processi educativi, mentre la seconda interroga i problemi epistemologici relativi all'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito educativo, anche attraverso un dialogo approfondito con le categorie classiche del sapere pedagogico.

Il saggio che apre il numero *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale* scritto da Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti e Micheletta si occupa di un ambito applicativo specifico della video-educazione, che viene agevolata anche dalla digitalizzazione e da una facile condivisione in Rete. L'articolo interroga il tema della video-educazione come possibile fattore di arricchimento all'interno dei percorsi professionalizzanti dei docenti in formazione, a partire da una sperimentazione concreta attualmente in corso nel tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze. Anche lo scritto di Pignalberi *Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento* riflette sui processi formativi che utilizzano la Rete e le tecnologie e sul loro impatto in termini di apprendimento e di acquisizione di competenze comunicative e sociali, a partire da uno specifico progetto di ricerca europeo, al quale ha partecipato anche il Centro di Ricerca CEFORC '*Formazione Continua & Comunicazione*' del Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione di Roma TRE.

Il contributo di Zinant *I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni* percorre una direzione più teorica e propone un'ipotesi di ricerca che individua nelle nuove tecnologie gli strumenti idonei per avviare processi di alfabetizzazione moderni, in grado di cogliere i cambiamenti avvenuti nella società contemporanea, senza per questo dimenticare i benefici e gli insegnamenti della precedente. Per fare questo, l'autrice dialoga in modo approfondito con il pensiero di Paulo Freire che, tra i primi, ha interpretato il concetto di alfabetizzazione come processo di coscientizzazione. In modo analogo, anche i saggi di Potestio e Zoletto riflettono sulle potenzialità delle nuove tecnologie attraverso un confronto con la tradizione pedagogica. Potestio in *La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie* affronta il tema delle possibili modificazioni che nell'e-learning avvengono nel legame tra maestro e allievo. Partendo da alcuni spunti teorici presenti nell'*Émile* di Rousseau, indaga su come

l'integralità, l'autonomia e l'intenzionalità personale possano essere valorizzate all'interno delle prassi educative che utilizzano le nuove tecnologie. Zoletto in *Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale*, attraverso l'analisi dei contesti educativi extrascolastici mediati dalle nuove tecnologie, rileva il ruolo significativo e ambivalente per la formazione dei figli e delle figlie dei migranti dei contesti non formali e ne mette in evidenza alcune possibili valenze educative interculturali per promuovere «forme di interazione e co-appartenenza comuni a tutti coloro che si formano entro determinati contesti extrascolastici, siano essi giovani figli di genitori italiani o figli di genitori migranti»

L'articolo di Pecorari *Trasformazione della Rete e opportunità della scuola* sottolinea il ruolo delle nuove tecnologie all'interno delle dinamiche scolastiche e propone alcuni possibili percorsi didattici utili per gli insegnanti. Rega, invece, in *Persona umana e tecnologia informatica. Creazione di senso e gestione razionale dei processi multimediali* mette in evidenza anche gli aspetti più problematici dell'uso delle nuove tecnologie in ambito educativo, che devono essere considerati e sorvegliati dalla riflessione pedagogica.

Il numero monografico si conclude con i contributi di Aglieri *Questioni di media education: il contributo di Cesare Scurati nella pagine di «Intermed»*, che costituisce una preziosa testimonianza sul ruolo che il pedagogista italiano, scomparso il 19 Maggio 2011, ha avuto nell'Associazione nazionale per l'educazione ai media e alla comunicazione (Med); di Magni *Primi spunti sul difficile rapporto tra media e istruzione in Italia*, che affronta l'annoso problema del modo in cui i media riflettono e divulgano i temi educativi e scolastici e di Thompson *Effect of technology K 12 student achievement beyond academic success*, che riflette sul ruolo delle nuove tecnologie nei percorsi di formazione degli studenti statunitensi.

Come consuetudine, la sezione *Recensioni* raccoglie alcune proposte di lettura su temi educativi.

Andrea Potestio

Formarsi *nei* media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale

A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta¹

Abstract

As one can observe in a Web 2.0 society the uses of digital videos have registered an overwhelming increase which affects also video-education domain. In this frame an important issue deals with the uses of videos to develop reflectivity and educational awareness during teaching training experiences.

This paper provides the theoretical frame and the starting up of a new method of introducing video during student internship in a master degree in Primary Education at the University of Florence.

Videos are conceived as a tool for enhancing auto-reflectivity, engagement to improve personal communicative, cognitive and relational skills, in line with an action research and lesson study approach.

Il problema dell'uso dei media nella formazione può essere affrontato da vari punti di vista: essi da un lato possono essere studiati come strumento per favorire apprendimenti (*educational technology*, educare "con i" media); dall'altro possono essere oggetto di apprendimento (*media education*, educare 'ai' media). Al di là di ciò si stanno creando nuove contaminazioni interessanti: una di queste può essere sintetizzata nell'espressione formarsi "nei" media.

Questa terza dimensione ha acquisito particolare rilievo con l'avvento della rete e con la conseguente crescita delle comunità professionali (comunità di pratica, etc.) sostenute dalle teorie sulla costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza. A questo processo il Web 2.0 ha contribuito ulteriormente con lo sviluppo dei social network che hanno recentemente acquisito una connotazione più spiccata sul versante della condivisione visiva.

In questo lavoro ci occuperemo di un particolare ambito applicativo della video-educazione oggi agevolata anche dalla digitalizzazione e da una facile condivisione in rete; tratteremo della video-educazione come possibile fattore di arricchimento all'interno dei percorsi professionalizzanti dei docenti in formazione, in un contesto di confronto e di condivisione delle esperienze condotte.

In primo luogo presenteremo il frame teorico che ci ha indotto a scegliere questo particolare utilizzo della tecnologia video; in secondo luogo presenteremo una sperimentazione scaturita da tali presupposti e attualmente in corso per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria.

¹ Anche se il lavoro è frutto complessivo del team degli autori, in dettaglio hanno contribuito alla sua compilazione A. Calvani (par. 1, 4, 8), R. Biagioli (par. 5, 7), C. Maltinti (par. 2), L. Menichetti (par. 6), S. Micheletta (par. 3). Un ringraziamento particolare va ad Andrea Conti e a Lucia Della Giovampaola che hanno collaborato nella raccolta e gestione dei dati e dei video e ai tutor scolastici che hanno accolto gli studenti nelle loro classi.

La formazione degli insegnanti, fattore critico per la società del XXI secolo: quali metodologie?

Come noto, nel nuovo millennio si è registrato un crescente interesse sulla qualità dell'insegnamento e quindi sulla formazione e lo sviluppo della professionalità docente. La qualità della formazione dell'insegnante è riconosciuta come uno dei fattori strategici dalle maggiori istituzioni e organizzazioni che operano a livello mondiale.

Commissione Europea, Ocse, Unesco, ILO sono intervenuti con numerosi lavori². Risale al 2001 la prima importante indagine, condotta dalla Commissione Europea, su «La Professione docente in Europa: profili tendenze e sfide», uno studio che prende in esame la formazione iniziale e il passaggio alla professione, la domanda e l'offerta di lavoro, le condizioni di servizio e i salari a cui seguono numerosi altri contributi³. Nel 2005 vengono presentati «I principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti»⁴ dai quali emerge che il ruolo dei docenti, la formazione iniziale e continua, considerati come elementi chiave per lo sviluppo dell'economia europea, sono i contenuti prioritari per promuovere politiche atte a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione in tutta l'Unione Europea⁵. La recente strategia, «Ripensare l'istruzione»⁶, anch'essa promossa dalla Commissione Europea, invita a un ripensamento radicale del modo in cui i sistemi d'istruzione e formazione possono impartire le abilità di cui ha bisogno oggi il mercato del lavoro. La ricerca «Key Data on Teachers and School Heads»⁷, relativa agli indicatori sulla formazione iniziale degli insegnanti e il supporto per i novizi, è appena stata pubblicata. Essa include i dati di Eurostat e quelli forniti da TALIS, PISA e TIMSS; tale rapporto, affronta anche la questione dei dirigenti scolastici.

Numerosi sono stati anche i rapporti di ricerca dell'OCSE⁸ in questo settore, volti a rilevare in particolare come sia possibile attrarre e adeguatamente compensare bravi insegnanti o valutare pratiche didattiche. È del 2010 il rapporto elaborato dall'ILO sulla formazione professionale in un mondo che cambia⁹. Già nel 2005 erano state pubblicate,

² Cfr. L. Dordit, *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*, IPRASE Trentino, Trento 2011.

³ Cfr. Commissione Europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*. Rapporto I *Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, «Eurydice», Bruxelles 2002, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012565/>. Rapporto II, *Domanda e offerta.*, «Eurydice», Bruxelles 2002, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566/>. Rapporto III, *Condizione di servizio e salari*. «Eurydice», Bruxelles 2003, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212294/>.

⁴ Cfr. Commissione Europea, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, Bruxelles 2005, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

⁵ Sito ATEE, http://www.atee1.org/eu_policies_on_te, il cui obiettivo è migliorare la qualità della formazione in Europa e sostenere lo sviluppo professionale dei docenti e dei formatori.

⁶ Cfr. Commissione Europea, *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg 2012. In particolare *Assessment of key competences in initial education and training: Policy Guidance*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf; *Vocational education and training for better skills, growth and jobs*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw375_en.pdf; *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf

⁷ Cfr. Commissione Europea, *Key Data on Teachers and School Heads*, «Eurydice», Bruxelles 2013, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

⁸ Cfr. OECD, *Teachers matter. attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005. *Evaluating and rewarding the quality of teachers. international practices*, 2009. *Teacher evaluation: current practices in oecd countries and a literature review*, 2009.

⁹ Cfr. ILO, *Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world*, Genève, 2010, <http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2010/460299.pdf>

da parte dell'UNESCO, le «Linee guida»¹⁰ volte a riorientare la formazione degli insegnanti per affrontare lo sviluppo sostenibile; il documento si sofferma sul ruolo che le istituzioni hanno nel progettare una formazione che migliori la qualità dell'istruzione di base.

Negli Stati Uniti è appena terminata una ricerca, finanziata dalla Fondazione Bill & Melinda Gates, sulla misura dell'efficacia dell'insegnamento e sulla valutazione della qualità degli insegnanti. Oltre all'impiego di questionari è stato fatto ampio uso di video permettendo di visionare, a più di un osservatore e in tempi differiti, le lezioni effettuate. L'informare in maniera puntuale gli insegnanti sui risultati conseguiti sembra sia stata una potente leva di miglioramento. Il documento finale del progetto MET¹¹ sottolinea l'importanza della valutazione e la conseguente e tempestiva diffusione dei risultati sugli effetti dell'agire didattico come possibile chiave di volta per ripensare/riformare il sistema dell'istruzione statunitense.

Anche in Italia, la riflessione in merito alla figura dell'insegnante si è arricchita recentemente con l'apporto di contributi dalla sociologia della scuola, agli studi di carattere giuridico, socio-psicologico e di teoria della didattica¹².

Se ci interroghiamo sulle metodologie che hanno ricevuto maggiore attenzione per la formazione degli insegnanti, è nell'ambito della ricerca-azione e della riflessione sul processo che si sono concentrate le indagini tese a individuare i metodi e le tecniche per migliorare la qualità dell'insegnamento e quindi l'impatto sull'apprendimento degli studenti.

Uno dei punti di interesse è l'enfasi posta sulla riflessività sulla scia di una tradizione che parte da Dewey secondo cui il pensiero riflessivo nasce dalla condizione di incertezza e problematicità che si può generare nel corso dell'esperienza¹³. La riflessività, ripresa da Schön¹⁴ come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ripetutamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico.

Pultorak, autore di un lavoro sistematico sulle diverse dimensioni della riflessività nella formazione degli insegnanti in termini di rendimento scolastico, fiducia in se stessi, sicurezza nell'agire didattico, sottolinea con forza questo aspetto: l'insegnamento è una professione altamente decisionale e, di conseguenza, «il saper esaminare il valore e l'efficacia delle decisioni, e i loro effetti a breve o lungo termine, richiede la capacità di riflettere criticamente. Aiutare gli insegnanti a sviluppare l'abitudine alla riflessione può fare più di qualsiasi altra abilità per migliorare sia l'apprendimento degli allievi, sia le prestazioni degli insegnanti»¹⁵.

¹⁰ UNESCO, *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*, Paris 2005.

¹¹ Cfr. Gates Foundation, *Measures of effective teaching. final research report*, 2013, <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2013/01/Measures-of-Effective-Teaching-Project-Releases-Final-Research-Report>

¹² A titolo di esempio, cfr. Fondazione Agnelli *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Bari 2009 e 2010; Associazione Treille 2002, 2004 e 2008; <http://www.treille.org/pubblicazioni>, SWG, *Energie per il domani. La scuola italiana: valori e consapevolezza a servizio dei giovani e del Paese*, 2010. http://www.cislscuola.it/files/IndagineSWG_10dic_10_Sintesi.pdf

¹³ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, «La Nuova Italia», Firenze 1961. J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, «La Nuova Italia», Firenze 1949.

¹⁴ Cfr. D. Schön, *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; Id, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

¹⁵ Cfr. E. Pultorak, *The purposes, practices and professionalism of teacher reflectivity*, «Rowman & Littlefield», Lanham 2010, p. 26 (trad. dell'autore).

Se pur esiste ormai ampio consenso nel ritenere la riflessività come una componente essenziale nei programmi di formazione degli insegnanti¹⁶, è pur vero che non c'è ancora una definizione condivisa di tale concetto e che rimangono molte ambiguità e incertezze in merito ai possibili percorsi di formazione capaci di svilupparla in forme adeguate. Alcune ricerche si orientano a far progredire la comprensione attorno ai limiti della pratica riflessiva nella formazione iniziale degli insegnanti e del suo possibile sviluppo nella ricerca empirica¹⁷. Resta anche da verificare se la capacità riflessiva esperita durante la formazione iniziale si traduca effettivamente in abitudini didattiche o se resti invece circoscritta all'esperienza condotta.

Per favorire la riflessività, sono di solito predisposti interventi che prevedono attività di affiancamento del tirocinante da parte di un mentore e/o la supervisione di tutor, la discussione tra pari, il confronto all'interno di un gruppo collaborativo, eventualmente nell'ambito di un processo di ricerca-azione¹⁸, scelto quale modello di tirocinio qui presentato. Le attività riflessive sono inoltre accompagnate da vari strumenti di supporto (quali portfolio, diari, schede per l'osservazione e l'analisi delle videoregistrazioni). Grazie alle tecnologie digitali, sempre più diffuse e facili da usare, ha acquisito nuovo risalto l'uso del video, che recuperando la tradizione degli anni '70 (*microteaching*, vedi in seguito) è stato lo strumento centrale nel percorso sperimentato con gli studenti.

Nell'ambito dei modelli ispirati alla ricerca-azione e volti a sviluppare consapevolezza sul campo, un particolare interesse riceve oggi un metodo, di origine giapponese il cui termine è *Jugyokenkyu*, tradotto in area occidentale con *lesson study*¹⁹, il cui obiettivo è di migliorare la qualità dell'insegnamento, in un processo continuo di riflessione e revisione condotto con i colleghi²⁰ a cui fa riferimento il modello di tirocinio proposto nel corso di laurea.

In Giappone, nelle classi di scuola primaria, l'osservazione tra colleghi è una pratica diffusa in tutto il paese e gli insegnanti sono chiamati ad esaminare, sistematicamente, se stessi e gli altri per diventare insegnanti migliori.²¹ La "lezione" comprende molto di più di ciò che comunemente noi intendiamo con questa parola e, nonostante "lo studio di una lezione" lo faccia supporre, il fine non è quello di realizzare una lezione perfetta. Il termine giapponese indica un processo continuo che sviluppa l'abitudine al miglioramento

¹⁶ Anche in Italia il dibattito sulla riflessività si è arricchito negli ultimi anni su diversi fronti (Striano, Montalbetti, Damiano, Fabbri). Cfr. A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», IV, 6, 2011, p. 30.

¹⁷ Cfr. F.L. Nelson, T. Sadler, *A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection*, «Reflective Practice», Routledge, XIV, 1, 2013, pp. 43-57; A.R., Freese, *The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school*. «Teaching and Teacher Education», 15, 2009, pp. 895-909; M. El-Dib, *Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool* «Teaching and Teacher Education», 23, 2007, pp. 24-35.

¹⁸ Cfr. P. Costello, *Effective action research: developing reflective thinking and practice*, «Continuum International Pub. Group», New York 2011; C. Rodgers, *Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking*, «Teachers College Record», IV, 104, 2002, pp. 842-866.

¹⁹ La traduzione di *lesson study* è avvenuta ad opera di Stigler e Hiebert, 1999, Lewis, 2002, Yoshida e Fernandez, 2004. P. Wang-Iverson, *Why lesson study?*, «RBS», Lesson Study Conference 2002, <http://www.rbs.org/Special-Topics/Lesson-Study/Lesson-Study-Conference-2002/Why-Lesson-Study/207/>
Negli Stati Uniti i pionieri sono stati Lynn Liptak, Tad Watanabe e Makoto Yoshida.

²⁰ Cfr. C. Lewis, J. Hurd, *Lesson Study step by step*, «Heinemann», Portsmouth, NH 2011. C. Lewis, *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*, «Research for Better Schools», 2002, <http://www.rbs.org/catalog/pubs/pd55.php>

²¹ Cfr. C. Fernandez, S. Chokshi, *A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting*, «Phi Delta Kappan», LXXXIV, 2, 2002, pp. 128-134.

professionale; i docenti possono, anche con l'aiuto di videoregistrazioni, prendere coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e soffermarsi ad analizzare in maniera dettagliata gli aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, l'interazione con gli allievi e il loro apprendimento.

Video-educazione, *microteaching* ed evidenze sperimentali

L'impiego dei video digitali ha registrato negli ultimi anni uno sviluppo esponenziale nell'ambito del Web 2.0. YouTube, ad esempio, è una risorsa che mette a disposizione una vastissima gamma di video catalogati e indicizzati e che offre la possibilità di condividere, sia in ambiente pubblico che privato, i video ospitati gratuitamente. È il sito più visitato al mondo dopo Google e Facebook, e presenta il maggior tasso di crescita di visite: ogni mese sono visualizzati oltre 4 miliardi di video²². Al proprio interno YouTube offre una specifica sezione dedicata all'educazione, YouTubeEDU, che contiene oltre 700.000 video didattici supportati da più di 800 canali.

Molti progetti utilizzano la condivisione e la visualizzazione dei video digitali a supporto delle attività didattiche. Alcune università hanno creato un proprio canale YouTube per divulgare informazioni e materiale di apprendimento ai propri utenti, altre offrono corsi online gratuiti su vari argomenti. In Europa sono diverse le iniziative che coinvolgono direttamente le scuole nella video educazione (Viducate²³, OnAir²⁴, EduTubePlus²⁵).

La crescente attenzione che i video stanno suscitando nei programmi di formazione per gli insegnanti ha messo nuovamente sotto i riflettori il *microteaching*, un metodo che impiega la ripresa video dell'insegnante per aiutarlo a migliorare la qualità dei suoi interventi didattici.

Il *microteaching* è stato elaborato e messo in pratica per la prima volta nel 1963 all'Università di Stanford in un programma rivolto alla formazione degli insegnanti²⁶. È stato definito come un insegnamento in situazione per un tempo ridotto e con pochi studenti (micro-insegnamento appunto)²⁷. Un intervento di *microteaching* prevede che la micro-lezione sia videoregistrata, salvata, rivista e commentata dall'insegnante attore, dai colleghi e/o da un gruppo di esperti o supervisori.

Oggi la tecnologia dei video digitali, la semplicità d'uso e l'ampia diffusione di dispositivi dotati di videocamera (quali *tablet*, telefoni cellulari e computer), insieme alla possibilità di editarli, scambiarli e condividerli in rete, aggiungono nuove potenzialità e funzionalità nella diffusione della tecnica del *microteaching*²⁸.

È anche interessante rilevare come le risultanze sperimentali parlino a favore dell'efficacia di tali metodologie. La *Evidence Based Education* (E.B.E.) negli ultimi venti anni ha prodotto considerevoli risultati sia relativamente alle strategie didattiche efficaci,

²² <http://www.youtube.com/yt/press/it/statistics.html>

²³ <http://viducate.net/>

²⁴ <http://www.onair.medmediaeducation.it/>

²⁵ <http://www.edutubeplus.info/project/edutubeplus>

²⁶ Cfr. D.W. Allen, R.J. Clark, *Microteaching: its rationale*, «The High School Journal», LI, 2, 1967, p. 75.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Tra queste va citata la video-annotazione, una tecnica che è oggetto di particolare attenzione per la formazione degli insegnanti. Cfr. P. Picci, A. Calvani, G. Bonaiuti, *The use of digital video annotation in teacher training: the teachers' perspectives*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», ICEEPSY, LXIX, 2012, pp. 600-613.

sia relativamente all'efficacia dei metodi di formazione degli insegnanti. John Hattie²⁹, un autore che ha elaborato una sintesi sulla base di 800 meta-analisi relative a studi sperimentali su come la didattica possa produrre apprendimenti significativi, sottolinea energicamente come ciò che maggiormente determina l'efficacia dell'azione didattica sia la qualità dell'interazione tra docente e allievo, in particolare il feedback e la valutazione formativa³⁰. In questa prospettiva ciò che gli insegnanti fanno e/o non fanno è fondamentale, ma è ancor più necessario che abbiano una struttura mentale che implichi il sapersi osservare e ripensare le strategie alla luce degli effetti osservati.

I metodi più adeguati per la formazione degli insegnanti risultano quelli che si basano su condizioni laboratoriali, che mettono i tirocinanti in situazioni pratiche e concrete (*real life*) accompagnate da attività di riflessione e confronto critico, anche con auto-osservazione³¹. Il *microteaching* risponde perfettamente a queste caratteristiche offrendo agli insegnanti l'opportunità di rivedersi "da fuori", con occhio esterno e/o dal punto di vista degli allievi e di ottenere una serie di feedback (dai colleghi, dal mentore, dal supervisore e dagli studenti) che gli consentono di migliorare le proprie capacità di insegnamento e potenzialmente di ripetere la stessa lezione in modo più efficace, anche a un gruppo più grande. Tutto ciò perché «noi impariamo dagli errori e dai feedback che ci vengono forniti andando nella direzione sbagliata o non andando abbastanza fluentemente nella giusta direzione»³².

Lo stesso Hattie, in un suo successivo lavoro (2012), ha trasferito le risultanze precedenti sotto forma di indicazioni da fornire all'insegnante ed alla sua formazione. A suo avviso «la massima probabilità di raggiungere alti livelli di apprendimento si ha quando sia l'insegnamento che l'apprendimento sono resi visibili»³³. Alunni e docenti devono poter percepire tangibilmente l'avanzamento dell'apprendimento non solo attraverso strumenti di valutazione, test, ecc. ma soprattutto attraverso le interazioni fisiche immediate (contatto attraverso gli sguardi, segni di soddisfazione, condivisione, complicità). I programmi di formazione devono concentrare maggiore attenzione alle forme concrete della dinamica insegnante-allievo. Un insegnante esperto sa mostrare e trasmettere passione e coinvolgimento, dimostra di padroneggiare la conoscenza oggetto di apprendimento, adattandola e mettendola in rapporto con le preconoscenze dell'allievo e con altre nozioni del curriculum, sa proporre compiti 'sfidanti' (perché non è vero che gli studenti desiderino compiti facili!), rende consapevoli gli studenti degli obiettivi, e dei continui avanzamenti verso di essi, attraverso un costante continuo feedback. Queste abilità che costituiscono gli ingredienti di un bravo insegnante si manifestano all'interno di ciò che più caratterizza l'attività dell'insegnante in ogni paese del mondo: la "lezione". È dunque alla lezione, nelle sue componenti (preparazione, inizio, svolgimento, conclusione), per le quali la ricerca dispone di dati e suggerimenti interessanti, che bisogna indirizzare l'attenzione delle attività di tirocinio e di formazione alla professione docente.

²⁹ Cfr. J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Oxford, 2009. Id, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford 2012.

³⁰ Sono dati in linea con i profili di didattica efficace quali quelli già avanzati da Gagné, Merrill, Rosenshine, e dalla teoria del carico cognitivo (Cfr. A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011. A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012).

³¹ Metcalf, autore di una meta-analisi sulla formazione dei docenti, trova che le esperienze di laboratorio *microteaching* producono un ES= 0,70.

³² J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit., p. 23.

³³ J. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing the impact on learning*, cit., p. 18.

Un modello innovativo di tirocinio: il Marc

I presupposti metodologici della ricerca che qui andiamo a presentare sono stati dunque supportati dal paradigma della riflessività, dal modello di analisi della lezione derivante dal *lesson study*, integrati con indicazioni sulle strategie didattiche efficaci e dal supporto delle nuove tecnologie.

Nel corso dell'anno accademico 2011-2012 presso l'Università di Firenze si è costituito un gruppo di studio con lo scopo di ricercare una più organica ed incisiva integrazione tra teoria e pratica nella formazione degli insegnanti, stimolando nei futuri educatori una cultura della trasparenza, inducendoli a mettere in gioco i propri comportamenti e schemi mentali e a rendere più concreti e rendicontabili gli effetti del proprio agire didattico. Da qui è nato il progetto Marc, acronimo di Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione, i cui fondamenti teorici vanno ricercati nelle risultanze dell'E.B.E., ed in particolare nei testi di Hattie appena citati, a cui vanno aggiunte le ricerche sulle nuove potenzialità offerte dalla video-educazione.

Il modello Marc è in pratica una forma di *lesson study* potenziata da tecnologie di video digitale *microteaching*³⁴ inserita in un percorso ricorsivo. In esso assumono centralità:

- il modellamento. Lo studente attraverso esempi in situazione viene aiutato ad analizzare interazioni didattiche significative sulle quali riflettere;
- la videoregistrazione. Lo strumento video rende l'esperienza più documentata, meglio confrontabile e più incisiva.

Il modello implica un orientamento *goal-driven*, volto cioè a favorire miglioramenti tangibili sul piano della qualità dell'interazione didattica, considerata sotto i punti di vista cognitivo, comunicativo e gestionale. Alla base si assume che la videoregistrazione ed il successivo riesame (individuale, collaborativo) di un intervento didattico effettuato dal soggetto in formazione possa aiutarlo a rendere "visibili" (nell'accezione di Hattie) gli elementi cruciali (positivi/negativi) dell'azione didattica favorendo consapevolezza e capacità di riorientarsi verso azioni di migliore qualità.

Preparazione (ante quem)	
Struttura della lezione	
Target	
Rappresentazione dell'allievo	
Aspetto "sfidante"	
Ambiente fisico (areazione, luce ecc. organizzazione spazio)	
Allestimento strumenti	
Eliminazione fattori di disturbo	
Avvio attività didattica	
Focalizzazione attenzione	
Preconoscenze	
Presentazione argomento e target	

³⁴ Le riflessioni metodologiche emerse sono state condivise nel contesto della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) tra docenti dell'Università di Firenze (A. Calvani) e dell'Università di Padova (E. Felisatti). Cfr. A. Calvani, G. Bonaiuti e B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente*, cit., pp. 29-42; P. Picci, G. Bonaiuti, A. Calvani, *Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 9736, 2012, pp. 246-258.

Svolgimento	
Aspetto comunicativo	
<i>Chiarezza/focalizzazione</i>	
<i>Empatia</i>	
<i>Codici comunicativi (verbale, extra verbale, multimed.)</i>	
Aspetto Cognitivo	
<i>problematizzazione</i>	
<i>Aspetto sfidante</i>	
<i>Coerenza target</i>	
Aspetto gestione della classe	
<i>Controllo comportamento (disciplina/attenzione)</i>	
<i>Interazione/partecipazione/inclusione</i>	
<i>Feedback/auto efficacia</i>	
Conclusione	
<i>Evidenziazione nodi essenziali</i>	
<i>Consapevolezza importanza</i>	
<i>Consapevolezza auto efficacia (empowerment)</i>	
Consolidamento post quem	
<i>Applicazioni</i>	
<i>Trasferimenti ad altri contesti</i>	
<i>Indicazioni per sviluppi</i>	

Figura 1 – Indicatori oggetto di analisi e revisione nel processo di osservazione .

Sulla base del modello di Hattie sono stati individuati alcuni aspetti principali del comportamento didattico oggetto di osservazione e di intervento formativo relativi al processo connesso al “fare una lezione in classe”³⁵: viene messo a fuoco il modo in cui la lezione viene preparata, iniziata, svolta (sotto il profilo dell’adeguatezza cognitiva, comunicativa, gestionale) ed infine conclusa.

Da questi aspetti sono stati desunti e selezionati alcuni indicatori assunti a riferimento fondamentale di tutte le operazioni di osservazione e successivo riesame, da cui è derivata una griglia, inserita nel Portfolio dello studente, in rapporto alla quale il tirocinante può prendere atto dei mutamenti subentrati nei suoi atteggiamenti e comportamenti nelle varie fasi della propria formazione (Figura 1)³⁶.

La sperimentazione pilota

Nei percorsi di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria sono previste³⁷ per lo studente attività di apprendimento che combinano da un lato le opportunità di una didattica fondata su esperienze dirette in un rapporto di vicinanza formativa con gli insegnanti della scuola; dall’altro lato un’azione riflessiva accompagnata dall’intervento di tutor esperti e appositamente formati nella valutazione delle performance registrate, per documentazione e monitoraggio del percorso in una prospettiva di sviluppo individuale e di gruppo. All’interno di questo quadro è apparso naturale collocare il progetto.

³⁵ Il termine lezione è da intendersi qui nel senso di intervento didattico breve (massimo 20’), orientato a favorire negli alunni l’acquisizione di un obiettivo definito attraverso un’interazione dialogica problematizzante.

³⁶ Per una valutazione complessiva della lezione si sono in seguito aggiunti due indicatori di carattere più globale: coerenza interna e passione (gusto per l’apprendimento).

³⁷ D.M. 249, 10 settembre 2010.

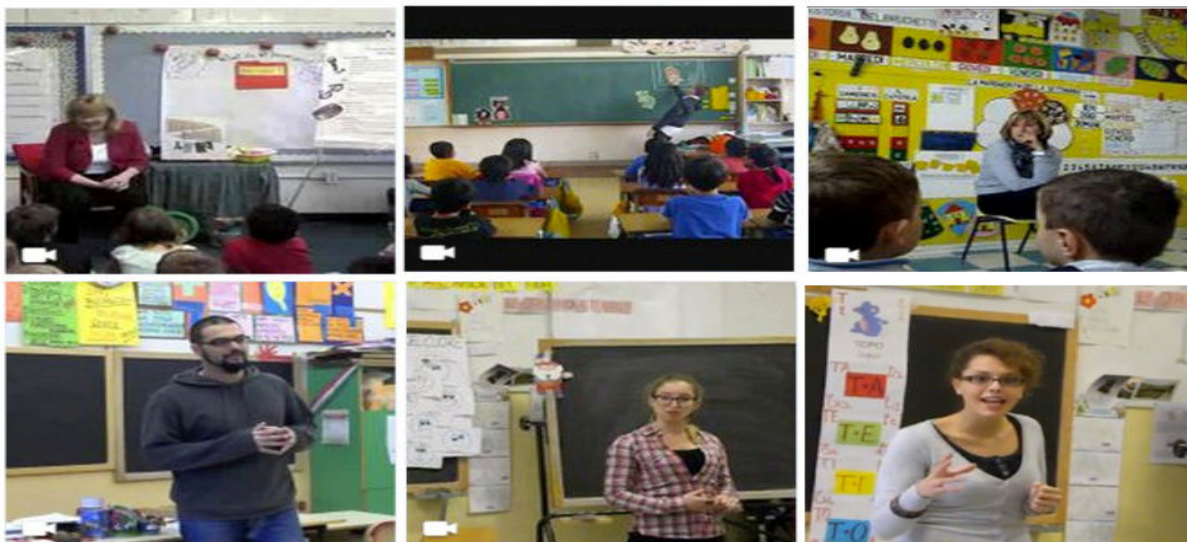
L'elaborazione degli strumenti per l'osservazione e l'analisi dei video, le attività di discussione e riflessione centrate su aree riguardanti la progettazione, lo svolgimento e la conclusione di una lezione, sono stati gli elementi fondanti degli incontri in gruppo con supervisor e studenti. Il video che riflette e restituisce l'esperienza vissuta e che mostra al contempo i rischi e gli insuccessi connessi alla pratica didattica in situazione è stato riconosciuto come un elemento innovativo che avrebbe potuto stimolare gli studenti ad un impegno meglio finalizzato.

Il progetto è stato messo a punto con la collaborazione e successivamente seguito in questa fase da 6 tutor con i quali gli studenti svolgevano il tirocinio indiretto³⁸, da 8 tutor in qualità di conduttori/valutatori³⁹ e da 3 esperti⁴⁰.

Gli strumenti adottati sono stati la piattaforma Moodle di Ateneo per le interazioni gestionali previste dal progetto e YouTube per la raccolta, condivisione, esame dei video. In particolare è stata creata in YouTube una *playlist* privata, visibile soltanto ai tirocinanti e a tutor.

La fase di sperimentazione pilota del progetto è avvenuta nei mesi di novembre/dicembre 2012; la seconda sperimentazione è in corso con 130 studenti del III anno. I dati e le riflessioni riportate in questo lavoro si riferiscono alla prima sperimentazione, a cui hanno partecipato 12 studenti⁴¹ del IV anno che hanno seguito il progetto per un totale di 20 ore di tirocinio diretto (nella scuola) e 20 ore di tirocinio indiretto (all'università).

Nella sua prima fase, il tirocinio indiretto ha previsto la presentazione di esempi di buone pratiche didattiche (riconosciute efficaci secondo la letteratura in precedenza indicata), l'analisi sistematica di video esemplificativi che mostravano modelli di insegnamento-apprendimento (Direct Instruction, Reciprocal Teaching, costruzione di mappe concettuali), la progettazione di una micro-lezione da simulare, videoregistrare e riesaminare con il tutor. La lezione simulata ha rappresentato l'output della prima fase, con lo scopo di allenare lo studente alla video ripresa, evidenziare eventuali criticità e quindi suggerire elementi migliorativi per progettare l'attività da svolgere e registrare a scuola.



³⁸ M. Baretta, A. Conti, L. Della Giovampaola, F. Dello Preite, M. D'Introno, C. Moncini.

³⁹ M. Bellandi, M.R. Di Santo, V. Guerrini, C. Maltinti, P. Mori, L. Nepi, A. Panchetti, L. Rossi.

⁴⁰ Prof. A. Calvani, Prof. R. Biagioli, Ing. L. Menichetti.

⁴¹ S. Capizzi, C. Cugusi, E. Del Canto, E. Falsetti, E. Franceschini, A. Fratini, J. Geraci, A. Gheri, F. Gialli, C. Gracia, M. Masini, L. Triglia.

Figura 2 – In alto sono riportate immagini di sequenze video impiegate come modelli di buone pratiche⁴². In basso si vedono alcuni dei tirocinanti del progetto Marc durante le loro lezioni.

I tutor hanno proposto 12 argomenti su cui far lavorare i tirocinanti: 10 tracce di micro-lezioni per la classe primaria e 2 per la sezione infanzia. Gli studenti, a coppie, hanno programmato, simulato e videoregistrato la lezione tenendo conto di tre aspetti fondamentali: definire l'obiettivo, attivare le preconoscenze, presentare l'argomento in modo problematizzante, svolgere la lezione in maniera dialogica e interattiva. Nella simulazione è stata analizzata essenzialmente la capacità espositiva e problematizzante. Ogni tirocinante è stato invitato a compiere un'autovalutazione dopo la visione del proprio video, sulla base della griglia predefinita, e l'ha commentata con il tutor. Il video è stato valutato anche dagli osservatori presenti alla simulazione, studenti e tutor universitari, attraverso le griglie di osservazione. Sulla base di quanto emerso nelle valutazioni, ogni studente ha così progettato la lezione da fare in classe, insieme ad un compagno di lavoro. Dopo questa fase preparatoria, gli studenti hanno effettuato i loro brevi interventi didattici nelle classi e la relativa videoregistrazione è stata caricata in una *playlist* privata di YouTube: in questo modo i partecipanti afferenti al progetto (studenti e tutor) hanno potuto visionare i video e inserire i commenti utilizzando i comandi predisposti da YouTube.

La seconda fase del tirocinio indiretto è stata dedicata all'analisi/discussione dei video realizzati dagli studenti con l'intero gruppo di lavoro: tutor, osservatori esterni, esperti.

Strumenti di valutazione e risultati

La fase di sperimentazione del Marc è stata monitorata operando su due piani distinti: da un lato si è cercato di misurare il cambiamento (eventuale) registrabile negli schemi mentali degli studenti circa la nozione di una "buona interazione didattica", dall'altro si è considerata la percezione del modello Marc e della sua trasferibilità nel percorso universitario, dal punto di vista di tutor e partecipanti.

Per il primo aspetto abbiamo impiegato un questionario a risposte chiuse e una domanda aperta.

Il questionario (denominato *Effective Teaching Questionnaire*, ETQ), presenta una serie di brevi scenari, interventi didattici in situazione, relativamente ai quali ogni studente deve valutare il comportamento del docente descritto. Il questionario si basa su principi ragionevolmente condivisi dell'*Instructional Design*⁴³ e su conoscenze e modelli efficaci nell'ambito dell'*Evidence Based Education* con particolare attenzione alle indicazioni di Hattie precedentemente richiamate⁴⁴. In entrata e in uscita dal percorso di tirocinio sono

⁴² Nella prima immagine (<https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>) Lynda Hayes mostra come si possano preparare dei bambini di sei anni ad apprendere la strategia meta-cognitiva del Reciprocal Teaching. Nella seconda (<https://www.youtube.com/watch?v=dsOpxnRb10M>) un dinamico insegnante di inglese presenta un approccio ludico e coinvolgente alla lingua inglese. Nella terza, tratta da un video italiano, una maestra racconta in modo avvincente una storia della tradizione popolare francese.

⁴³ Cfr. M. Gagné, L.J. Briggs, *Principles of instructional design*, «Holt, Rinehart, and Winston», New York 1974; D. Merrill, *First principles of instruction*, 2001, <https://www.indiana.edu/~tedfrick/aect2002/firstprinciplesbymerrill.pdf>. B. Rosenshine, *Converging findings on classroom instruction, school reform proposals: the research evidence*, 2002 <http://nepc.colorado.edu/files/Chapter09-Rosenshine-Final.pdf>; R.C. Clark, F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in learning: evidence-based guidelines to manage cognitive load*, Pfeiffer Wiley, San Francisco 2006; S. Tobias e T.M. Duffy (Ed.) *Constructivist instruction: Success or failure*, Routledge, London 2009.

⁴⁴ Cfr. R. Coe, *Finding out what works: Evidence-base education*, «University School of Education», Durham 2002; G. Biesta, *Why what works won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit*, «Educational Research, Educational Theory», LVII, 1, 2007, pp. 1-221; H.D. Heargraves, *Teaching as a*

state proposte due versioni simmetriche della prova, ciascuna con 50 domande, con azioni riconducibili alle stesse dimensioni comunicativa / cognitiva / di gestione della classe e di pari difficoltà di interpretazione, per poter seguire i progressi dei discenti.

Le risposte degli studenti hanno mostrato un allineamento, nei riguardi del modello di comportamento efficace assunto come target, pari al 71% in ingresso (dev. std. 6.5) e pari al 77% in uscita (dev. std. 4.7), con significatività statistica $p < 0,05$ (t di Student).

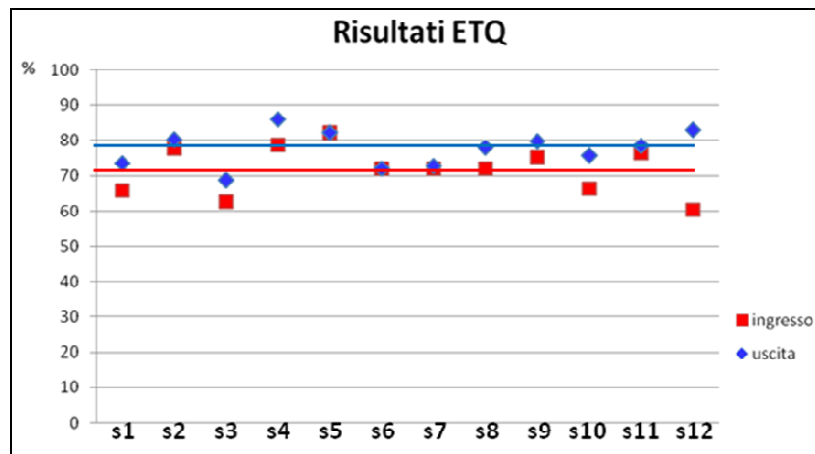


Figura 3 – Capacità degli studenti di individuare strategie didattiche adeguate alle situazioni proposte nell'ETQ. Le linee orizzontali corrispondono ai valori medi in ingresso e in uscita dal percorso Marc.

La domanda aperta era proposta in forma identica all'inizio e alla fine del tirocinio: «Descrivi come si caratterizza secondo te il comportamento di un bravo insegnante in classe. Indica esempi concreti di comportamenti validi ed efficaci». Le risposte raccolte sono state oggetto di una *content analysis*⁴⁵ svolta da tre esperti. In una prima ipotesi di lavoro si era previsto di scomporre le risposte in unità di classificazione da attribuire alle tre categorie di analisi intrinsecamente determinate dalla struttura del progetto (comportamenti in ambito comunicativo, cognitivo e gestionale), ma dall'esame delle risposte è emersa la necessità di introdurre una quarta categoria che di fatto non considera comportamenti ma caratteristiche personali (docente motivato, paziente, che sa collaborare con i colleghi, etc.).

In uscita dal tirocinio questa quarta categoria si è andata riducendo e gli studenti hanno posto il focus in maniera più bilanciata sulle tre dimensioni centrali rispetto all'intervento di tirocinio e caratteristiche dell'agire in classe, in particolare incrementando l'aspetto cognitivo (Figura 4).

Dall'analisi delle risposte si notano anche cambiamenti nel livello di profondità delle osservazioni e nel linguaggio, che diventa più preciso e concreto.

Per il secondo aspetto si è tenuto conto degli atteggiamenti di studenti e di tutor in merito alla sostenibilità e all'amichevolezza (*appeal*) del processo.

research based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice*, Sage, London 2007, pp. 3-17; D. Mitchell, *What really works in special and inclusive education*, Routledge, London 2008; J. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit.; Id, *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*, cit.

⁴⁵ Cfr. K. Krippendorff, *Content analysis: an introduction to its methodology*, «Sage Publications», Thousand Oaks, CA 2004; F. Rositi, *L'analisi del contenuto come interpretazione*, ERI, Torino 1971.

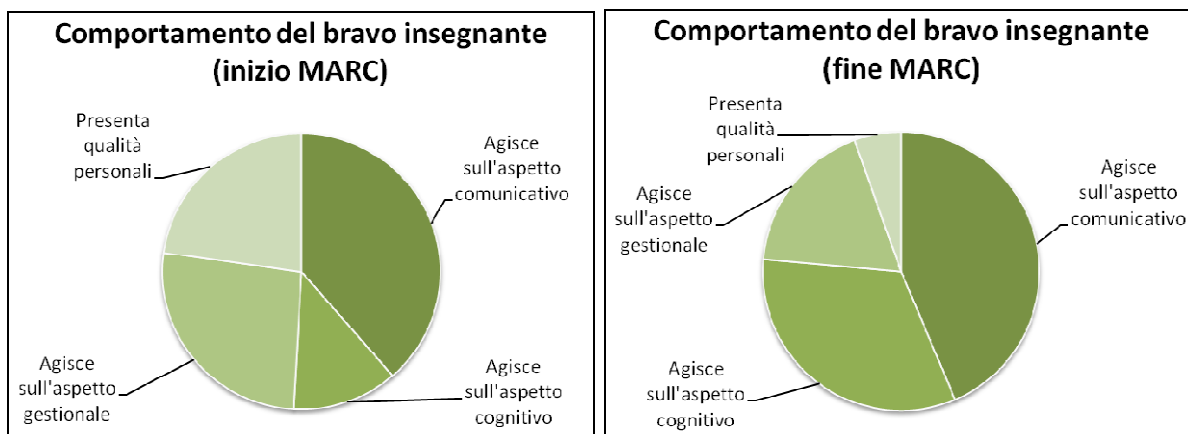


Figura 4 – Analisi delle risposte fornite dagli studenti a cui è stato chiesto di descrivere in modo concreto il comportamento di un bravo insegnante in classe.

Per rilevare sia le dichiarazioni esplicite delle persone sia la percezione al di là delle parole ci si è avvalsi di una *rating scale* e di un differenziale semantico⁴⁶, adattando a questo riguardo strumenti già utilizzati in precedenti ricerche⁴⁷.

La sostenibilità è stata declinata secondo le voci di assenza di complessità, tempo necessario, energie investite, relazioni positive.

L'*appeal* secondo le voci di mancanza di artificiosità, gratificazione, gestibilità dell'imbarazzo, gestibilità dell'ansia.

I risultati ottenuti dalla *rating scale* sono sintetizzati in Figura 5 e in Figura 6.

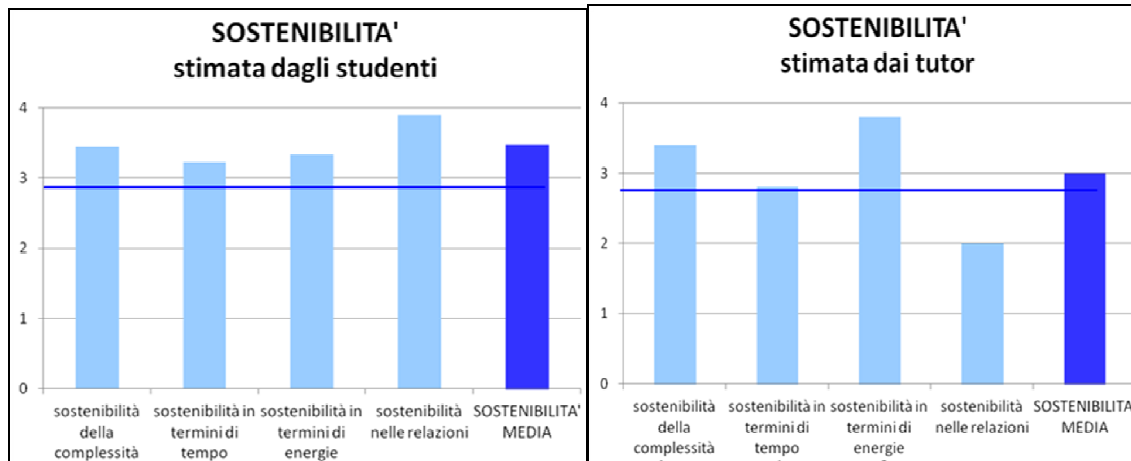


Figura 5 – Stima della sostenibilità del progetto secondo la *rating scale* proposta a studenti e a tutor. Il punteggio massimo era 4. La linea orizzontale indica il valor medio ricavato dal corrispondente differenziale semantico riportato sulla stessa scala.

⁴⁶ Cfr. E. Rogers, *Diffusion of innovation*, «The Free Press», New York 1983; F. D. Davis, *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*, «MIS Quarterly», XIII, 3, 1989, pp. 319-340.

⁴⁷ Cfr. P. Picci, A. Calvani, G. Bonaiuti, *The use of digital video annotation in teacher training: the teachers' perspectives*, cit.

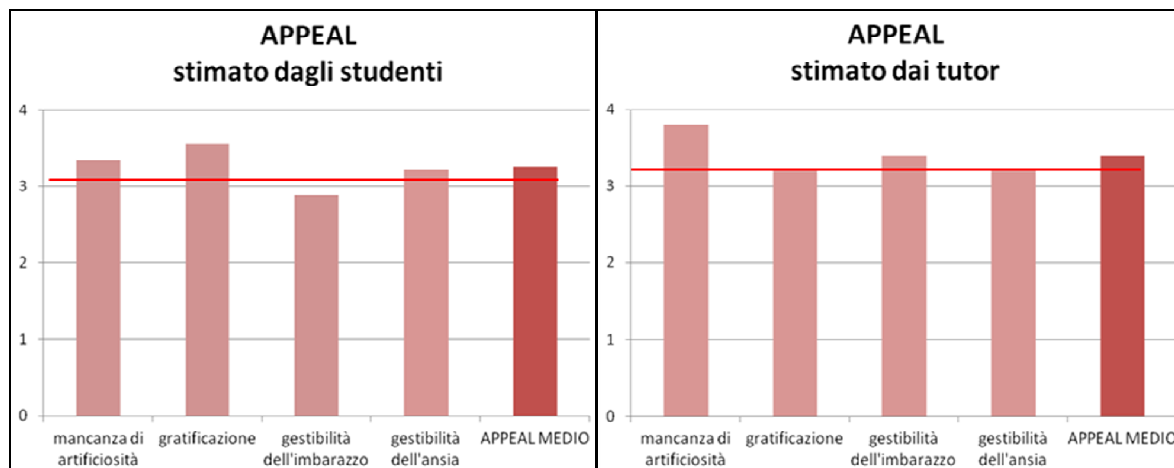


Figura 6 – Stima dell’amichevolezza del progetto Marc secondo le voci della *rating scale* proposta a studenti e a tutor. Il punteggio massimo era 4. La linea orizzontale indica il valor medio ricavato dal corrispondente differenziale semantico e riportato sulla stessa scala.

I valori sono tutti molto positivi e, nella loro distribuzione, anche spesso facilmente prevedibili. Ad esempio gli studenti hanno più volte segnalato nelle discussioni in plenaria l’utilità ma anche l’imbarazzo nell’esporsi alle riprese video nelle classi e soprattutto al giudizio pubblico dei colleghi e dei tutor in fase di analisi dei video. Appare invece più difficile da ricondurre ad un’unica spiegazione consistente la difficoltà segnalata dai tutor in termini di relazioni; alcuni commenti raccolti fanno riferimento alla scarsa collaborazione registrata in rapporto alle necessità organizzative, ma questo punto andrà ulteriormente indagato ed eventualmente indirizzato qualora non dipenda esclusivamente dalla prima fase di sperimentazione.

I valori registrati (nonostante le attenzioni poste in essere nel formulare le affermazioni) potrebbero essere da depurare dall’effetto Hawthorne⁴⁸, perché soprattutto gli studenti che esprimono un alto valore di gratificazione potrebbero essere stati maggiormente motivati per il fatto stesso di partecipare. Quest’effetto, se ci fosse, andrebbe diminuendo con le prossime sessioni di Marc, ugualmente monitorate.

Le linee orizzontali rappresentano i rispettivi valori medi di sostenibilità e di *appeal* ricavati dal differenziale semantico e riportati sulla stessa scala della *rating scale*: la misura della percezione appare al di sotto di quanto espresso nelle parole, ma resta comunque molto alta.

Con la sperimentazione è stato possibile mettere a punto gli strumenti di valutazione, definire una modalità di analisi dei dati prodotti e pervenire a una prima valutazione. Pur tenendo conto dell’esiguità del campione, le concordanze positive dei risultati visti sopra, a cui si sono unite ulteriori rilevazioni sulla percezione della validità di uso dei video, e ovviamente le valutazioni dei Portfolio raccolti, ci hanno indotto a proseguire con l’esperienza Marc.

La revisione del modello

Dalla riflessione seguita alla prima applicazione è emersa la necessità di ottimizzare il modello al fine di renderlo applicabile su larga scala. Per migliorare la sostenibilità si è

⁴⁸ J. G. Adair, *The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact*, «Journal of Applied Psychology», LXIX, 2, 1984, pp. 334-345.

deciso di focalizzare il tirocinio indiretto (fase di modellamento) solo su alcune tipologie di didattica efficace.

MARC: NUOVO MODELLO		
	tirocinio indiretto	tirocinio diretto
Avvio 4 ore	Somministrazione strumenti di valutazione. Presentazione del percorso. Visione di 3 video modelli. Presentazione schede analisi video e Portfolio. Si accertano le possibilità tecniche degli studenti, di effettuare brevi video (10'-20')	
Fase 1 4 ore	<i>Modelling</i> con analisi di 6 video. Discussione collettiva e feedback dai tutor. Presentazione di una lezione (coerenza, dimensione cognitiva, comunicativa, gestionale). Presentazione della checklist degli indicatori di valutazione.	
Fase 2 1 ora	Simulazione di lezione e videomentoring individuale. Il tirocinante presenta al tutor o al gruppo di tirocinio un video di simulazione su come intende svolgere la sua lezione in aula.	
Fase 3 2 ore		Gli studenti, a coppie, progettano, conducono la propria lezione in aula nella scuola accogliente, la videoregistrano, la commentano alla luce degli indicatori forniti.
Fase 4 1 ora	Lo studente presenta e riflette con il tutor sulla propria lezione videoregistrata, alla luce della checklist degli indicatori di valutazione. Il tutor indica quali sono gli ambiti su cui il tirocinante dovrà migliorare la qualità della sua interazione didattica	
Fase 5 2 ore		Lo studente lavora per il miglioramento: riprogetta, conduce e videoregistra una seconda lezione mettendo in pratica i suggerimenti del tutor. Produzione di un secondo video in classe
Fase 6 1 ora	Lo studente riflette con il proprio tutor sulla videolezione n. 2. Il tutor valuta e certifica, avvalendosi sempre della checklist predisposta, l'eventuale avanzamento nella qualità dell'interazione. Le due videoregistrazioni concorrono alla valutazione finale del tirocinante .	
Conclusione 1 ora	Somministrazione degli strumenti di valutazione	

Figura 7 – Modello del Marc rivisto per le successive edizioni.

Nella seconda sessione di Marc è apparso opportuno rendere circolare il processo teorico-pratico (azione-riflessione) ripetendolo due volte nell'arco dello stesso anno accademico per aumentarne l'incisività, dando rilievo al feedback fornito dal tutor al fine di inserire il tirocinante in un percorso orientato alla progressiva conquista di autoefficacia.

Nell'ottica di rendere sostenibile il processo, abbiamo operato un'ottimizzazione del percorso prevedendo alcune revisioni di gruppo: questo ha portato ad ipotizzare per lo studente un impegno complessivo di 16 ore, mentre per il tutor è stato stimato un impiego di 10 ore con l'intero gruppo dei tirocinanti e una media di 1 ora di consulenza e monitoraggio per ciascun video prodotto.

Conclusioni

Il modello Marc intende rappresentare una pista innovativa per affrontare il tirocinio di futuri insegnanti alla luce dei risultati della ricerca, che indica nell'interazione alunno-docente una dimensione di particolare rilevanza per migliorare la qualità degli apprendimenti, e nella *lesson study* e nel *microteaching* le metodologie più significative per la formazione dei futuri docenti.

L'inserimento di questo modello, orientato a favorire l'analisi di strategie didattiche efficaci, sostenute da videoregistrazione in situazione reale, risulta congruente con la normativa e le prassi già esistenti relative alle finalità degli ultimi due anni di tirocinio che prevedono per gli studenti attività di conduzione individuale e/o affiancamento del tutor scolastico nella progettazione e attuazione di percorsi didattici da svolgere nella classe accogliente.

Con i partecipanti alla prima sperimentazione è stato possibile testare e mettere a punto gli strumenti di intervento e di valutazione, nonché definire una modalità di analisi dei dati prodotti, in vista di una sperimentazione di maggiore ampiezza.

I dati incoraggianti, se pur ancora limitati ad un numero ridotto di soggetti, a cui si aggiunge l'entusiasmo delle tutor e degli studenti, nonché il sostegno istituzionale del corso di laurea e del Dipartimento, hanno indotto a passare ad una seconda fase, predefinendo uno scenario di messa a regime in modo sistematico per tutti gli studenti agli ultimi due anni del nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, obiettivo da conseguire al seguito della seconda sperimentazione.

La seconda sessione di Marc (in atto), che prefigura il modello finale, non si presenta soltanto potenziata numericamente (attualmente sono coinvolti circa 130 tirocinanti), ma comporta l'estensione circolare del progetto: il tragitto teorico-pratico diventa di due cicli ripetuti con tre momenti di didattica videoregistrata e conseguentemente analizzata (a livello personale, in coppia e con i tutor) in un progressivo processo di affinamento. Parallelamente è in fase di costituzione un team di lavoro che si occuperà della raccolta e della catalogazione dei video dei tirocinanti; questa operazione assume particolare rilevanza allo scopo di avere un *repository* a cui attingere, come esempi di positività/criticità da mostrare ai futuri tirocinanti, una volta acquisita la disponibilità dei tirocinanti senior a collaborare e ad entrare a far parte di una comunità di pratiche condivise.

Accanto a questi rilievi sostanzialmente di segno positivo non vanno sottovalutate le criticità che restano da affrontare. Rimangono da soppesare meglio i fattori relativi alla sostenibilità sul piano dei tempi disponibili da parte dei tutor e problemi che si possono creare nella gestione dei prodotti tecnologici, a mano a mano che i numeri si espandono.

Un punto fondamentale riguarda il fatto che un buon funzionamento del modello implica una forte condivisione tra tutor e valutatori sugli schemi di valutazione. Osservare, analizzare, valutare un video di un comportamento didattico è un'operazione complessa che porta solitamente a conclusioni anche sensibilmente difformi tra soggetti diversi, anche dopo che magari verbalmente si sia condiviso lo stesso frame teorico: approfondire, condividere, o comunque acquisire maggiore consapevolezza circa gli schemi interni di riferimento propri dei diversi valutatori, rimane un ambito prioritario, a cui sarà necessario rivolgere maggiore attenzione. Ma il lavoro che a questo punto si profila in questa direzione rappresenta anche l'opportunità per una significativa crescita in termini di consapevolezza critica e metodologica di cui l'intera comunità di pratica (esperti, tutor e tirocinanti) potrà beneficiare.

A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta
(Università degli Studi di Firenze)

Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento

Claudio Pignalberi

«Prima di cominciare a cambiare la tecnologia,
ricostruire le scuole e di riformare gli insegnanti,
abbiamo bisogno di una nuova pedagogia,
fondata sull'interattività,
sulla personalizzazione e sullo sviluppo di capacità
autonome di apprendimento e di pensiero.
Rafforzando nel contempo
il carattere e la fiducia nella propria personalità.
E questo è un terreno inesplorato»
(Castells, 2002, p. 258)

Abstract

With the advent of the web, the way we produce and manage knowledge has been profoundly changed, thanks to an extraordinary technological development which makes available ever more versatile instruments that are able to access and manage increasing quantities of diversified information. In particular the paper will present the results of a European project aimed at understanding the ways in which youth adapt to new technologies, as well as the definition for indicators to construct new knowledge in the field of community of practice.

Lo sviluppo di Internet – e la sua penetrazione diffusa – ha cambiato profondamente ogni dimensione della nostra vita pubblica e privata, dal lavoro⁴⁹, all'apprendimento di pratiche⁵⁰, dalla comunicazione e formazione⁵¹, alla nostra percezione del tempo e dello spazio.

Accompagnata dallo sviluppo delle moderne tecnologie della comunicazione e dal processo di ibridazione tecnologica che ne è derivato, la rete ha determinato sia un cambiamento radicale dei processi socio-comunicativi gettando le basi per nuove forme di relazione e differenti modi di “fare comunità” per mezzo di ambienti tecno-sociali dove dimensione sociale e tecnologica sono sempre più interdipendenti sia nelle modalità di produzione e gestione della conoscenza attraverso strumenti sempre più versatili e capaci di accedere e gestire quantità crescenti e diversificate di informazioni e saperi.

Il dibattito sull'apprendimento adulto è, dunque, penetrato in ogni alveo della società. Una formazione rispondente alla configurazione oggi assunta dalla società moderna e

⁴⁹ Sul tema del lavoro cfr. A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

⁵⁰ Sul tema dell'intelligenza pratica vedasi R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁵¹ In particolare G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (giunto alla quinta edizione) e *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Adapt-Giuffrè, Milano 2013.

globalizzata⁵² deve confrontarsi con una molteplicità di problemi, tra i quali, quello del suo rapporto con il *world wide web*.

L'incremento delle *performances* degli individui⁵³, delle organizzazioni e dei territori, non dipende più dalla disponibilità di una specifica base di conoscenza, né dalle capacità di accesso all'informazione in quanto tale, bensì dalla reale capacità di creazione, gestione e sviluppo della conoscenza, soprattutto quella tacita⁵⁴. Il capitale materiale perde la sua originaria importanza, in quanto la leva strategica per la crescita e la competitività risiede nell'intangibilità del capitale umano inteso come l'insieme di conoscenze, competenze, abilità, emozioni, acquisite durante la vita del soggetto e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, individuali e collettivi. Viene così ribadito il valore della persona posta al centro di un processo continuo di formazione e strutturazione delle sue competenze e conoscenze, ma anche della sua personalità. Le caratteristiche personali sono la base per un intervento formativo in grado di sviluppare il potenziale del soggetto e allo stesso tempo essere il motore del cambiamento e dell'innovazione per la competitività nello scenario internazionale. Se conoscenza significa innovazione ed innovazione vuol dire competitività, allora la formazione durante tutto l'arco della vita (*life long learning*) diventa la strategia che ogni nazione dovrà adottare per riuscire ad emergere all'esterno dei propri confini e incrementare il benessere dei soggetti.

La tecnologia al riguardo può considerarsi strumento idoneo di comunicazione e formazione? Può contribuire nel processo di facilitazione della trasmissione delle competenze e delle conoscenze? Può altresì essere motore di un bagaglio innovativo di saperi?

La sfida che le nuove tecnologie pongono è quella di «tratteggiare una strategia formativa tale da essere in grado di combinare gli strumenti di comunicazione disponibili rispetto agli obiettivi prefissati per rendere la scuola una comunità di pratica ad alta valenza riflessiva»⁵⁵.

L'importanza della metodologia della comunità di pratica per “rileggere” la vita della scuola

Scuola e comunità sono concetti strettamente connessi. Tutti i documenti di indirizzo prodotti in questi ultimi anni, a livello nazionale ed internazionale (a partire dal libro bianco della commissione europea *Insegnare e apprendere – verso la società cognitiva*, dal *Documento dei Saggi* sui nuovi saperi, fino ai nuovi curricoli per la scuola di base e secondaria e le riflessioni in seno a *Europa 2020*) mettono in evidenza l'importanza dell'insegnamento delle nuove tecnologie a tutti i livelli di scolarità. Non a caso, tra i 16 indicatori della qualità dell'istruzione scolastica (*school education*) selezionati, su incarico della Commissione europea, da un gruppo di lavoro composto da esperti di 26 stati europei, la voce *Information and Communication Technologies* (ICT) compare nell'area dei risultati, con la matematica, la lettura, le scienze, le lingue straniere, l'educazione civica e il *learning to learn*⁵⁶.

⁵² U. Beck, A. Giddens, A. Lash, *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999 & E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina editore, Milano 1999.

⁵³ C. Castells, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002.

⁵⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.

⁵⁵ Per approfondire l'argomento cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

⁵⁶ European Commission, *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020), 2011.

L'esigenza di fornire agli studenti competenze nell'ambito delle nuove tecnologie è ormai all'attenzione del mondo scolastico tant'è che sono state attivate sperimentazioni in tal senso in tutti i gradi di scuola. Però in questo ambito in continua e rapidissima evoluzione più che in altri, la rigidità di "programmi" che definivano centralmente i contenuti e i tempi degli insegnamenti scolastici, unita alle limitate competenze nell'uso degli strumenti informatici della maggioranza dei docenti, dava alla scuola pochissimo spazio per sviluppare una reale e diffusa cultura tecnologica. L'innovazione e il continuo adeguamento dei contenuti passano attraverso l'aggiornamento degli insegnanti ed il potenziamento del raccordo con il mondo del lavoro, nella prospettiva della realizzazione di un vero sistema integrato di istruzione-formazione professionale.

«Lavorare creativamente con la conoscenza» – sostiene Cacciamani – «in collaborazione con gli altri ed utilizzando le tecnologie digitali, sono le competenze che una comunità di questo tipo richiede di praticare e appare al contempo, quindi, in grado di promuovere»⁵⁷.

Secondo la cornice teorica costruttivista ogni singolo soggetto *inventa* e *costruisce* il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali. Il costruttivismo rappresenta lo sfondo di riferimento per l'integrazione tra modelli didattici, progettazione, impieghi di nuove tecnologie e ambienti complessi per l'apprendimento, ed il passaggio dal costruttivismo radicale a quello socio-culturale⁵⁸ è ben rappresentato nelle comunità *on line* dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento *in rete* all'apprendimento *in forma di rete*.

A tal proposito, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della "partecipazione" nella didattica, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, alla documentazione della conoscenza pratica degli insegnanti⁵⁹. A questi si aggiungono due ulteriori ambiti di studio e di ricerca: l'enattività e l'*exaptation*.

La prima rimanda ad una didattica non casuistica, prodotta da processi di elaborazione in rapporto al dominio di esperienza in cui docente e alunno si trovano a specificare forme della propria esistenza. Taluna visione è riconducibile alle opere di Varela, Maturana e Piaget, alla fenomenologia e alle neuroscienze, con particolare riferimento alla nascente neuroetica. La *visione enattiva*, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità di

⁵⁷ S. Cacciamani, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle Comunità di ricerca*, Carocci, Roma 2008.

⁵⁸ Il *costruttivismo radicale* può essere interpretato come un modello di conoscenza possibile in esseri cognitivi che sono in grado di costruire, sulla base delle proprie esperienze, un mondo più o meno attendibile: a) ogni attività cognitiva ha luogo nel mondo dell'esperienza soggettiva di una coscienza; b) quest'ultima mira a una meta; c) le mete vengono decise valutando le proprie esperienze passate e traendone profitto; d) il giudizio viene formulato in base all'adeguatezza dell'esperienza riguardo al fine prescelto. Il *costruttivismo socio-culturale* rappresenta parimenti un approccio psicopedagogico all'apprendimento istituzionalizzato (scolastico, accademico e professionale) che dovrebbe guidare, in modo dinamico e flessibile, alla realizzazione di 'comunità di studenti che apprendono'. Cfr. B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002 & E. von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998.

⁵⁹ G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, cit.

percezione e azione si delinea una storia di “accoppiamento reciproco” tra mondo – o realtà che si va conoscendo – e soggetto conoscente⁶⁰.

Il concetto di *exaptation*, per converso, è un caso di studio evolucionistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista a lungo prevalente nel secolo scorso. L'*exaptation* ci mostra come nell'evoluzione raramente un adattamento è stato costruito sin dall'inizio per assolvere alla funzione corrente e come sia spesso un 'compromesso' con i vincoli strutturali degli organismi e con la loro storia pregressa. Dal nucleo darwiniano su cui ancora oggi poggia l'architettura della teoria al *bricolage evolutivo* elaborato da Gould, tale processo è un'utile metafora per leggere alcuni fenomeni dell'epoca attuale: in particolare, le “minoranze attive” che non si adattano e non innovano in maniera rivoluzionaria.

In questo quadro emergono alcuni chiavi di lettura delle connessioni tra scuola e comunità per introdurre un tema oggi molto attuale, quello di comprendere la capacità per gli alunni di apprendere in rete e dell'esistenza e possibilità di sviluppo di comunità educative e di ricerca nella scuola attraverso le competenze professionalizzanti di tutto il personale deputato all'insegnamento.

Come definire, allora, le “traiettorie” ed i “confini” che possono contribuire alla coltivazione di una comunità *nella e per* la scuola? Come facilitare processi di apprendimento collaborativo? E come favorire processi di apprendimento in rete? Quali competenze e quali pratiche sono richieste?

Le teorizzazioni sulle comunità di pratica partono dall'assunto dell'apprendimento come partecipazione sociale, ovvero come processo inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità per poi partire dal presupposto che l'impegno è insito in qualunque attività della condizione umana⁶¹. Nella definizione e nell'esercizio di queste attività si sviluppano le interazioni tra gli individui e il mondo (nel nostro caso, tra insegnanti e dirigente scolastico, tra insegnanti in ruolo e non, tra insegnanti e alunni, genitori, attori esterni, ecc.) e si modellano le rispettive relazioni.

Nella CodP il legame che si crea tra le persone che ne fanno parte è dovuto al fatto che tutti i partecipanti credono in quello che fanno: si impegnano in un'attività collaborativa accomunati da un interesse, un obiettivo o un problema che deve essere affrontato. La passione spesa in ciò che realizzano insieme non si esaurisce esclusivamente nel raggiungimento di un obiettivo prestabilito. La motivazione più profonda che alimenta lo spirito di collaborazione nasce dalla voglia di intraprendere un percorso di crescita comune.

Queste dimensioni non hanno bisogno di essere individuate esplicitamente per creare un contesto di negoziazione di significato. L'impegno reciproco, ad esempio, può contribuire a far convergere la partecipazione e la reificazione; un'intrapresa comune può facilitare l'instaurarsi di relazioni di appartenenza reciproca senza che queste vengano in qualche modo formalizzate; le storie condivise possono diventare delle preziose risorse per la negoziazione del significato.

Tale assunto è richiamato anche nel postulato gardneriano delle cinque chiavi del futuro⁶², ovvero quei “modelli di intelligenza” che sempre più verranno richiesti dalla società e di cui gli individui necessitano per meglio far fronte a controversie. Le “cinque intelligenze” si identificano, dunque, come delle mentalità complesse – e non semplici

⁶⁰ La visione enattiva è ampiamente trattata in P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.

⁶¹ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁶² H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.

abilità – che possono coltivarci, svilupparsi ed arricchirsi nei contesti specifici che l'individuo “abita” quotidianamente. *In primis* l'organizzazione scolastica, all'interno della quale è intuibile il ricorso sia all'intelligenza di natura creativa – che indirizza il soggetto verso la dimensione dell'innovazione e attraverso nuovi modi di pensare/agire/esplorare, di nuovi confini e/o traiettorie e mediante l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione laddove il soggetto intenda appropriarsi del maggior quantitativo di informazioni nel minor tempo possibile – e l'*intelligenza rispettosa* – basata su di un'educazione all'apertura e rispetto della diversità, alle relazioni instauratesi informalmente tra i diversi attori della comunità –. A queste prime due chiavi di lettura (traducibili appunto in *intelligenze*), si collega il discorso della sinteticità delle informazioni provenienti da fonti multiple nonché l'abilità del soggetto di saper accogliere, selezionare, valutare e combinare in modi diversi le informazioni pervenute in particolare sulla base del loro significato (*intelligenza sintetica*); riflettere anche sulla “natura dell'operare” del singolo e sui bisogni e aspirazioni connessi alla società presso cui vive (*intelligenza etica*); per ultimo, l'*intelligenza disciplinare* che – secondo l'autore – «governa una forma di pensiero: la modalità conoscitiva che caratterizza una particolare disciplina, un certo mestiere o una data professione». Trattasi in sostanza della motivazione dell'individuo a migliorare le proprie capacità e conoscenze per contribuire alla crescita della comunità attraverso il ricorso al fare.

Le comunità di pratica, nella definizione di Etienne Wenger, sono dunque «gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio»⁶³.

Le comunità di pratica posso essere descritte, in estrema sintesi, secondo tre caratteristiche:

1. un'identità che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti (*commitment*) nei confronti della comunità. In queste condizioni, la comunità acquisisce una competenza collettiva e i suoi membri imparano gli uni dagli altri;
2. un'interazione all'interno della comunità che si espliciti in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco, su un “dominio” tematico e operativo. La condivisione di interessi è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'esistenza di una comunità di pratica: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune, che dev'essere condiviso anche se può presentare tratti discontinui;
3. la presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità. Il processo di sviluppo delle risorse può anche non essere svolto in modo conscio ed intenzionale ma di attivarsi in maniera spontanea in conseguenza dei rapporti sociali che si instaurano tra i membri della comunità.

Il concetto di comunità di pratica può costituire un modo innovativo per sviluppare le modalità di diffusione e codificazione della conoscenza dei professionisti nei gruppi sociali; in particolare:

- riscoprire il binomio “individuale/sociale”;
- agevolare filtri tra pratiche realizzate in diversi settori;
- facilitare “alleanze di apprendimento” tra professionalità diverse;

⁶³ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

- comprendere la “multiappartenenza” degli attori organizzativi nelle comunità-scuola;
- comprendere le nuove forme di comunicazione *peer to peer*, come strumento generativo della creatività.

L'individuo è chiamato in causa quale attore del cambiamento: non è più un elemento marginale del processo, ma ne diviene il promotore ed il fautore allo stesso tempo; in particolare, si viene a configurare come il *focus* più impegnativo rispetto al quale l'atto formativo si caratterizza e si qualifica⁶⁴. In quest'ottica si tratta di passare dal saper fare al saper agire, dalla somma alla combinazione delle singole competenze, dalle procedure alle persone, dall'automatismo alla riscoperta della dimensione delle pratiche riflessive.

Secondo il modello della nuova epistemologia della pratica⁶⁵, la pratica professionale è intesa come “indagine riflessiva”, contraddistinta dall'azione del professionista nel ruolo del ricercatore che riflette sull'azione e nel corso dell'azione. La riflessione nell'indagine pratica trova una forma di rappresentazione nel processo in cui si struttura una conversione riflessiva con la situazione, implicando il susseguirsi di un ciclo di fasi, ossia dall'impostazione del problema, la relazione tra l'esperienza/conoscenza pregressa e la situazione unica, la verifica del *come* e dell'*agire come* in una specifica situazione. La riflessività, secondo Mezirow⁶⁶, si presenta come una *tesoriera esperienziale* che si alimenta di nuova conoscenza grazie alla messa in comune, alla condivisione ed al trasferimento delle competenze di cui la persona possiede⁶⁷.

⁶⁴ M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma 1973; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 2004.

⁶⁵ Per approfondire l'argomento cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

⁶⁶ Il titolo *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (Raffaello Cortina, Milano 2003) sintetizza gli studi e le teorizzazioni avanzate dall'autore riguardo la “transformation theory”, nonché un'attenzione specifica alle prospettive ed agli schemi di significato. Il suo lavoro consiste appunto nell'approfondire la dimensione del *significato* dell'apprendimento degli adulti, indirizzando l'attenzione ad una figura professionale specifica: gli educatori. In particolare, il suo interesse è diretto a sviscerare il modo in cui questo significato viene costruito, validato e riformulato al fine di operare un processo di individuazione delle condizioni sociali che influenzano a loro volta il processo di elaborazione critica dell'esperienza.

Il significato che ciascun soggetto attribuisce al proprio apprendimento altro non è che un'interpretazione dell'esperienza e tutto ciò che si tenta di fare è darvi coerenza attraverso l'interazione e la comunicazione con gli altri. Per rendere accettabile questa interpretazione si impiegano schemi impliciti di significato che fino a quel momento hanno mostrato una loro funzionalità. All'uopo anche la distinzione di tre tipologie di prospettive: a) quelle *epistemologiche* che dipendono dal modo in cui conosciamo e da come utilizziamo la conoscenza (prospettive della fase di sviluppo; stili cognitivi, di apprendimento, di intelligenza; preferenze nell'apprendimento sensoriale; frequenza degli eventi per l'identificazione degli andamenti; portata della consapevolezza; criteri di valutazione esterni ed interni; focalizzazione globale sui dettagli; pensiero concreto ed astratto; reificazione; riflessività); b) quelle *sociolinguistiche*, fortemente connotate dall'etnocentrismo, dai copioni e prototipi interiorizzati, nonché dalle filosofie o teorie implicite (norme sociali e ruoli; codici culturali e linguistici; giochi linguistici e di verità; senso comune come sistema culturale; socializzazione secondaria; etnocentrismo; prototipi e copioni; filosofie e teorie) e, alla fine c) quelle *psicologiche* caratterizzate dal concetto di sé, dalla tolleranza all'ambiguità, dal livello di ansia di fronte alle novità o all'incertezza o alla difficoltà a cogliere subito il significato di una dimensione vissuta come poco chiara (concetto di sé); area di localizzazione del controllo; tolleranza dell'ambiguità; funzioni perdute (divieti dell'infanzia rafforzati dall'ansietà nell'età adulta; inibizioni; meccanismi psicologici di difesa; bisogni nevrotici; avvicinamento, allontanamento, evitamento; preferenze caratteriologiche). Per approfondire l'argomento, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, cit.

⁶⁷ Esiste una vastissima letteratura sul tema, cfr.: F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*,

La pratica presidia il processo attraverso il quale il singolo attribuisce un senso alla propria esperienza nel mondo e partecipa alla coltivazione della sua identità. Comprendere il processo attraverso il quale il soggetto-adulto può apprendere diviene, pertanto, strumento prioritario sia nel quadro dello sviluppo delle risorse umane sia al fine di ottenere performance superiori nel contesto lavorativo di riferimento⁶⁸.

La riflessività diviene un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze). Essa esprime un certo modo di essere professionisti dell'educazione e prevede – al suo interno – un rapporto paritario fra gli esseri umani, il quale, rigettando le asimmetrie economiche, politiche, sociali, *ri*-definisce il problema degli atteggiamenti (relativi al sé, alla valutazione degli altri ecc.), della conoscenza (di sé e degli altri, di interazione individuale e sociale) e delle competenze (interpretare, scoprire, interagire) e richiede un reciproco riconoscimento culturale e professionale del proprio ruolo, un'assunzione della prospettiva altrui, un saper guardare alla propria tradizione professionale con gli occhi di un estraneo, la capacità di intervenire sulle proprie *routines* e di imparare gli uni dagli altri elementi nuovi della professionalità.

Gli insegnanti professionisti, ad esempio, dovrebbero essere capaci di interpretare e agire nella complessità delle situazioni relativamente alla loro pratica professionale ma anche rapportandosi al quadro delle trasformazioni istituzionali e dovrebbero mobilitare le loro risorse su più piani: cognitivo, affettivo, conativo e pratico. Le competenze non sono meccanismi ripetibili e riutilizzabili, si apprendono individualmente e collettivamente, si manifestano anche come significazione e di traduzione delle idee di cambiamento, nell'azione professionale e nella materializzazione di oggetti professionali in cui si intrecciano orientamenti valoriali con saperi didattici ed organizzativi. Con le competenze emerge il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono i nuovi patrimoni professionali della scuola.

È necessario quindi orientare le politiche educative e formative verso processi innovativi di arricchimento della pratica professionale, «poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. In tale *altalena di specificità e trasversalità* assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie d'improvvisazione»⁶⁹.

Come sottolinea Giddens «la riflessività è la tipica attitudine degli attori sociali orientata a presidiare i processi di azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate»⁷⁰. In sintesi, si realizza la continua interrogazione dei soggetti al lavoro sul senso delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e la capacità di far funzionare dinamicamente i patrimoni di informazioni e conoscenze di cui gli stessi dispongono in funzione delle esigenze emergenti.

Armando Editore, Roma 2008; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995.

⁶⁸ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; M. Striano, *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

⁶⁹ A. Viteritti, *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in L. Benadusi e F. Consoli (a cura di), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino, Bologna 2004.

⁷⁰ A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.

Il contributo delle nuove tecnologie: uno sguardo d'insieme

Quello delle cosiddette “nuove tecnologie” è un tema sempre più oggetto di dibattito per due principali ordini di motivi: il primo è legato alla loro incessante evoluzione, alla capacità che hanno di ampliare sempre più le possibilità di utilizzo, di fondersi con la vita quotidiana, nella sfera personale e professionale, cioè alla loro “pervasività”; il secondo ordine di motivi è invece legato all’ancestrale timore per l’ignoto.

Un primo elemento di innovazione portato dalla diffusione delle tecnologie in ambito sociale – e conseguentemente in ambito educativo – è la relativizzazione dei concetti di spazio e tempo causato dall’introduzione in ambito comunicativo della telematica. McLuhan sottolinea come lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione elettronica ha efficacemente annullato le dimensioni dello spazio e del tempo tanto da far vivere l’umanità in una sorta di “villaggio globale illimitato”⁷¹. Rheingold, ricorrendo ad un’immagine presa dalla biologia, descrive le comunità virtuali come colonie di microrganismi che crescono spontaneamente in laboratorio, senza che nessuno le programmi⁷².

Il richiamo alle comunità virtuali – nello specifico – è presente invece nell’opera del 1997 di Lèvy dal titolo *Il virtuale*. L’opera sottolinea principalmente gli aspetti positivi che possono derivare dalle nuove forme di aggregazione sociale. Al suo interno, i soggetti sono legati da interessi o da passioni comuni che si costituiscono in gruppi associati mettendo in atto la costituzione cooperativa di un sapere comune.

L’intenso utilizzo dello spazio virtuale ha contribuito al formarsi di una vera e propria cultura della rete che, secondo Levy, ha tre caratteristiche: a) *l’interconnessione*, vale a dire che ogni apparecchiatura deve avere un indirizzo internet per “immergersi” in rete al fine di poter scambiare informazioni, contatti e relazioni; b) *le comunità virtuali*, gruppi che si danno un codice di comunicazione e di comportamento rispetto ad un interesse comune; c) *l’intelligenza collettiva*, ossia la possibilità di sviluppare un dispositivo che funga da coagulante per le conoscenze e le energie di chi si connette per cercare di creare un patrimonio di conoscenza comune alla portata di tutti coloro che si connettono.

Le opportunità che le ICT dischiudono attraverso i sistemi di comunicazione, dunque, non si esauriscono solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni, ma si moltiplicano generando spazi sociali in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale.

Nel modello illustrato da Etienne Wenger⁷³ la comunità ha un ciclo di vita “biologico”: nascita, vita e morte. La trama relazionale del *network* stimola non solo la costituzione della rete ma anche la sua sopravvivenza, per questo oggi i social media sono considerati strumenti essenziali di comunità. Le tecnologie contribuiscono all’evoluzione e al mantenimento delle comunità di pratica e tra esse si evidenzia un rapporto di reciproca influenza. La partecipazione dei membri della comunità diviene più ricca e significativa; per converso, le differenti tipologie di comunità e le diverse modalità d’uso delle tecnologie fanno sì che i membri rappresentino “veri e propri vettori” per la disseminazione e l’evoluzione tecnologica⁷⁴. Ne consegue un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione di queste, messe al servizio della comunità.

⁷¹ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1995.

⁷² H. Rheingold, *The virtual community*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading 1993.

⁷³ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

⁷⁴ *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.; *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, cit.

Le tecnologie svolgono così una funzione critica all'interno delle comunità perché forniscono le risorse di supporto e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. La scelta di una tecnologia adatta ad una comunità si sviluppa in tre fasi che attestano la creatività della stessa nell'approccio all'innovazione.

Le tre fasi indicate da Wenger *et al*⁷⁵, legate tra loro da una circolarità virtuosa, sono:

1. il mercato della tecnologia;
2. la selezione della tecnologia adatta alla comunità;
3. la promozione dell'uso della tecnologia.

Comprendere l'evoluzione del mercato della tecnologia significa individuare nuove risorse all'interno della comunità, saper scegliere gli strumenti e i dispositivi più adatti alle specifiche attività della comunità e orientarsi all'uso e all'apprendimento delle tecnologie cercando di bilanciare le esigenze collettive con quelle degli individui che sperimentano le innovazioni. Per mantenere le interazioni, condividere reciprocamente le pratiche, creare e pubblicare i repository comuni a cui tutti i membri possono agevolmente accedere, le comunità devono ricorrere alle tecnologie più appropriate. Tutto ciò presuppone una collaborazione fra i membri della comunità e coloro che procurano gli strumenti tecnologici: questa esigenza è garantita dai *technology stewards*.

Il termine indica non solo gli amministratori della tecnologia, ma anche tutto l'apparato tecnologico necessario per far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della *multimembership*.

La funzione dei *community technical stewards* va di pari passo con l'evoluzione del mercato e al grado di accettazione o rifiuto che una determinata strumentazione provoca all'interno del gruppo; inoltre, trasformano in creatività vera e propria la capacità di improvvisazione di una comunità. Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità online sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come *forum* e *mailing list* e sincrona come le *chat*. Ciascuno ha finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzato in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della memoria comunitaria. In una comunità di pratica il problema della documentazione è centrale. L'informazione può essere già depositata negli archivi della comunità e come tale aiuta direttamente ad affrontare un problema. Se l'informazione riguarda la ricerca di un esperto che può aiutare a trovare una risposta, la memoria comunitaria consiste in un sistema simile ai classici elenchi telefonici, cioè elenchi di persone o di siti di risorse utili alla soluzione del problema. Spesso la risorsa migliore è la persona esperta, e in questo caso la memoria comunitaria è costituita anche dagli elenchi di tali persone, o dai links a cui collegarsi per contattare gli esperti.

Tale categoria concettuale ha acquisito uno spazio considerevole in ambito educativo attraverso alcuni programmi in grado di individuare possibili risposte alle istanze di rinnovamento e di sostenere un apprendimento di tipo intenzionale: trattasi dell'ideazione della comunità degli apprendisti (*community of learners*) e del modello CSILE (*computer supported intentional learning environment*).

Tali approcci – influenzati da processi linguistici, sociologici e antropologici – sono stati invidiati dalla riflessione su studi e ricerche condotte intorno all'apprendimento scolastico, in particolare sull'apprendistato e sulla formazione *on the job*, oltre che sul

⁷⁵ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital habitat: stewarding technology for communities*, OR: Cpsquare, Portland 2009.

volontariato e sulle comunità di scienziati professionisti, e incorpora alcuni elementi proposti dall'approccio "culturale-situato" o "situazionismo".

In conclusione, più che sistemi specificamente orientati alle CodP, esistono molti strumenti le cui funzioni possono ritenersi utili. Wenger ha inteso studiare il possibile interstizio tra la comunità e la tecnologia, fornendo ulteriori basi per meglio comprendere la natura e l'importanza della metodologia da applicare nei contesti scolastici e organizzativi.

Ripensare l'iter didattico, investire sulla comunicazione: il Progetto CAPIRE

Lo sviluppo di comunità di pratica nel ciclo di vita della scuola si è dimostrato nell'ultimo decennio un potente strumento sia per la formazione del personale sia per il trasferimento delle conoscenze tacite del patrimonio organizzativo dell'istituzione. Il mondo della scuola è stato sempre caratterizzato da una particolare sensibilità verso i temi della comunità educativa e della condivisione collegiale delle scelte e può quindi rappresentare un terreno fertile per lo sviluppo di comunità di pratica – non necessariamente limitate ad una singola scuola – di docenti per l'ambito didattico e del personale per l'ambito tecnico e amministrativo. La comunità è infatti il luogo in cui avviene il riconoscimento della persona come parte costitutiva di qualcosa che cresce insieme a sé: si compie il proprio percorso di crescita, professionale e umana, ma, nello stesso momento, si contribuisce allo sviluppo e al progresso degli altri e dell'organizzazione di cui si è parte. Si lavora congiuntamente al raggiungimento di un obiettivo attraverso tutti gli sforzi in campo, favorendo non solo la coesione, ma soprattutto il superamento delle conflittualità e delle situazioni di crisi con cui quotidianamente bisogna confrontarsi. Sergio Giovanni – partendo da uno studio sulla figura del dirigente scolastico – sottolinea la necessità di disporre di otto competenze-chiave⁷⁶ per pensare ad una scuola da costruirsi come comunità. In particolare, la competenza che racchiude il significato e tutte le teorizzazioni intorno a tale concetto è la *gestione della fiducia (management of trust)* che nasce dall'essere persone credibili e degne di rispetto per i colleghi, per le famiglie e per gli alunni.

Zygmunt Bauman nell'opera *Voglia di comunità* del 2001 sosteneva che la comunità deve oltrepassare la logica del «ghetto»⁷⁷. «Ciò che appare all'orizzonte del lungo cammino verso la comunità sicura» – sostiene Bauman – «è un bizzarro mutante di un ghetto volontario. Il ghetto è una combinazione di limitazione spaziale e chiusura sociale: esso riesce a essere, al tempo stesso, geografico e sociale, mischiando la prossimità/distanza fisica con la prossimità/distanza morale; è l'omogeneità di chi è all'interno rispetto all'eterogeneità di chi è all'esterno».

Il concetto di *comunità* può costituire, dunque, un modo innovativo per sviluppare capitale sociale. L'interazione in rete da parte dei membri consente lo scambio rapido ed efficace delle competenze e il miglioramento dei processi di *condivisione* e di *appartenenza*.

⁷⁶ Gli studi di Sergio Giovanni hanno contribuito a delineare un nuovo modello di scuola-comunità con tutti gli attori in essa coinvolti. Ha contribuito, inoltre, a strutturare le otto competenze-chiave per una migliore organizzazione e gestione dell'istituzione. Oltre la gestione della fiducia: a) attenzione (*management of attention*); b) significato (*management of meaning*); c) la consapevolezza di se stessi (*management of self*); d) gestione dei paradossi (*management of paradox*); e) efficacia (*management of effectiveness*); f) controllo (*management of follow-up*) e g) gestione della responsabilità (*management of responsibility*). Per approfondire l'argomento cfr. T.J. Sergio Giovanni, *Building community in schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

⁷⁷ Termine già utilizzato sia da Wacquant sia da Durkheim per spiegare l'unione tra due tipologie di densità: morale e fisica.

Talune riflessioni sono il risultato di un progetto di ricerca europeo al quale il Centro di Ricerca CEFORC 'Formazione Continua & Comunicazione' del Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione di Roma TRE, ha preso parte in qualità di partner⁷⁸.

Il progetto CAPIRE ha inteso mettere in luce i punti di forza e di debolezza dei processi di comunicazione in uso nei sistemi formativi iniziali ed esplorare le relazioni tra qualità della comunicazione e risultati di apprendimento. La ricerca è stata propedeutica alla individuazione di modelli formativi già sperimentati che utilizzano la rete e le tecnologie, verificando il loro impatto in termini di apprendimento e di acquisizione di competenze comunicative e sociali.

Il modello preso come riferimento è stato quello della costituzione di comunità di pratica, inteso come modalità adeguata alla creazione di un *setting* per l'apprendimento collaborativo.

I risultati registrati nelle diverse fasi del progetto hanno mostrato i seguenti aspetti nell'approccio all'ICT per lo sviluppo ed il potenziamento partecipativo delle comunità di pratica: a) trasferibilità (strumenti e tecnologie comuni e diffusi); b) efficienza (alto tasso di efficienza nella progettazione eLearning); c) sostenibilità (tecnologie largamente disponibili nelle scuole a basso costo). L'analisi effettuata ha dimostrato un forte tasso di successo nell'evidenziare, come elemento di supporto alla didattica tradizionale, l'uso combinato di elementi forti quali:

- nuove tecnologie informatiche (per il 40% delle risposte);
- modalità laboratoriali innovative (15%);
- centralità del rapporto collaborativo (20%);
- coinvolgimento dei docenti nel processo emotivo dell'apprendimento degli studenti (5%);
- coinvolgimento dei docenti in processi di formazione complessi e spesso estranei alla quotidianità scolastica (3%);
- centralità degli assetti culturali ed emotivi degli studenti (10%);
- uso creativo degli strumenti tecnologici (7%).

Dall'analisi delle iniziative/esperienze delle scuole coinvolte sono emersi quali elementi chiave, per la costruzione di percorsi formativi sulla professionalità docente, i seguenti indicatori:

1. collaborazione (tra docenti, studenti e soggetti esterni);
2. progettualità (nella gestione dei contenuti e nella progettazione di percorsi formativi);
3. uso dinamico e creativo di ambienti virtuali (necessario per rispondere alle diverse vocazioni degli studenti rispondendo – e la tecnologia lo consente – con flessibilità e personalizzazione dei corsi/contenuti);
4. centralità della formazione come progetto di vita (per rispondere al vero messaggio del progetto);
5. attenzione alle vocazioni individuali e a quelle condivise (per poter coinvolgere "attori" in un unico percorso di formazione coinvolgente ed appassionante).

⁷⁸ Il Referente Scientifico del progetto – per conto del partner Roma TRE – è la Prof.ssa Giuditta Alessandrini, ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro e di Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nella ricerca è stata adottata una tecnica mista: da una parte sono stati realizzati due questionari rispettivamente per gli studenti e per i docenti, aventi lo scopo generale di fornire una fotografia della situazione reale della scuola rispetto all'innovazione che le tecnologie e la rete hanno prodotto nella società. Dall'altra si è proposta un'intervista semistrutturata ai dirigenti scolastici per avere una descrizione di come le tecnologie e la rete abbiano influenzato il processo di comunicazione all'interno della propria realtà scolastica.

Lo strumento è stato suddiviso in due parti: una generale e una di approfondimento. Nella prima sono state poste cinque domande relativamente al processo di comunicazione didattica ed al suo rapporto con le tecnologie e la rete (*tipo e grado di miglioramento, valore aggiunto, clima di introduzione, soggetti coinvolti, caratteristiche*). Nella seconda parte sono stati considerati quattro gruppi di domande relativamente all'approfondimento del contesto (*tipo e numero di iniziative di introduzione delle tecnologie, studio e formazione, tipo e numero di classi coinvolte, atteggiamento dei docenti*), ai rapporti con le scuole e le agenzie del territorio (*contatti, attività organizzate, partecipazione a rete, soggetti con cui si collabora, tematiche e progetti di collaborazione*), ai rapporti con le famiglie (*collaborazione, informazione, atteggiamento*), al nucleo tematico dell'innovazione (*influenza delle tecnologie e della rete, tipo di didattica, organizzazione di attività di laboratorio, presenza di pratiche significative, tipo di pratiche significative*), all'organizzazione didattica (*cambiamento*).

Sono stati raccolti 1195 questionari completi per il target *studenti*, 247 per il target *docenti* e 158 per *i dirigenti* in Italia, Spagna, Bulgaria, Belgio, Portogallo.

Dalle interviste emerge una visione del tutto positiva dell'influenza delle tecnologie e della rete sui processi di comunicazione didattica che appare però in contrasto con quanto si applica nello sviluppo quotidiano dell'attività scolastica. In merito al rapporto con altre scuole ed agenzie appare ancora viva e crescente la tendenza della scuola ad aprirsi al territorio in modo non solo comunicativo ma progettuale come si dimostra dalla varietà e qualità dei progetti sviluppati congiuntamente anche con enti diversi da quelli scolastici. Anche le tematiche affrontate nei progetti dimostrano che la necessità di aprire i curricoli alla società e alle esigenze degli allievi è sempre più manifesta. Il rapporto con le famiglie non ha risentito dell'innovazione introdotta con le tecnologie e la rete e questo a causa di tradizioni di assenza di una politica di reale partecipazione attiva dei genitori al governo della scuola. Per quanto riguarda il nucleo dell'innovazione si dimostra che nella quasi totalità dei casi il processo innovativo si relega al "laboratorio" inteso come spazio fisico e come utilizzazione di software dedicati. Ancora una volta si conferma l'uso strumentale delle tecnologie e della rete confinate in spazi e tempi precisi e non intaccanti il nucleo fondamentale del curriculum che si poggia su attività progettate in modo poco flessibile. La stessa organizzazione didattica non appare in sintonia con quanto le tecnologie potrebbero consentire in termini di flessibilità ed uso di risorse.

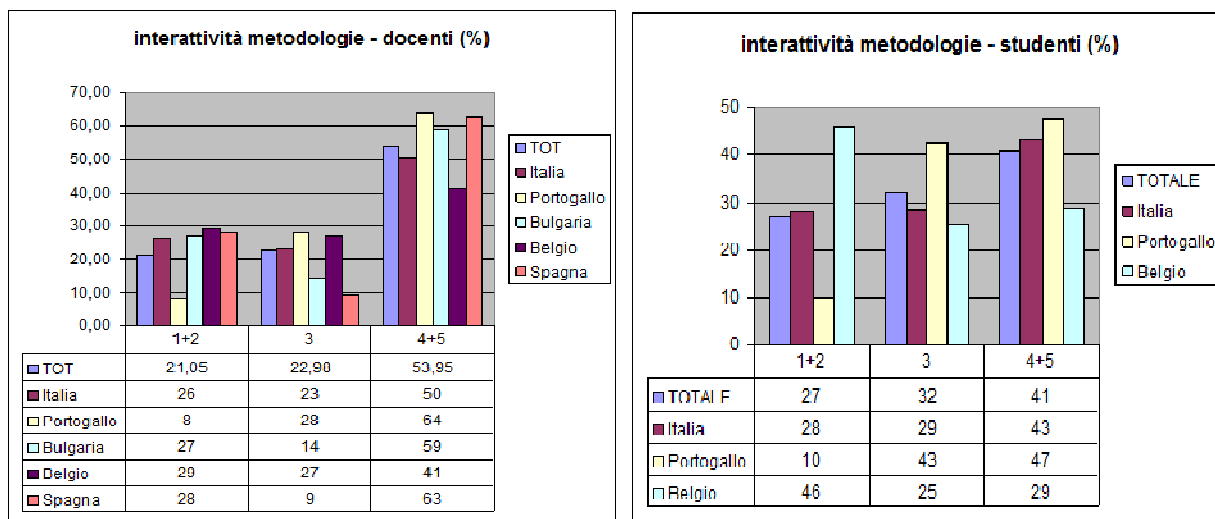
In sintesi appare presente una tensione – come emerge dall'analisi delle risposte dei dirigenti – che si interseca tra due poli: quello dell'*innovatore* che crede nell'evoluzione delle metodologie e delle risorse da utilizzare e quello del *conservatore* che di fronte alle difficoltà applicative accetta a malincuore dal sistema vecchi e desueti schemi organizzativi e metodologici. Dato che le tecnologie e la rete sono realtà strumentali per la società ed attraverso gli allievi entrano prepotentemente nelle classi, questo processo innovativo può essere potenziato nella scuola con il sostegno dei dirigenti ma non può riuscirci se i docenti non saranno del tutto convinti della sua attuazione. Da qui la volontà di promuovere la partecipazione a corsi di aggiornamento e formazione dei docenti e sostenere con attività diversificate la progettualità degli stessi anche in risposta ai bisogni degli allievi.

L'indice di cambiamento, dunque, conferma dati preesistenti nel dimostrare un trend positivo ma con risultati non ancora decisamente orientati all'innovazione metodologica e didattica. In generale, la distribuzione percentuale delle risposte – che non dimostra picchi significativi in nessuno degli items analizzati – conferma l'immagine di una scuola che sta cambiando, sia laddove coesistono spinte verso didattiche collaborative e il ricorso a lezioni on line, sia laddove l'ICT viene usato in modo diffuso, ma dove la lavagna e il libro di testo sono ancora considerati gli strumenti più efficaci per l'apprendimento. Quello che appare è una tendenziale coerenza tra le risposte degli studenti e quelle dei docenti, che concordano sull'esistenza di un'apertura al cambiamento nelle modalità di comunicazione nella scuola, non percepita solo da una minoranza dei primi (21%) rispetto ai secondi (31%). Resta il dato rilevante che le situazioni descritte come totalmente negative si avvicinano ad un terzo del totale. Appare, quindi, una tendenza dei docenti a vedere la situazione leggermente più positiva rispetto agli studenti.

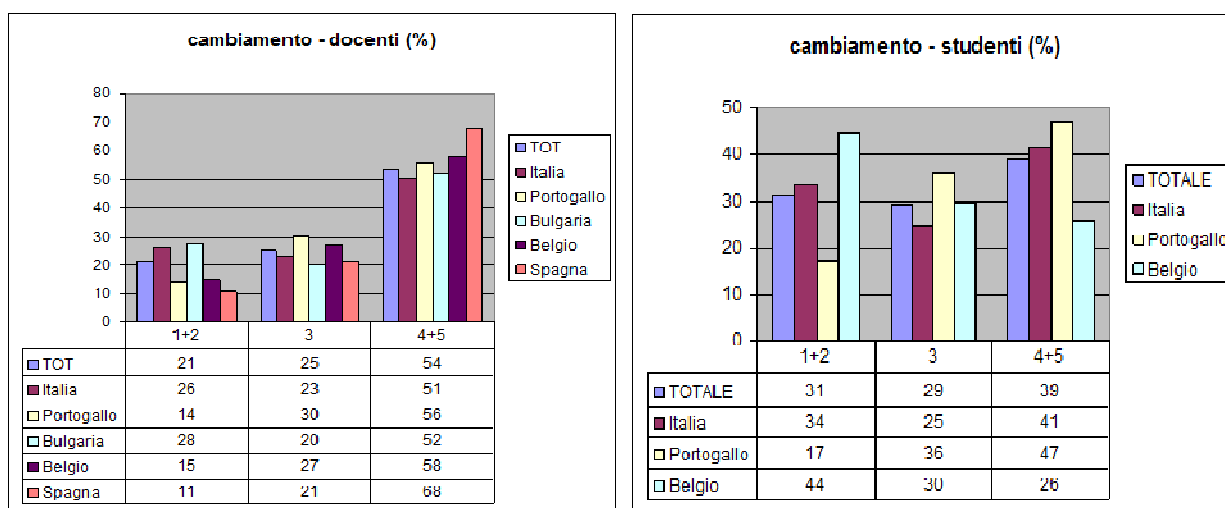
A riprova di quanto sopra riportato, i diversi gruppi scolastici hanno elaborato un piano di lavoro ed hanno contribuito alla definizione e costituzione di "comunità" attraverso: a) una descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire (*indicatori*); b) l'individuazione di strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del proprio lavoro (*attività*); c) fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia degli indicatori (*fonti di verifica*); d) condizioni di base per il successo della pratica, determinate da fattori esogeni ma considerate realistiche e durature (*ipotesi*). I dati tendono ad evidenziare un andamento positivo tra i docenti (32,59%) e molto positivo (21,36%) per quanto riguarda il riconoscimento dell'importanza di modalità interattive con gli studenti durante l'attività didattica, dato che viene confermato dal parallelo con le risposte degli studenti. La centralità dello studente nel processo di insegnamento/apprendimento trova quindi ampio spazio nella pratica didattica corrente e – forse questo è il dato significativo – viene riconosciuta da gran parte degli studenti intervistati, non solo per garantire un clima di classe meno conflittuale, ma nel porsi come modalità per raggiungere un apprendimento più efficace e duraturo degli studenti che cessano di essere semplici destinatari dell'azione di insegnamento per divenire co-partecipanti e co-progettisti. Si tratta del superamento nei fatti di una scuola che dietro l'apparente incomunicabilità tra gli aspetti logistici e gestionali e i processi didattici presentava invece una straordinaria coerenza tra la concezione pedagogica di base, fondata sull'irripetibilità attualistica della relazione docente-allievo e un'organizzazione pensata in funzione della prestazione specialistica individuale. Convinti in un primo tempo che la conoscenza venga erogata dal docente, gli alunni comprendono poi di avere un ruolo fondamentale (*transformative learning*). Nasce una vera "necessità di comunicare", ed è anche attraverso questa comunicazione che passa l'apprendimento⁷⁹ (Tav. 1).

⁷⁹ La trasformazione è evidente soprattutto nei più introversi: sanno di essere ascoltati, poiché la classe è monitorata, e tirano fuori aspetti della loro personalità rimasti fino a quel momento nascosti. La "personalità elettronica" può essere infatti molto diversa. I ragazzi, organizzati in piccoli gruppi di 7-8 persone, seguiti da un tutor, arrivano a scambiarsi anche 120 messaggi di alto contenuto cognitivo alla settimana. Questo ha un evidente effetto sul coinvolgimento personale. Anche per il docente è gratificante veder crescere la motivazione, l'autonomia del gruppo, perfino le amicizie. Tra i partecipanti nascono relazioni intense e durature. Paradossalmente, si potrebbe dire che il docente on line – pur distante nello spazio – è più presente di quello tradizionale, dove spesso i grandi numeri permettono un contatto poco più che sporadico. Entrambi i gruppi di intervistati testimoniano di una partecipazione poco diffusa nelle CodP per le comunicazioni intra classe e inter classe: solo pochissimi docenti e studenti testimoniano di un uso frequente in questo senso, rispettivamente il 16% degli studenti e il 14% dei docenti. Nel caso di questo indice, al contrario degli altri, appare evidente che i docenti non tendono a dare una visione "più rosea" del reale, al contrario esprimono frequenze leggermente più basse rispetto agli studenti. Si potrebbe pensare che in

È da sottolineare che l'apertura al cambiamento è stato considerato un indice che rileva un "atteggiamento generale" di riconoscimento dell'esterno, del fatto che nella società siano avvenuti dei cambiamenti per quanto riguarda i modi e gli strumenti della comunicazione, cambiamenti che devono trovare "in qualche modo" spazio e legittimità anche all'interno della scuola. Si tratta solo di una pre-condizione, che non garantisce da sola che il ricorso a CodP sia pienamente rispondente alle potenzialità offerte e che abbia un impatto reale di cambiamento nei modi di comunicare *della e nella* scuola (Tav. 2).



Tav. 1 – Interattività delle metodologie docenti-studenti



Tav. 2 – Il cambiamento docenti-studenti

alcuni casi gli studenti si riferiscano ad attività a supporto dello studio (comunicazioni tramite forum, blog, ecc.) condotte di propria iniziativa e tra pari, di cui il docente potrebbe non essere nemmeno a conoscenza.

Per Bordallo e Ginestet⁸⁰ si tratta di passare da una didattica per obiettivi (*di tipo cognitivista*) a una didattica per progetti (*di tipo costruttivista*). D'altra parte quella del gruppo di progetto è un'aggregazione sociale ormai usata in ogni ambito (formativo, lavorativo, sociale, ecc.) per affrontare la complessità, al punto che gli autori definiscono la nostra la 'società del progetto'. Le comunità di pratica possono allora contribuire a definire un ambiente-scuola ad alta valenza riflessiva attraverso:

- la multidimensionalità dell'esperienza di apprendimento oltre il confine formale delle situazioni educative;
- la contaminazione tra mondo virtuale e reale;
- l'apprendimento costruttivo e reticolare;
- la sperimentazione delle dimensioni del gioco e dell'immaginario, oltre l'espressività emozionale;
- la centralità dell'evento comunicativo informale con nuove forme di scambio e di condivisione tra pari (web 2.0);
- la percezione della cultura come sistema di simboli dinamico ed aperto alla costruzione sociale.

Una scuola come comunità di pratica può contribuire – rafforzando l'ipotesi operativa del progetto CAPIRE – a ripensare il complesso *iter didattico* attraverso l'investimento in comunicazione: ossia, la promozione ed il consolidamento di un processo di costruzione della propria identità individuale e collettiva utile all'orientamento professionale e formativo.

Claudio Pignalberi

(Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Roma TRE)

⁸⁰ I. Bordallo, J.P. Ginestet, *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni

Luisa Zinant

*«Insegnare esige che si afferri la realtà»
(Freire, 1996a, tr. it. 2004)*

Abstract

The paper focuses on the ways in which new media technologies have changed the concept of literacy in these last years.

Starting from a theoretical framework focused on the Freire's idea of literacy, the paper tries to analyze the reasons why and the manners in which the current technological tools of communication could be included in the curricula, so that the formal educational contexts might be closer to the needs of the present and future generations.

At the end of the paper, it seems likely to suppose that media technologies could play a significant role in offering young people the proper knowledge and skills to better understand the reality and to face to its challenges, in a sense, as the Freire's method of literacy did in the past.

Il voler dedicare un numero monografico di una rivista alle sfide che le nuove tecnologie pongono all'ambito educativo e pedagogico contemporaneo indica come le nuove tecnologie stesse stiano acquisendo un sempre maggiore interesse a livello educativo nazionale, oltre che internazionale.

Pare, infatti, che nel corso degli anni i nuovi media siano stati in grado di influenzare tutti i settori del vivere quotidiano tanto che John Thompson, riprendendo una frase di Clifford Geertz, afferma che «se l'uomo è sospeso in una rete di significati - allora - i mezzi di comunicazione sono i filatoi del mondo moderno» (Thompson, 1995, p. 22). Le nuove tecnologie della comunicazione sono entrate infatti a far parte della vita quotidiana di ciascuno di noi. «È nel quotidiano – afferma infatti Roger Silverstone – che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media» (Silverstone, 1994, p. 293), ed è proprio nei contesti quotidiani che questi strumenti poliedrici hanno avuto la loro influenza maggiore, tanto da condizionarne, o meglio, mediarne le loro tradizionali dinamiche interne (Zinant, 2012a, p. 571, 2012b, p. 171). Questa mediazione, inevitabilmente, non avrebbe mai potuto non influenzare anche la sfera educativa alla quale oggi viene richiesto di saper fronteggiare sfide sempre più complesse. Una di queste consiste, per l'appunto, nel passaggio dall'alfabetizzazione tradizionalmente intesa ad una rilettura più aggiornata della stessa, in grado di saper cogliere i cambiamenti avvenuti nella società contemporanea, senza per questo dimenticare i benefici e gli insegnamenti della precedente in una sorta di «distruzione creativa» e di una «ricombinazione creativa», ovvero di una «creatività sostenibile» (Albarea, 2012a, p. 75) verso di essa. Lo scopo del presente contributo consiste proprio nel ricercare le ragioni pedagogiche di questo

passaggio, partendo dagli insegnamenti di colui che per primo ha interpretato il concetto di alfabetizzazione come mezzo di coscientizzazione: Paulo Freire.

L'alfabetizzazione come strumento per “afferrare” la realtà: il ruolo delle pratiche quotidiane

Nella sua missione educativa con i lavoratori del Nord Est del Brasile o con le comunità rurali del Cile, Paulo Freire adottò un metodo, o meglio, come sottolinea Moacir Gadotti, «una teoria della conoscenza e una filosofia dell'educazione» (1994, tr. it. 1995, p. 13) che in tempi brevi permetteva di divenire alfabetizzati a coloro i quali egli stesso definiva gli «oppressi» di un sistema «oppressore» (Freire, 1968, tr. it. 2002, p. 30). L'alfabetizzazione a cui tale “metodo” portava, tuttavia (e qua sta l'innovazione del concetto di alfabetizzazione di Freire), non riguardava l'acquisizione meccanica di una serie di procedure per imparare a leggere e scrivere. Nella mente dell'educatore brasiliano, l'alfabetização avrebbe dovuto condurre l'alfabetizzando ad un pensiero critico sull'essere umano stesso, oltre che sul suo contesto/situazione di vita. Tale processo, quindi, avrebbe dovuto offrire agli educandi gli strumenti per essere in grado di comprendere, anzi, di «afferrare» la realtà (Freire, 1996a, tr. it. 2004, p. 55) riuscendo così ad agire adeguatamente rispetto ad essa. La parola, infatti, collegata all'agire e alla riflessione dava origine alla prassi, «congiunzione indissolubile di teoria e azione, distinta dalle tecniche eventualmente utilizzabili» (Manfredi, Reggio, 2007, p. 13). Per tal motivo, il pedagogista sosteneva che «pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 1968, tr. it. 2002, p. 77). L'alfabetizzazione intesa in senso freiriano, come sostiene Daniele Novara, «non è quindi il perfezionamento dell'uomo in quanto persona, e attraverso questo della società, ma il trasformare, partecipare al cambiamento dell'ambiente e delle strutture» (Novara, 2002, p. 89).

'Partecipazione' e conseguente 'trasformazione' sembrano quindi essere gli scopi di quella pratica percepita come fine ultimo dell'alfabetizzazione e conosciuta in tutto il mondo come «coscientizzazione» (Freire, 1968, tr. it. 2002). Come spiega ancora Gadotti, «coscientizzazione è una parola usata da Freire per mostrare la relazione che deve esistere fra il pensiero e l'azione. Una persona (o meglio, un gruppo di persone) che si coscientizza [...] è quello capace di scoprire la ragione d'essere delle cose» (Gadotti, 1994, tr. it. 1995, p. 94). In tal senso: «Il “metodo” Paulo Freire non insegna a ripetere parole, non si limita a sviluppare la capacità di pensarle secondo le esigenze logiche del discorso astratto; colloca semplicemente l'alfabetizzando in condizione di poter dare una seconda esistenza critica alle parole del suo mondo, per sapere e potere, al momento opportuno, dire la sua parola» (Fioril, 2002, pp. 188-189). Per fare ciò sembra risulti cruciale un aspetto: l'attenzione che l'educatore deve porre al contesto in cui l'alfabetizzando vive. Tale concetto verrà ripreso ed esplicitato qualche anno più tardi da Freire stesso: «Ciò che ho detto senza soste, e lo ripeto, è che non possiamo tralasciare, disprezzandolo come qualcosa senza valore, ciò che gli educandi, siano essi bambini che vanno a scuola o giovani e adulti nei centri di educazione popolare, portano con sé in termini di visione del mondo, nelle svariate dimensioni del loro agire, nell'azione sociale di cui fanno parte. [...] Questo è d'altronde, oggigiorno, uno dei temi fondamentali dell'etnoscienza, quello cioè di come evitare la dicotomia tra queste due forme di conoscenze, il popolare e l'erudito, o di come imparare e provare la dialettica tra ciò che Snyders chiama “cultura primaria” e “cultura elaborata”» (Freire, 1993, tr. it. 2008, pp. 106-107) e che oggi si configurerebbe come il divario tra la “cultura alta” e la popular culture. Alcuni studiosi (Buckingham, Sefton-Green, 1994; Dimitriadis, 2001, 2008; Dyson, 2003; Dolby, 2003; Fisher, 2003; Hall, 1996, 1997, 2006; McCarthy, 2003; Gaztambide-

Fernandez, Gruner, 2003; William, 1958), anche tenendo come sfondo gli insegnamenti di maestri come Paulo Freire, sostengono il valore pedagogico delle pratiche quotidiane degli educandi, tanto che nel 2003 tali linguaggi, rappresentazioni, immaginari, esperienze hanno guadagnato un posto di rilievo in ambito educativo internazionale: un intero numero monografico della *Harvard Education Review*. Gli scopi per i quali la popular culture è stata inserita nelle ricerche di suddetti autori sono alquanto diversificati (per fare qualche esempio: educazione alla democrazia, percorsi di alfabetizzazione e rilettura post-coloniale dei curricula), ma in tutti i casi emerge la rilevanza che tali proposte sembrano avere nell'affrontare le sfide alle quali attualmente l'ambito educativo dovrebbe saper rispondere. Come suggerisce Cameron McCarthy nelle conclusioni del fascicolo a lui affidate, «risulta importante capire il ruolo che i vissuti dei ragazzi e delle ragazze di oggi rivestono nelle loro stesse vite perché essi sono nati immersi nella popular culture e in quei vissuti costruiscono il loro essere, le loro identità» (McCarty, Giardina, Harewood, Park, 2003, p. 463). Tale passaggio potrebbe essere ulteriormente enfatizzato utilizzando le parole del pedagogista brasiliano: «nulla insomma che parli e abbia a che fare con gli uomini e con le donne può passare inosservato all'educatore progressista e lasciarlo indifferente» (Freire, 1996a, tr. it., 2004, p. 114), o ancora più chiaramente con questi quesiti: «perché non valorizzare l'esperienza che gli alunni hanno?» [...] «perché non discutere con gli alunni la realtà concreta a cui collegare la disciplina di cui si sta insegnando il contenuto?» (ivi, p. 26).

Trovare risposte e soluzioni concrete, efficaci e situate a questi interrogativi non è però un compito semplice. Garantire un impegno simile significherebbe infatti «conoscere a fondo le caratteristiche delle pratiche culturali contemporanee allo scopo di valorizzarne a fondo le potenzialità espressive e socializzanti» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 12), senza assolutizzarne in maniera superficiale i benefici e indirizzandole, al contrario, «entro percorsi pedagogicamente orientati» (ivi, p. 10). Tuttavia, ancora una volta, Freire sembra sciogliere tutti i possibili dubbi e timori che ci potrebbero essere nel perseguire tale direzione, indicando una strada operativa ben precisa: «il rispetto, allora, al sapere popolare, richiama il rispetto al tessuto culturale. Il contesto locale degli educandi è il punto di partenza per capire come essi stanno costruendo il mondo. Il "loro" mondo, in ultima analisi è la prima inevitabile miniatura del mondo stesso» (Freire, 1993, tr. it. 2008, p. 107).

I nuovi media come pratiche quotidiane degli «alfabetizzandi» moderni

Attualizzando il discorso, è possibile constatare come il "mondo" dell'infanzia e dell'adolescenza sia stato e sarà sempre di più profondamente influenzato anche dall'uso delle nuove tecnologie (Buckingham, 2003, trad. it 2006, pp. 38-41). Dagli studi effettuati da David Buckingham e presentati nel testo *Media Education* (2003, tr. it. 2006) emerge infatti non solo quanto facilmente i mezzi tecnologici siano oggi accessibili anche a bambini e adolescenti, ma anche come vi sia stata una integrazione e globalizzazione delle industrie dei media: esistono pochi brand globali che propongono una 'cultura comune', soprattutto tra i giovani. Spesso questi media sono cross mediali (integrano cioè più media tra loro), ma non per questo sono omogenei e sono suddivisi in settori specifici che permettono la creazione e la diffusione di communities che vanno oltre i confini nazionali (ivi, 42-45). Non è un caso, infatti, se Buckingham e Sefton-Green evidenziano come la recente «ricerca sulle culture giovanili ha focalizzato l'attenzione sui modi in cui i giovani si appropriano di forme di espressione di cultura popolare [...] con lo scopo di costruire le loro identità sociali. Da questo punto di vista, i media sono risorse simboliche

che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana» (Buckingham e Sefton-Green, 1994, p. 10).

Come emerso in numerose ricerche (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Buckingham, Willet, 2006, 2009; de Block, Buckingham, 2007; Drusian, Riva, 2010; Livingstone, 2011; Premazzi, 2010; Rivoltella, 2006a, 2006b), sembra infatti che le nuove tecnologie entrino in maniera decisiva a far parte proprio dell'esperienza quotidiana degli educandi d'oggi. Grazie alle caratteristiche principali dei nuovi media (personalizzazione, interattività, portabilità - Mantovani, Ferri, 2008; Rivoltella, 2006a; accesso semplificato in termini di costi e di fruibilità - Buckingham, 2003, tr. it. 2006), questi mezzi sono divenuti veicoli e allo stesso tempo testimoni privilegiati dei vissuti dei ragazzi e delle ragazze contemporanei. Considerando gli studi effettuati dagli esperti del settore sopraindicati e, nello specifico, i dati riscontrati nel Rapporto di ricerca europeo *EU Kids On Line* (2011), si può notare infatti quanto l'uso della tecnologia sia capillare tra la popolazione più giovane. In particolare, Internet risulta essere utilizzato da una volta al giorno a una volta a settimana dal 93% dei ragazzi tra i nove e i sedici anni e dal 38% degli intervistati tra i nove e i dodici anni; inoltre, il 77% tra gli adolescenti tra i tredici e i sedici anni dichiara di avere un profilo su un social network (Livingstone, Haddon, Gorzig, Olafsson, 2011, p. 12; p. 18). Se si analizza la situazione italiana si possono riscontrare dati analoghi. Dall'iniziale progetto *I rag@zzi del web* del 2001 e dalla successiva esperienza europea di *Mediappro* del 2004 (Rivoltella, 2006b, p. 21) è stato possibile rilevare che in Italia il computer veniva utilizzato dal 22,9% dei bambini di età tra i tre e i cinque, dal 68,1% dei bambini tra i sei e i dieci anni e dal 78,1% dei ragazzi tra gli undici e i tredici anni. Inoltre, la navigazione in Internet avveniva nel 20,6% dei casi nella fascia compresa fra i sei e i dieci anni e nel 46% tra gli undici e i tredici.

Un utilizzo così diffuso dei nuovi media ha portato molti studiosi a ricercare una nuova definizione per parlare degli alfabetizzandi moderni. Una tra le più conosciute a livello internazionale risulta essere quella suggerita nel 2001 da Mark Prensky: digital natives. Nel suo articolo, *Digital natives, digital immigrants*, egli sosteneva che vi fosse un gap generazionale tra i giovani contemporanei, i digital natives, dotati di stili cognitivi differenti in virtù della loro precoce immersione nel mondo delle tecnologie digitali rispetto agli adulti, considerati per questo digital immigrants. Tuttavia, di recente, Rivoltella ha rianalizzato la questione tra nativi e immigrati digitali, affermando che «il "nativo digitale" quasi sicuramente non è un individuo in corso di mutazione genetica, semplicemente è qualcuno che, per il fatto di essere nato e cresciuto in un contesto sociale fortemente contrassegnato dalla presenza delle tecnologie e dei media digitali, vi si rapporta con assoluta naturalità [...]. Il problema non è la diversità dei bambini, dei ragazzi, ma la diversità delle variabili socio-culturali» (Rivoltella, 2012b, pp. 468-470). Lo stesso Prensky, nel corso degli anni, ha via via ridimensionato la sua iniziale proposta, fino a sostenere l'importanza del promuovere una digital wisdom (Prensky, 2009), una saggezza digitale: caratteristica questa che dovrebbe essere propria di un utente, più o meno giovane, in grado di utilizzare in maniera critica e responsabile le tecnologie digitali.

Ecco quindi che gli educandi del XXI secolo, per cercare di cogliere le peculiarità del tempo presente, dovrebbero avere la possibilità di venir guidati anche nel raggiungere tale "saggezza". Compito questo che inevitabilmente spetterebbe ai genitori ma anche (e forse soprattutto) agli educatori e agli insegnanti.

Alcuni spunti di riflessione per l'"alfabetizzazione" del XXI secolo

Negli ultimi anni sono state realizzate diverse esperienze a livello educativo aventi l'obiettivo di ampliare il concetto stesso di alfabetizzazione, aggiornandolo ai tempi

moderni. È il caso del progetto internazionale *Reiventing Education*, iniziato in Italia nel 1998 (De Luca, 2003, p. 140) o delle sperimentazioni nazionali delle cl@ssi 2.0 (MIUR, 2009) e delle wiki school (INDIRE, 2011).

Le ricerche svolte nel settore educativo e didattico (Ardizzone, Rivoltella, 2008; Buckingham, 2003; trad.it. 2006, Kress, 2003; Macedo, Steinberg, 2007; Mantovani, Ferri, 2008; Maragliano, 2000, 2004; McLoughlin, Lee, 2008; Potter, 2008; Rivoltella, 2003, 2006a; Stoyanov, Hoogveld, Kirschner, 2010; Tosolini, Trovato, 2001; Trovato, 2005) hanno permesso infatti di rileggere le nuove tecnologie non solo come possibili ausili per rendere il processo di apprendimento-insegnamento maggiormente significativo ed efficace per i ragazzi e le ragazze coinvolti ma anche come risorse operative in grado di offrire a quegli stessi adolescenti gli strumenti per leggere meglio il mondo che li circonda. Non a caso, da decenni, il mondo della scuola (e non solo) si sta interrogando in primo luogo sulle motivazioni che dovrebbero giustificare la rilettura dei nuovi media come pratiche da inserire nella azione quotidiana degli insegnanti.

Per cercare di fornire una risposta esauriente a tale questione, si possono prendere in considerazione diversi spunti. Il primo potrebbe arrivare dalla consultazione del documento europeo denominato *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*, nel quale emerge come in futuro le nuove tecnologie verranno utilizzate e richieste sempre di più in ambito educativo proprio perché pratica comune dei giovani d'oggi (Stoyanov, Hoogveld, Kirschner, 2010, p. 15). Un suggerimento simile lo si può ritrovare nel documento ministeriale italiano, Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. In queste linee guida si inserisce una nuova competenza da far raggiungere allo studente al termine del primo ciclo di istruzione rispetto a quelle presenti nelle Indicazioni precedenti: la competenza digitale, la quale consiste nel «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (MIUR, 2012, pp. 8-9).

Oltre a ciò, si possono riportare alcune considerazioni direttamente collegate alle differenziate modalità di apprendimento che il mondo educativo dovrebbe garantire agli studenti contemporanei. In tal senso, le indicazioni fornite da Buckingham e Sefton Green risultano essere ancora una volta preziose. I due autori inglesi sostengono che la cultura contemporanea è «elettronicamente mediata» e, di conseguenza, l'alfabetizzazione «non può essere relegata ad un solo medium o ad un'unica forma di leggere o di scrivere testi a stampa, ma piuttosto di saper utilizzare una vasta gamma di media» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 5).

Secondariamente, risulterebbe interessante provare a delineare alcune tra le modalità proposte negli ultimi anni, per inserire in maniera interdisciplinare e trasversale i nuovi media in ambito educativo.

Uno dei primi aspetti sui cui riflettere consiste nell'approccio da adottare nel compiere questo passaggio. A tal proposito, Buckingham (2003, tr. it. 2006, 2006, 2007, 2009) e Rivoltella (2003, 2006a, 2008) sottolineano la rilevanza di concepire i media da un punto di vista pragmatico, come uno scenario d'azione nel quale le relazioni, le comunicazioni e le situazioni create nel contesto "virtuale" non vengono circoscritte ad una ipotetica realtà parallela, ma hanno effetti tangibili sulla quotidianità, "reale", delle persone coinvolte. Da ciò deriva una ulteriore considerazione relativa ai modi in cui insegnanti ed educatori dovrebbero utilizzare le nuove tecnologie per sfruttarne il loro potenziale, non solo in termini di multi-dimensionalità e interattività, ma anche come strumenti per valorizzare un pensiero critico e la costruzione collettiva di conoscenza. In tale prospettiva, i nuovi media non andrebbero inseriti una tantum, come diversivo alla routine scolastica, ma, al contrario, quella che inizialmente veniva chiamata media education dovrebbe essere interpretata come «una nuova forma mentis con la quale intendere il processo

stesso di insegnamento-apprendimento» (Rivoltella, 2006a, p.74). Questo spunto emerge ancor più chiaramente dal filone della media literacy (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Kress, 2003; Macedo, Steinberg, 2007; Potter, 2008; Rivoltella, 2006a), sinteticamente definita come il «risultato di una corretta pratica di media education» (Rivoltella, 2006a, p. 22). Il passaggio dalla media education alla media literacy è motivato dal fatto che la media literacy contempla «non solo la capacità di decifrare, apprezzare, criticare e comporre, ma richiede anche una comprensione più vasta dei contesti sociali, economici e storici in cui i testi sono prodotti, distribuiti e fruiti dal pubblico » (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 58; p. 68). Inoltre, nel corso degli ultimi anni, a seguito del progresso digitale dei mezzi di comunicazione tecnologici, si è avuto un ulteriore avanzamento, quello che permette oggi di parlare di digital literacy (Buckingham, 2003, tr. it. 2006; Macedo, Steinberg, 2007; Potter, 2008; Ranieri, 2012; Rivoltella, 2006a). Literacy, quest'ultima, che almeno in parte può essere accostata alla proposta del pedagogista brasiliano.

L'alfabetizzazione attuata da Freire si sviluppava attraverso tre passaggi consequenziali: la fase della ricerca (scoperta dell'universo lessicale in cui vengono stimolate parole e temi generatori che si riferiscono alla vita quotidiana degli allievi), la fase della tematizzazione (vengono codificati e successivamente decodificati gli argomenti sviluppati nella fase della presa di coscienza) e la fase della problematizzazione (si torna al concreto, problematizzando; Gadotti, 1994, tr. it. 1995, pp. 17-18). Scopi e passaggi simili sono stati individuati, infatti, nelle modalità con le quali Buckingham suggerisce di utilizzare i media digitali. Egli, infatti, suggerisce di far ragionare gli studenti su quattro concetti chiave: la produzione (l'uso della tecnologia per produrre quei testi, l'industria, la circolazione e la distribuzione, il mercato, l'accesso e la partecipazione, ecc.), il linguaggio utilizzato in essi (significati, convenzioni, tematiche legate al genere, scelte linguistiche, colori, ecc), la rappresentazione (realismo, parzialità e obiettività, stereotipi, interpretazione dei testi, influenze, ecc.) e il pubblico (target, circolazione, fruizione, differenze sociali, attenzione verso l'audience, ecc., Buckingham, 2003, trad.it. 2006, pp. 73-85). Tutte queste piste di analisi potrebbero permettere agli alfabetizzandi d'oggi di ragionare su tematiche che vanno oltre le tradizionali discipline scolastiche, coinvolgendo direttamente anche la loro esperienza quotidiana. Il medesimo autore, esattamente come Freire, rimarca inoltre l'importanza del ritornare, dopo l'iniziale fase concreta e la successiva riflessione teorica, alla pratica, di far lavorare cioè gli alfabetizzandi in maniera attiva. Buckingham propone quindi di far produrre agli educandi dei video multimediali che rappresentino quanto per loro vi era di significativo nel percorso svolto (ibidem), o di utilizzare i media come strumenti per “dare voce” all'esperienza migratoria di coloro i quali possiedono questi vissuti (de Block, Buckingham, 2007), o, ancora, di tenere dei diari di bordo sul personale consumo dei media tali da portare i giovani ad una auto-riflessione (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, pp. 73-85). Tuttavia, risulta evidente che per poter guidare gli studenti in queste attività, anche gli educatori devono avere una preparazione adeguata.

Aspetto fondamentale in tale frangente è, infatti, la formazione dei docenti. A tal proposito, Rivoltella afferma che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di accettare la necessità di un cambio culturale (in cui si contempli una nuova prospettiva nella quale si riprogettino i curricula intorno ai media), oltre che di ripensare il significato del processo di insegnamento/apprendimento e degli spazi della formazione (Rivoltella, 2006a). Questa idea viene ribadita anche dall'UNESCO: nel 2008 viene redatto un documento *ICT Competency Standards for Teachers* con lo scopo di riorganizzare i curricula, oltre che adeguare i materiali e gli strumenti di apprendimento alle nuove competenze digitali (UNESCO, 2008). Una proposta operativa che segue tale direzione è quella realizzata da Maria Ranieri e intitolata *Digital & Media Literacy Education* (2012). Questo toolkit si

configura come una guida teorica e pratica per insegnanti ed educatori, le cui finalità consistono nel fornire loro una serie di percorsi tematici legati a Internet e ai new media, adatti a venire inseriti nelle attività didattiche quotidiane. In questo documento, docenti e non possono trovare spunti per cercare di guidare in maniera responsabile e consapevole gli alfabetizzandi d'oggi rispetto all'uso dei media. Anche a livello ministeriale, negli ultimi anni sono stati mossi passi avanti verso una corretta e adeguata formazione degli insegnanti in ambito digitale. È il caso del Progetto di formazione per docenti (anno 2011-2012), promosso dalla Comunità Europea e del Ministero dell'Istruzione italiano, in cui una cospicua parte della formazione avviene on-line. Attraverso la peer education vengono utilizzati ambienti online con strumenti di comunicazione (chat, forum, videoconferenza) e costruzione collaborativa di conoscenze (wiki, blog) (INDIRE, 2012a). O, ancora il Piano Nazionale m@t.abel (approvato dalla Commissione Europea nel 2007) che a partire dall'anno 2009/2010 propone un rinnovamento dell'insegnamento-apprendimento della matematica anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie (INDIRE, 2012b). O, infine, del progetto DIDATEC, che con i suoi diciottomila insegnanti iscritti conferma l'interesse e la volontà del corpo docente di scoprire e approfondire la conoscenza del mondo delle ICT (INDIRE, 2013).

Anche grazie a queste esperienze e proposte, si può immaginare che lo scenario della pedagogia 2.0 (Maragliano, 2004; McLoughlin, Lee, 2008), basata sulla valorizzazione dei benefici delle tecnologie del web 2.0 (O'Reilly, 2007) non dovrebbe essere più escluso dalla pratica educativa contemporanea. La pedagogia 2.0 si fonda sulla teoria del connettivismo proposta nel 2005 da Siemens, nella quale si ritiene che gli individui imparino assieme ad altri individui presenti nelle loro reti sociali e contribuiscano, allo stesso tempo, alla loro stessa conoscenza attraverso un processo di apprendimento collettivo. In questa teoria viene, quindi, valorizzata la costruzione di collegamenti collaborativi per promuovere la comunicazione e il dialogo (McLoughlin, Lee, 2008).

Le idee e le esemplificazioni ora riportate rappresentano una piccolissima parte di tutte le proposte che, in tempi recenti, stanno emergendo nel settore in esame e necessitano di ulteriori e più accurati approfondimenti. Tuttavia, proprio considerando suddette opportunità, si riescono forse a comprendere meglio le ragioni che hanno portato Buckingham a sostenere che l'alfabetizzazione mediatica «deve essere un diritto fondamentale di tutti gli studenti, da attuare in maniera interdisciplinare» (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 106). In tale affermazione si può ritrovare l'assonanza con un altro grande tema, se non il tema del pensiero di Freire: il voler eliminare, attraverso una alfabetizzazione situata e lo sviluppo di una coscienza critica e «problematizzante» (Milan, 2008, p. 54), le disuguaglianze tra «oppressi» e «oppressori» originate da un mancato accesso agli stessi livelli di istruzione (Freire, 1968, tr. it. 2002). A tal proposito, Freire aveva preso posizione anche nei riguardi delle prime tecnologie che stavano pian piano facendosi strada negli anni Ottanta in Brasile: «io non sono contro l'informatica, non sono contro l'uso dei computer [...]. Il problema è quello di sapere a servizio di chi e di che, ora l'informatica entrerà massicciamente nell'educazione brasiliana [...]. Il mio timore, perciò, è che l'introduzione di questi mezzi sofisticati nel campo educativo, ancora una volta, favorisca quelli che possono a discapito di quelli che non possono. Per questo io dico che la critica a tutto questo non è tecnica, ma politica». Proprio a fronte di tali parole l'inserire in maniera «pedagogicamente orientata» le nuove tecnologie nei contesti educativi formali e non formali potrebbe diventare oggi un compito di elevato valore sociale, oltre che educativo. Tale pratica permetterebbe, infatti, anche a coloro i quali non ne hanno le possibilità economiche, di conoscere e saper usare in maniera critica strumenti sempre più necessari per vivere e lavorare nella società contemporanea.

Le nuove tecnologie per una «pedagogia in cammino»

Da quanto emerso in questo articolo sembra siano numerosi gli elementi per intendere i nuovi media come possibili ausili per «alfabetizzare» i giovani (e non solo) del XXI secolo. «La media culture ha [infatti] radicalmente ricostruito il “quotidiano”, il “reale” dei giovani» e, anche per tal motivo, potrebbe avere «importanti implicazioni per la scuola e per i curricoli sia dal punto di vista ufficiale (es.: testi scolastici e svolgimento delle lezioni), sia non ufficiale (gestione della classe)» (Dimitriadis, 2009, pp. 157-158). Ciò avrebbe ancora maggior valore considerando che «in virtù della circolarità dei linguaggi presenti in essi, i nuovi media possono presentarsi come un “focolaio di esperienza”, come luogo dove fare, nella contemporaneità, “pratica di sé”, la quale rende perseguibile lo studio “dei modi di esistenza virtuali per dei soggetti possibili”. [...] Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di sperimentazione identitaria e di pratica comunitaria, dove l’Io del singolo, commentatore e co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l’orizzonte della pluralità e della multidimensionalità» (Albarea, 2012b). Non è un caso, infatti, che già alla fine degli anni Novanta Giorgio Chiosso sostenesse che: «di fronte all’ineluttabilità del passaggio alla società telematica le denunce non bastano ed occorre elaborare e organizzare strategie educative e formative adeguate per mettere i giovani nelle migliori condizioni per affrontare la nuova realtà, per muoversi con facilità in essa, sfruttarne le potenzialità e comprenderne e limitarne i rischi» (Chiosso, 1997 p. 343). A tal proposito Telleri, riprendendo le parole pronunciate da Bill Gates, afferma che: «L’autostrada informatica non sostituirà né svaluterà nessuna delle funzioni pedagogiche necessarie per le sfide che ci attendono», «ma potrà essere una risorsa in più di cui servirsi con intelligenza pedagogica» (Telleri, 2002a, p. 25). A fugare qualsiasi altro eventuale dubbio a riguardo ci pensa lo stesso Freire: «Un educatore che non si preoccupa di cosa si può fare oggi con l’informatica, non sta all’altezza del suo tempo e pertanto non deve insegnare». Queste parole, già alquanto emblematiche, risuonano oggi con una enfasi ancora maggiore visto che sono state scritte trent’anni or sono, quando le tecnologie non erano sicuramente riferite a quelle odierne e quelle presenti non erano diffuse come lo sono oggi. Ecco perché sarebbe rilevante che ciascun insegnante, ogni educatore, attingesse «dagli stili comunicativi e dai processi di costruzione del sapere implicati dalla tecnologia digitale, per volgerli ad un progetto educativo capace di incontrare sul loro terreno gli adolescenti» (Barone, 2009, p. 7). Il rischio, infatti, di usare le nuove tecnologie solo in modo strumentale, senza alcuna riflessione critica sul loro impiego, è ancora presente nel contesto educativo nazionale e internazionale: «ricordo un importante autore francese che è attivo sul fronte dell’applicazione della tecnologia, il quale afferma che in realtà attraverso l’introduzione di qualche calcolatore nelle scuole abbiamo voluto dare l’immagine dell’innovazione e ciò che ne abbiamo tratto è soltanto un’immagine, mentre il rinnovamento è rimasto alle spalle» (Calzolari, 2002, p. 11). Proprio per far sì che ciò non accada e creare così un rinnovamento reale, duraturo e significativo, sarebbe necessario comprendere che questi mezzi tecnologici «non dovrebbero essere percepiti come un tema da affrontare, o uno strumento da utilizzare ma come una mentalità da condividere» (Rivoltella, 2006, p. 74). Ciò risulterebbe rilevante, perché «ovunque ci stiamo dirigendo, i media giocheranno senza dubbio un ruolo centrale nella vita politica, sociale ed economica: oggi più che mai, i giovani devono essere attrezzati per capire e partecipare attivamente alla cultura dei media che li circonda» (Buckingham, 2003, tr. it. 2006, p. 216).

Sarebbe quindi importante assumere una nuova prospettiva educativa e pedagogica, una pedagogia che sia costantemente «in cammino, un campo indefinitamente aperto a nuove esperienze pedagogiche» (Bimbi, 1979, p. 11), quali per

esempio quelle offerte dai nuovi media. Una prospettiva pedagogica che sia, quindi, in grado di allontanare il «timore, che spesso si tramuta in pregiudizio, che gli strumenti digitali impoveriscono il livello culturale dei più giovani trasformandoli, come sempre più spesso si sente affermare, in analfabeti dietro una tastiera» (Barone, 2009, p. 7). Al contrario, grazie ad un utilizzo adeguato delle nuove tecnologie in ambito educativo (formale e non formale), si potrebbero offrire a tutti gli studenti e a tutte le studentesse le conoscenze, le abilità e le risorse per essere “alfabetizzati” anche rispetto ad una delle literacy emergenti, quella appunto legata ai nuovi media, rendendoli così in grado di «afferrare» la realtà. E se la realtà vissuta, rappresentata, immaginata dai giovani d'oggi è fortemente influenzata anche dalle nuove tecnologie, ogni educatore consapevole del valore e della responsabilità insiti nella propria professione, dovrebbe essere in grado di offrire alla persona con la quale lavora non solo gli strumenti per «leggere la parola» ma anche per «leggere il mondo» (Freire, Macedo, 1987, p. 49).

Luisa Zinant

(Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Udine)

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2012a) (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova.
- Albarea, R. (2012b), “*Narrazione e circolarità dei linguaggi nella società dei media: prospettive pedagogiche*”. *Relazione presentata al convegno Crescere e insegnare nella società dei media*, Università degli Studi di Udine, 12-13 ottobre 2012.
- Ardizzone, P., Rivoltella, P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Barone, P. (2009), *Adolescenti 2.0.*, in «Il Mondo Domani», n. 6, pp. 6-7.
- Bimbi, L. (1979), *Presentazione al lettore italiano*, introduzione al testo di P. Freire (1977), *Cartas à Guiné-Bissau*. World Council of Churches, tr. it.: *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano, pp. 5-11.
- Bortolotti, E., Zanon, F., Cren, E. (2010), *Blended education and tutors: new didactic strategy for the mediation of knowledge and practices in institutional learning courses*. Proceedings della Conferenza ICERI 2010, 15-17 novembre 2010, Madrid, Spagna.
- Buckingham, D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge, tr. it.: *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.
- Buckingham, D., Sefton-Green, (1994), *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra.
- Buckingham, D., Willet, R. (2006) (a cura di), *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Buckingham, D., Willet, R. (2009) (a cura di), *Video Cultures. Media Technology and Everyday Creativity*, Palgrave Macmillan, Londra.
- Calzolari, P.U. (2002), *Le nuove tecnologie stanno modificando la faccia del mondo*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 11-12.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, A.H., Macedo, D. e Willis, P. (1999), *Critical Education in the New Information Age*, Rowman, Lanham.
- Chiosso, G. (1997), *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia.
- Consiglio d'Europa (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, Strasburgo.
- De Block, L., Buckingham, D. (2007), *Global children, global media: migration, media and childhood*, Palgrave Macmillan, New York.
- De Luca, E. (2003), *L'esperienza della scuola “San Filippo” di Benevento*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*, ETAS, Milano, pp. 139-149.
- Dimitriadis, G. (2009), *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy and Lived Practice*, Peter Lang, New York, versione originale 2001.

- Dolby, N. (2003), *Popular Culture and Democratic Practice*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, pp. 258-284.
- Drusian, M., Riva, C. (2010) (a cura di), *Bricoleur High tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*, Edizioni Guerini, Milano.
- Dyson, A. H. (2003), *Welcome to the Jam: Popular Culture, School Literacy, and the Making of Childhoods*, in «Harvard Educational Review», vol. 73, n. 3, pp. 328-361.
- Fedeli, D. (2011), *Il bambino digitale*, Carocci, Roma.
- Fioril, E. M. (1968), *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi*, in Freire, P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, tr. it.: *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, pp. 185-199.
- Freire, P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, tr. it.: *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.
- Freire, P. (1977), *Cartas à Guiné-Bissau. World Council of Churches*, tr. it.: *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (curato da Linda Bimbi), Mondadori, Milano 1979.
- Freire, P. (1993), *Pedagogia da Esperança*, Editora Villa das Letras, tr. it.: *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2008.
- Freire, P. (1996a), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A Sao Paulo, tr. it.: *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.
- Freire, P. (1996b), *Teachers as cultural workers*, tr. ing. di D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira, *Teachers as cultural workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder 2005.
- Freire, P., Macedo, D. (1987), *Literacy: reading the word and the world*, Routledge, London.
- Gadotti (1994), *Reading Paulo Freire*, State of University of New York Press, New York, versione italiana curata da B. Bellanova e F. Telleri, *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*, SEI, Torino 1995.
- Gaztambide-Fernandez, R.A., Gruner, A. (2003) (a cura di), *Popular culture and education*, in «Harvard Educational Review», n. 73, 3, Special Issue.
- INDIRE (2011), *Scuola digitale: Wiki school*, in <http://www.scuola-digitale.it/uncategorized/al-via-ilprogetto-%E2%80%9Cdalla-scuola-laboratorio-verso-la-wikischool%E2%80%9D/> (consultato il 22 gennaio 2012).
- INDIRE (2012a), *Progetto di formazione per docenti: Modello formativo*, in <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=16> (consultato il 25 giugno 2013).
- INDIRE (2012b), *Progetto di formazione per docenti: m@t.abel*, in <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=4> (consultato il 25 giugno 2013).
- INDIRE (2013), *Progetto di formazione per docenti: DIDATEC affronta la sfida per la formazione di 18.000 iscritti*. In: <http://formazionedocentipon.indire.it/?cat=8> (consultato il 25 giugno 2013).
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A. Olafsson, K. (2011), *EU Kids On Line. Final report*, London School of Economics, London.
- Macedo, D. Steinberg, S. (2007) (a cura di), *Media Literacy: a reader*, Peter Lang, New York.
- Mayo, P. (2004), *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Praeger, Westport.
- Manfredi, S.M., Reggio, P.G. (2007), *Educare a quale coscienza critica? Note a partire dalla prassi di "coscientizzazione" di Paulo Freire*, in «Animazione Sociale», n. 213, pp. 11-20.
- Mantovani, S., Ferri, P. (2008) (a cura di), *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Bologna.
- Maragliano, R. (2004) (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari.
- McCarty, C., Giardina, M.D., Harewood, S.J., Park, J-K. (2003), *Contesting Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalisation, Postcolonialism, and Municipality*, in «Harvard Education Review», vol. 73, n. 3, pp. 449-465.
- McLoughlin, C., Lee, M. J. W. (2008), *The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity*, in «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», vol. 20, n. 1, pp. 10-27.
- Milan, G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in «Studium Educationis», vol. 1, n. 1, pp. 43-69.
- Minocha, S. (2009), *Role of social software tools in education: A literature review*, in «Education and Training», vol. 51, nn. 5/6, pp. 353-369.
- MIUR (2009), *Scuola digitale - CI@ssi 2.0.*, in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0 (consultato il 15 aprile 2011).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, Roma.
- Nanni, C. (2002), *Utopia/sogno scienza/realità: per una ricezione italiana di Paulo Freire, oggi, in Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 95-104.

- Nanni, C. (1998), *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 45, n. 2, pp. 210-225.
- Novara, D. (2002), *Il metodo Paulo Freire in Italia*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 85-94.
- O'Reilly, T. (2007), *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, in «International Journal of Digital Economics», n. 65, pp. 17-37.
- Potter, W. J. (2008), *Media Literacy*, Thousand Oaks: SAGE, New Delhi.
- Premazzi, V. (2010), *L'integrazione online. Nativi e migranti fuori e dentro la rete. Rapporto Fieri*, Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione, Torino.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, in «On the Horizon», vol. 9, n. 5, 2001, pp. 1-6.
- Prensky (2009), *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, in «Innovate», vol. 5, n. 3, febbraio/marzo 2009.
- Ranieri, M. (2012), *Toolkit. Digital & Media Literacy Education. Guida didattica di Maria Ranieri. Progetto Virtual Stages Against Violence (VSAV), finanziato dal Programma Daphne III della Commissione Europea*, in: http://virtualstages.eu/media/toolkit_ita.pdf, consultato il 25 giugno 2013.
- Reggio, P.G. (2010), *Parole nuove che generano l'azione*, in «Animazione sociale», n. 241, pp. 56-66.
- Rivoltella, P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on-line: socialità e didattica in Internet*, Erikson, Trento.
- Rivoltella, P.C. (2006a), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Rivoltella, P.C. (2006b), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella, P.C. (2012a), *Bambini, anziani e linguaggi elettronici*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 467-470.
- Silverstone, R. (1994), *Television and everyday life*, Routledge, London - New York, tr. it.: *Televisione e vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Stoyanov, S., Hoogveld, B., Kirschner, P., Redecker, C., Punie, Y. (2010), *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). European Commission's Joint Research Centre (JRC)*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- Striano, M. (2007), *Il dialogo come dispositivo formativo: incontro con Paulo Freire*, in «Studi sulla formazione», nn.1-2, pp. 148-158.
- Telleri, F. (2002a), *L'alfabetizzazione secondo Paulo Freire, nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 23-26.
- Telleri, F. (2002b), *Un'esperienza di educazione interdisciplinare e interculturale con l'utilizzo delle nuove tecnologie*, in *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna, pp. 435-436.
- Thompson, J. B. (1995), *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Polity Press, Cambridge, tr. it.: *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Tosolini, A., Trovato, S. (2001), *New Media, Internet e Intercultura*, EMI, Bologna.
- Trovato, S. (2005), *Il computer del Cappellaio matto*, Alberto Perdisa Editore, Bologna.
- UNESCO (2008), *ICT Competency Standards for Teachers*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Parigi.
- Virgilio, F. (2012), *Educazione alla cittadinanza tra scuola ed extrascuola: il ruolo delle tecnologie*, in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Atti del Convegno Nazionale di Studi, Udine 18-19 novembre 2011, Imprimatur, Padova, pp. 105-113.
- Vittoria, P. (2007), *Per una pedagogia del dialogo. Riflessioni sul pensiero di Paulo Freire*, in «Studi sulla formazione», nn. 1-2, pp. 159-166.
- Zinant, L. (2012a), *Migrazioni e nuove tecnologie come "segni dei tempi" per l'educazione*, in R. Albarea, (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova, pp. 169-177.
- Zinant, L. (2012b), *Le nuove tecnologie come supporto ai processi di integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati: un esempio di ricerca sul campo*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 569-587.
- Williams, R. (1958), *Culture and Society*, Chatto & Windus, Londra, tr. it.: (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino, pp. 15-23.

La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie

Andrea Potestio

Abstract

*This paper proposes, starting from some theoretical issues conveyed by Rousseau's *Émile*, to investigate how and if the educational relationship changes in those processes of teaching-learning that involve the new technologies. Along this direction, it will be analyzed the value of some theoretical categories, such as the spatial and temporal expansion, the loss of physical presence and the informal learning, which are typical features of the educational relationship in e-learning.*

Vi è relazione educativa nell'e-learning? È possibile pensare che il semplice inserimento delle nuove tecnologie nei contesti scolastici e formativi consenta di migliorare le pratiche educative? La struttura essenziale della relazione educativa viene modificata dall'uso delle nuove tecnologie?

Per cercare di rispondere a queste domande, si prenderanno in considerazione alcune categorie che emergono dall'idea di relazione educativa proposta da Rousseau che, teorizzando tra i primi la centralità dell'allievo e l'educazione progressiva, costituisce un punto fondamentale della riflessione pedagogica moderna. Il Ginevrino non descrive una situazione esistente e particolare, ma ha l'ambizione di ipotizzare ciò che dovrebbe accadere in tutte le prassi educative positive. Rousseau, riprendendo i principi metafisici della sua epoca, ragiona sull'essenza dell'azione educativa e tenta di coglierne le strutture fondanti che la costituiscono. Egli, partendo dall'idea che ogni uomo è buono per natura, sostiene che il compito del percorso educativo è permettere la manifestazione della positività originaria di ogni essere umano. Questo percorso non è individuale e solitario, ma prevede la presenza di altri esseri umani che, intenzionalmente, lo guidino. Il *gouverneur* rappresenta il maestro ideale che è in grado di assumere le funzioni della madre e del padre e di condurre il giovane Emilio a diventare un uomo adulto, responsabile e capace di essere «un benefattore, un modello»⁸¹ per gli altri cittadini. Il *gouverneur* assume una funzione etica, in quanto non è solo colui che trasmette le conoscenze o i valori della società nella quale si trova, ma accompagna l'intera vita del suo allievo per portarlo a riconoscere la sua essenza umana più profonda e autentica. Un'essenza che coincide con la consapevolezza della propria singolarità, autonomia, libertà e bontà.

Se la proposta rousseauiana può essere considerata ampiamente condivisibile dal punto di vista teorico e ideale, i problemi iniziano a concretizzarsi nel momento della realizzazione pratica e della decisione delle strategie migliori per mettere in atto le finalità ipotizzate. È possibile superare l'obiezione che considera l'educazione naturale una fantasticherie dell'autore o, al massimo, un esercizio intellettuale?

Rousseau non si limita a dichiarare l'importanza della relazione educativa, ma ne descrive anche le caratteristiche concrete. Tra i diversi spunti che emergono dal testo rousseauiano ci soffermiamo su tre aspetti che possono risultare utili per la nostra

⁸¹ J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], in *Œuvres complètes* [O.C.], vol. IV., Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 670.

riflessione. La prima modalità di relazione educativa riguarda la dilatazione temporale che, per prendere in considerazione l'intera vita dell'allievo, non può consumarsi solo attraverso interventi momentanei e rapidi. Infatti, il *gouverneur* non si occupa solo dei bisogni immediati del suo allievo, ma deve sempre agire in vista di un progetto ampio capace non «di guadagnare tempo, ma di perderne»⁸², quando è necessario. La seconda coinvolge la presenza dell'educatore che, nonostante abbia il compito di vegliare sul proprio allievo, non si deve trasformare in una figura che tende a sostituirlo e a imporre comportamenti e dispositivi rigidi. Non a caso, Rousseau sostiene che «la prima educazione deve essere puramente negativa. Non consiste affatto nell'insegnare la virtù ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente dall'errore»⁸³. Vi sono momenti, come quelli iniziali nella vita del fanciullo, in cui l'educazione piena si manifesta in assenza, attraverso la mancanza di un intervento diretto del *gouverneur*. Non solo. Il fine dell'intero processo è il dissolvimento della relazione educativa nel momento in cui l'allievo sarà in grado, autonomamente, di diventare a sua volta una guida per suo figlio. Ultima modalità significativa nella relazione educativa dell'*Émile* consiste nel contesto non formale e nella decisione di abbandonare le città, le scuole e di avviare il percorso formativo lontano dai luoghi istituzionali che, in quanto tali, hanno un potere negativo e coercitivo. La dilatazione temporale, l'importanza dell'assenza o di una diversa forma della presenza e il ruolo dei contesti non formali rappresentano tre modi, tra gli altri, di pensare la relazione educativa nella proposta rousseauiana. Lo scopo di questo scritto è di utilizzare queste modalità come categorie teoriche che permettono di verificare le condizioni di una reale relazione educativa anche in quelle pratiche di insegnamento moderne che, anche attraverso le nuove tecnologie, si pongono la finalità di promuovere l'autonomia, l'integralità e la libertà dell'allievo.

E-learning e la dilatazione spaziale e temporale

La relazione educativa, per essere tale, deve prevedere almeno due protagonisti che possiedono conoscenze, intenzionalità o ruolo sociale differente, in modo tale che il maestro possa trasmettere qualcosa al suo allievo. Questa condizione può essere temporanea e il maestro, al di fuori di un determinato contesto, può perdere la propria funzione di educatore e, anche, trasformarsi in allievo. Non solo. Vi possono essere relazioni educative non formalizzate, nelle quali colui che insegna si trova a farlo in modo involontario e senza che la sua funzione sia istituzionalizzata, come avviene nelle dinamiche imitative tra coetanei, compagni di classe o amici. Inoltre, ogni processo formativo è sempre mediato dai luoghi, dagli strumenti e dai tempi che lo costituiscono.

Le nuove tecnologie modificano qualcosa della struttura classica della relazione educativa? Si può affermare che le nuove prassi di insegnamento che utilizzano video, computer e la Rete riescono a generare una nuova idea di legame tra maestro e allievo? La risposta a queste domande è, nella sostanza, negativa. Questo articolo parte dalla convinzione che l'utilizzo delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento non stravolge l'essenza stessa della relazione educativa, ma modifica le forme di mediazione che costituiscono una necessaria modalità della sua manifestazione. L'obiettivo non consiste nel sminuire l'importanza delle trasformazioni prodotte dall'utilizzo delle nuove tecnologie e dalla Rete in ambito educativo e nemmeno affermare la loro neutralità, ma è quello di evitare il determinismo tecnologico. Ossia, come mette bene in evidenza Rivoltella, attribuire alla tecnologia un potere eccessivo «ritenendo che sia sufficiente introdurre dei media nel processo educativo perché in esso la relazione non sia

⁸² Ibi, p. 94.

⁸³ Ibi, p. 95.

possibile»⁸⁴ o, al contrario, ritenere che l'uso dei nuovi media produca rivoluzioni improvvise e modificazioni neuronali nei soggetti coinvolti⁸⁵.

Non è semplice giungere a una definizione univoca di e-learning, in quanto la letteratura su questo tema, anche se si è sviluppata solo negli ultimi decenni, è molto stratificata. Senza poter approfondire le diverse posizioni sull'argomento, è possibile affermare che l'e-learning non coincide con la didattica a distanza o con i corsi in teleconferenza nei quali il fattore discriminante è la mancanza della condivisione di uno spazio concreto e comune tra allievo e maestro e nemmeno con il semplice uso delle nuove tecnologie. Infatti, la consultazione di un sito on line o l'atto di scaricare documenti dalla Rete non costituisce in sé una pratica formativa, ma un semplice trasferimento di informazioni che non necessariamente prevede una relazione educativa. Ne consegue, come afferma Ardizzone, che nell'e-learning «la dimensione tecnologica [...] diviene solo un descrittore interno alla scelta didattica che viene operata: la "e", dunque designa la quota, assolutamente variabile, di tecnologia che in un dato programma viene implementata»⁸⁶. L'e-learning, quindi, si costituisce a partire e attraverso la relazione educativa tra chi elabora e costruisce i luoghi virtuali, i tempi e i contenuti di un determinato progetto educativo on line e chi vi interagisce e apprende attraverso di essi⁸⁷. La differenza significativa tra un apprendimento classico e l'e-learning risiede nell'utilizzo di forme di mediazione tra allievo e maestro che prevedono un grado variabile di tecnologia. Ma la struttura classica della relazione educativa rimane invariata: il maestro ha utilizzato da sempre oggetti, libri e materiali vari per facilitare il rapporto con gli studenti, ha predisposto gli spazi in funzione del proprio progetto e si è servito della voce e del corpo per insegnare, ossia ha, da sempre, impiegato le mediazioni che sono necessarie per ogni relazione educativa. Non a caso, Rousseau critica l'utilizzo eccessivo, nel processo educativo, dei segni, dei libri e di tutto ciò che allontana dall'esperienza diretta e dal contatto immediato con il *gouverneur*, ossia coglie il potere delle forme di mediazione che, se pur necessarie, possono assorbire l'attenzione dell'allievo e impedire le finalità educative⁸⁸.

L'affermazione che l'e-learning non modifica l'essenza dell'idea di relazione educativa non vuole ridurre l'importanza della mediazione tecnologica. Ogni media possiede il potere di trasformare ciò che viene mediato, sia il contenuto, sia le modalità attraverso le quali viene veicolato, sia le rappresentazioni dei soggetti coinvolti nel

⁸⁴ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003, p. 132.

⁸⁵ Nell'ultimo decennio si è parlato, in diverse ricerche internazionali, della nascita di una nuova generazione legata alla capacità di utilizzo delle nuove tecnologie. Una nuova generazione che presenta caratteristiche del tutto nuove, anche alcune modificazioni nelle funzioni cerebrali. Prensky, nel 2001, ha introdotto la categoria di "nativi digitali" che, poi recentemente, egli stesso ha messo in discussione. Su questi temi si vedano M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», 2001, vol. 9, 5, pp. 1-6; id., *H. Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2010, p. 17 e succ.; H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano 2010 e P. Ferri, *Nativi digitali*, Mondadori, Milano 2011. Per una critica della categoria di "nativi digitali" si vedano B. Bruschi, *Tecnologie e cultura digitale*, in C.M. Fedeli (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino 2013, pp. 27-46 e P.C. Rivoltella, *Neurodidattica: insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

⁸⁶ P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, cit., p. 132

⁸⁷ Per un approfondimento su diverse sperimentazioni di progetti educativi in ambienti virtuali si veda, a titolo d'esempio, il portale dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa: <http://www.scuola-digitale.it>.

⁸⁸ Sulle forme di mediazioni e di supplemento nella proposta educativa di Rousseau, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola editrice, Brescia 2013.

processo e le loro intenzionalità. Tra le possibili trasformazioni che la mediazione tecnologica può contribuire a sviluppare, l'ampliamento dello spazio e del tempo e una loro diversa percezione rappresentano due aspetti, decisivi e interessanti, nell'uso delle nuove tecnologie in ambito educativo.

La telepresenza, la scrittura digitale, le piattaforme dedicate all'e-learning, l'utilizzo di *forum*, *chat*, *blog* e *wiki* costituiscono solo alcuni esempi di sperimentazioni di luoghi virtuali che ampliano le possibilità di ciò che viene pensato, tradizionalmente, come orizzonte spazio-temporale e permettono la realizzazione di alcune possibilità implicite nell'idea stessa di spazio e tempo. Foucault parla di eterotopie, intese come «gli spazi assolutamente altri»⁸⁹ nei quali si intrecciano, in un luogo reale, più spazi e tempi che normalmente dovrebbero essere incompatibili. Il filosofo francese, analizzando l'esperienza dello specchiarsi, definisce lo specchio come «un'eterotopia poiché rende questo posto che occupo, nel momento in cui mi guardo nel vetro, che è a sua volta assolutamente reale, connesso con tutto lo spazio che l'attornia ed è al contempo assolutamente irreale poiché è obbligato, per essere percepito, a passare attraverso quel punto virtuale che si trova là in fondo»⁹⁰. La descrizione dello specchiarsi può rappresentare, in modo efficace, le dinamiche che si generano negli spazi virtuali. Il soggetto, utilizzando un supporto informatico concreto, un computer, un *tablet*, uno *smartphone*, si trova a interagire in uno spazio virtuale, un *blog*, una *chat* o i *social network*, che gli restituisce una sorta di effetto di ritorno che lo spinge a compiere un movimento riflessivo su di sé⁹¹.

L'esempio foucaultiano dello specchio ci permette di comprendere che l'esperienza degli spazi virtuali o immaginari non ha bisogno delle nuove tecnologie, ma, in qualche modo, accompagna la modalità dell'esperire umano. Questo fatto non elimina l'importanza dell'accelerazione che le nuove tecnologie hanno impresso alle possibilità di relazione, nella vita quotidiana, in spazi virtuali, ma impone un pensiero critico che sappia cogliere le modalità epistemiche di mediazione tra le categorie di pensiero tradizionale e quelle contemporanee e sia in grado di evitare le opposizioni forzate tra apocalittici e integrati.

La dilatazione degli spazi che le nuove tecnologie permettono genera una conseguente trasformazione della percezione del tempo. La relazione, sia comunicativa sia educativa, non deve essere, necessariamente, sincrona e prevedere la presenza contemporanea, nello stesso luogo, di chi vi partecipa. Le mediateche, i video e i programmi di condivisione dei documenti e di scrittura collaborativa⁹² facilitano lo sviluppo di un tempo asincrono, nel quale le fasi di apprendimento possono avvenire in momenti molto diversificati e senza la diretta presenza di colui che ha prodotto i contenuti. In realtà, ancora una volta, la struttura non è rivoluzionaria rispetto a ciò che avviene tradizionalmente durante la lettura e lo studio di libri, che producono effetti a distanza di

⁸⁹ M. Foucault, *Les hétérotopies. Les corps utopique*, Institut National de l'audiovisuel, Paris 2004; tr. it. *Eterotopia*, in AA.VV., *Eterotopia. Luoghi e non-luoghi metropolitani*, Mimesis, Milano 1994, p. 14.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Si pensi anche a spazi virtuali come *Second Life*, nei quali l'utente può interagire con altri attraverso un'identità virtuale, o gli *avatar* che rappresentano proteggendo e mostrando, negli spazi on line, la soggettività reale. Su questi temi si vedano D. Weinberger, *Small pieces loosely joined. A unified theory of the Web*, Perseus publishing, Cambridge, 2002; tr. it. *Arcipelago Web*, Sperling & Kupfer, Milano 2002 e M. Ciastellardi, *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero al pensiero in Rete*, LED, Milano 2009.

⁹² Negli ultimi anni, l'Web 2.0 ha permesso nuove metodologie di lavoro e di condivisione di documenti e materiali. Le applicazioni 2.0 sono fortemente interattive e non hanno bisogno di essere scaricate sul proprio computer. Ciò che serve è una connessione alla Rete e un supporto informatico (*tablet*, computer, *smartphone*) dotato di *browser* e sistema operativo. In questo modo, si possono utilizzare applicativi come *Dropbox* per organizzare e condividere materiali, *Google Drive* o *Wiki* per scrivere documenti in forma collaborativa e *You Tube* per pubblicarli in Rete.

anni, secoli e millenni in assenza dell'autore. Non a caso, Platone aveva già individuato i pericoli e anche le potenzialità della scrittura. Le nuove tecnologie, però, aumentano le possibilità già presenti nel testo scritto. Per esempio, attraverso il sistema *wiki* posso produrre ipertesti collaborativi partecipando attivamente al prodotto che può essere pubblicato rapidamente in Rete, attraverso i video e i materiali multimediali posso fare esperienza (vedere, sentire, forse anche toccare) un determinato avvenimento. Il tempo e lo spazio sono dilatati. Ciò che è accaduto nel passato può essere, almeno parzialmente, ripetuto, rivisto e riascoltato e ciò che avviene in un luogo immaginario o molto lontano può essere esperito come prossimo.

Queste trasformazioni come possono essere impiegate in ambito educativo? Come è possibile, a partire dalla dilatazione di spazio e tempo prodotta dalle nuove tecnologie, favorire la relazione educativa e lo sviluppo autonomo, libero e responsabile dell'allievo?

Per tentare di rispondere, anche solo parzialmente a queste domande, è opportuno richiamare l'idea rousseauiana di dilatazione temporale che è insita nella sua proposta di relazione educativa. Il maestro non ha solo il compito di soddisfare i bisogni immediati, ma si deve prefiggere la finalità di costruire progetti ampi che abbiano la forza di favorire lo sviluppo integrale dei propri allievi. In questa direzione, la possibilità di reiterazione delle esperienze didattiche e laboratoriali che le nuove tecnologie offrono può diventare uno strumento efficace per "perdere tempo" e procedere con lentezza. Superando ogni tentazione, insita nell'uso delle nuove tecnologie, di velocizzare i tempi, di rendere le lezioni sempre più brevi e misurabili, anche ai fini della verifica e della rendicontazione burocratica, gli ambienti virtuali possono costituire un invito alla ripetizione delle esperienze. Una ripetizione lenta, per esempio attraverso la visione comune dei video delle lezioni avvenute, per coglierne gli aspetti metodologici significativi e avviare percorsi di autovalutazione critica da parte degli studenti o la costruzione di un ipertesto prodotto dall'intera classe che può essere reso disponibile in Rete, per essere letto e analizzato in momenti differenti dell'attività didattica. Queste pratiche laboratoriali possono favorire gli aspetti di restituzione critica del proprio agire, permettendo agli allievi e ai maestri di confrontarsi su ciò che è avvenuto e sui punti di forza e di debolezza dell'attività.

La dilatazione dello spazio e del tempo che l'utilizzo delle nuove tecnologie consente può facilitare l'affermazione di una didattica laboratoriale, certamente non inedita e inusuale, ma forse mai applicata in modo efficace e coerente nelle pratiche di insegnamento scolastiche. L'idea di didattica laboratoriale non coincide con un'attività svolta in laboratorio, ma, come sostiene Sandrone, assume il significato «di metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo. [...] La didattica laboratoriale, così intesa, diventa un potente generatore di senso per l'allievo che viene accompagnato ad essere attore creativo e responsabile del suo itinerario conoscitivo ed euristico»⁹³. Ne consegue che le pratiche formative laboratoriali si distanziano dalla rigida organizzazione scolastica che prevede la suddivisione in classi, in discipline, in ore di insegnamento e la separazione tra materie pratiche e teoriche⁹⁴.

⁹³ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La scuola editrice, Brescia 2012, p. 185.

⁹⁴ Bertagna afferma: «la scuola moderna, come è noto, si è costituita e giustificata, negli ultimi secoli sull'idea stessa di separazione. Separazione dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa, fino a categorizzare l'esistenza di una scuola e di un'extrascuola. Separazione, poi, all'interno della scuola stessa, tra docenti, tra discipline di insegnamento, tra aule, tra classi di età, tra orari. [...] Questo paradigma allo stesso tempo istituzionale, epistemologico, metodologico e contenutistico è oggi, tuttavia, messo radicalmente ed irreversibilmente in crisi nella società, nell'economia e nella scuola» (G. Bertagna, *Scuola e*

In questa direzione, proprio l'e-learning offre diverse e importanti potenzialità che possono essere riprese all'interno di pratiche laboratoriali. Gli studenti, suddivisi in modo flessibile in relazione all'attività che stanno seguendo⁹⁵, possono collaborare alla realizzazione di un progetto comune: un ipertesto, un sito web, un video che intersecano le conoscenze e le competenze di diverse discipline. I prodotti possono essere pubblicati su piattaforme on line o su siti. In questo modo, è possibile avere a disposizione archivi di materiale da consultare, sia per la riflessione *a posteriori* dell'attività svolta, sia come documenti per ulteriori esperienze. Questo utilizzo delle nuove tecnologie produce, inevitabili, trasformazioni anche sulla professionalità del docente che, infatti, come il *gouverneur* rousseauiano, non può agire semplicemente come un esperto disciplinare che trasmette contenuti, ma come *magister*⁹⁶ che tenta di promuovere lo sviluppo delle potenzialità, della libertà e dell'autonomia di un'altra persona, partendo dalla consapevolezza che questo compito è possibile solo se l'altro riconosce, attivamente, la positività della relazione educativa che si viene a generare.

E-tutor e la relazione "in assenza"

Negli ultimi anni, l'interesse riguardante le potenzialità delle nuove tecnologie e il loro utilizzo in ambito educativo, gli investimenti economici delle istituzioni e, anche, una considerevole retorica sembrano considerare l'e-learning come la via principale da perseguire per risolvere i problemi delle nostre istituzioni educative e formative. Si sta assistendo a una fase che può essere chiamata di normalizzazione nell'utilizzo dell'e-learning⁹⁷, poiché «nella formazione esso è sicuramente un modello condiviso, un termine di approdo che nessuno si permette di discutere (tranne sacche di resistenza ultraconservatrici)»⁹⁸. Rivoltella sottolinea che l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito formativo ha trovato in questi anni, nella nostra società, dopo una fase di resistenze e di discussioni critiche, un'ampia riconoscibilità che, a volte, sfocia in una retorica eccessiva che considera l'utilizzo di uno strumento tecnologico, di un'applicazione, di un *social network* come un'innovazione nelle pratiche e nelle relazioni educative.

Il fenomeno di normalizzazione è stato facilitato dall'avvento dei modelli di *blended learning*⁹⁹ che, in un modo semplicistico, possono essere intesi come pratiche formative che prevedono attività sia in presenza sia a distanza. La diffusione delle piattaforme

lavoro, tra formazione e impresa. *Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 62-63.

⁹⁵ Sul tema dell'organizzazione flessibile nella scuola si veda la proposta, inserita nei decreti attuativi della legge delega 53/2003, dei LARSA (Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti) che permettono un reale superamento della divisione in classi.

⁹⁶ Il *magister* (maestro) contiene al suo interno la parola *magis*, ossia il "di più" che l'insegnante deve avere rispetto al suo allievo. Allo stesso tempo, però, il maestro si deve relazionare con il *mysterium*, ossia con la consapevolezza che l'alterità dell'allievo non è mai pienamente misurabile, conoscibile e prevedibile. Per questa ragione, la relazione educativa, se reale, si fonda su uno sforzo reciproco che porta, entrambi, a riconoscere liberamente la positività del legame che si sta generando. Su questi temi, si veda G. Bertagna, *Quale "docente" in quale "scuola"? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti*, in G. Bertagna, C. Xodo (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 485-489.

⁹⁷ In Italia si inizia a parlare di e-learning, senza utilizzare questo nome, intorno alla fine degli anni Novanta grazie alla telematerialità e alla formazione a distanza di terza generazione che permettono lo sviluppo delle sperimentazioni successive. Cfr. G. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna 1998 e A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erikson, Trento 2000.

⁹⁸ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, Carocci, Roma 2006, p. 12.

⁹⁹ Per una riflessione sulle diverse tipologie di *blended learning*, si veda H. Singh, *Building effective blended learning programs*, «Issue of Educational technology», vol. 43, 6, 2003, pp. 51-54.

blended, se ha spinto all'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito educativo, comporta anche «il rischio di perdere di vista il significato reale dell'e-learning, di non riuscire più a vedere il suo valore aggiunto rispetto a ciò che e-learning non è»¹⁰⁰. Il pericolo è di trovare un modo solo apparentemente diverso per riprodurre metodologie didattiche e pratiche educative tradizionali, neutralizzando le potenzialità innovative, positive e negative, insite nell'e-learning¹⁰¹. Ma, in questo caso, quali sono le potenzialità innovative di cui parla? E come si intrecciano con il tema della relazione educativa?

Il tema della normalizzazione e relativa neutralizzazione di alcuni aspetti innovativi dell'e-learning solleva la questione, all'interno della relazione educativa, del passaggio da docente tradizionale a tutor e della possibile assenza fisica o lontananza di colui che gestisce gli apprendimenti. Il *gouverneur* rousseauiano può essere considerato, come abbiamo visto, un tutor che non ha solo compito di trasmettere le conoscenze, né di soddisfare i bisogni immediati, ma deve essere in grado di dosare la presenza e l'assenza, di comprendere quando intervenire, di spingere l'allievo lontano da sé per fare esperienza del mondo e di porre fine alla relazione educativa nel momento opportuno. Rousseau è consapevole dei pericoli insiti durante il percorso educativo e del rischio del fallimento, come testimoniano i *Solitari*¹⁰². Un pericolo che appartiene all'idea stessa di relazione educativa, al suo mistero e al fatto che, affinché vi sia autentica educazione, l'allievo deve riconoscere liberamente la positività del suo maestro, della sua testimonianza e dei suoi insegnamenti. Solo, in questo modo, potrà, anche senza il suo maestro, assumersi la responsabilità delle proprie azioni e diventare un uomo completo. Proprio per questa ragione, si potrebbe affermare che una finalità significativa della relazione educativa sia quella di abituare l'allievo alla lontananza e all'assenza del maestro, non in modo improvviso alla fine di un percorso o di un anno scolastico, ma per gradi, durante il processo formativo. In questo aspetto, risiede, forse, una potenzialità significativa dell'e-learning, che riprende una dinamica tipica della didattica laboratoriale, che affida, tradizionalmente, agli studenti spazi di autonomia per gestire i compiti e i progetti assegnati e le relazioni con i compagni.

La letteratura pedagogica degli ultimi anni si è soffermata, con particolare attenzione, sulla figura del tutor in ambienti di apprendimento on line e sulle sue caratteristiche innovative più significative¹⁰³. Le funzioni del tutor on line possono essere suddivise, prevalentemente, in due grandi ambiti che indicano differenti tipologie di competenze e conoscenze: il tutor disciplinare e quello di sistema. Il tutor (*e-teacher*) disciplinare è colui che progetta i contenuti e deve possedere conoscenze specifiche nelle discipline affrontate durante il corso. Avrà anche una funzione di supporto nei confronti degli studenti, di feedback, di chiarimento rispetto alle loro attività e di valutazione. Il tutor

¹⁰⁰ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, cit., p. 12.

¹⁰¹ Bruschi sostiene che, spesso, al di là della retorica sull'innovazione dell'e-learning, i processi educativi e le metodologie in atto hanno ripreso quelli delle prassi formative tradizionali: «in generale, si continua a pensare che l'e-learning rappresenti una rottura con il passato e che pertanto si debba modificare completamente il panorama conosciuto, senza però avere ancora a disposizione gli elementi necessari a configurarne uno nuovo. In realtà, come si è cercato di dimostrare, non siamo di fronte a una rottura, ma a una forma di continuità che ammette dei cambiamenti e degli adattamenti» (B. Bruschi, M.L. Ercole, *Strategie per l'e-learning. Progettare e valutare la formazione online*, Carocci, Roma 2005, pp. 41-42).

¹⁰² J.J. Rousseau, *Émile et Sophie, ou les solitaires*, in O.C., IV, pp. 881- 924, tr. it. E. Becchi (ed.), *Emilio e Sofia o i solitari*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

¹⁰³ Sulle diverse funzioni del tutor in ambienti virtuali si vedano R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2004; B. Kopp, M.C. Matteucci, C. Tomasetto, *E-tutorial support for collaborative online learning: an explorative study on experienced and inexperienced e-tutors*, in «Computer & education», 58, 2012, pp. 12-20 e G. Salomon, *E-moderating. The key to teaching and learning on line*, Kogan Page, London 2000.

di sistema (*e-moderator*) rappresenta una figura di mediazione tra i docenti e gli studenti, anima i processi di comunicazione previsti durante il corso (*blog, mail, chat*) e accompagna e supporta gli allievi per il raggiungimento degli obiettivi previsti. Queste ampie tipologie di e-tutor possono coesistere in un progetto di e-learning o, per ragioni economiche e di tempi, il tutor disciplinare può svolgere anche le funzioni di moderatore e di consulente tecnico. A volte, in alcune sperimentazioni di didattica on line si assiste anche a ulteriori sottodivisioni della figura del e-tutor, che possono dare origine a profili professionali molto specifici rivolti ad aiutare lo studente per le operazioni tecnologiche.

Senza poter approfondire, in questa sede, le diverse sperimentazioni di didattica on line che hanno proposto soluzioni interessanti e problematiche in relazione al ruolo dell'e-tutor, ciò che sembra emergere «è la registrazione di un processo in atto di lateralizzazione e di distribuzione dell'identità educativa-formativa. Le funzioni nei sistemi formativi si vanno lateralizzando, perdono di centralità, e insieme se ne evidenzia una distribuzione, dove è chiaro che la perdita di centralità posizionale non implica una perdita della centralità valoriale»¹⁰⁴. La perdita di centralità del tutor-formatore non è, anche in questo caso, un fenomeno totalmente innovativo nella relazione educativa. Infatti, l'insistenza della pedagogia moderna, a partire da Rousseau fino alle diverse teorizzazioni delle scuole attive, sull'importanza dell'allievo che deve essere il centro del processo formativo chiedono al docente di ricalibrare la propria funzione e di pensarsi, maggiormente, come colui che è al servizio dell'allievo e non come il depositario istituzionale di un sapere che deve essere veicolato. L'utilizzo delle nuove tecnologie nelle pratiche di apprendimento rende ancora più evidente questo tema classico della relazione educativa.

L'e-tutor si trova a gestire gli spazi di assenza che l'e-learning rende espliciti. Per spazi di assenza si intendono tutti gli aspetti che, nella pratica educativa, il maestro non può controllare e prevedere e che hanno una funzione indiretta sul processo formativo. Per esempio l'e-tutor non ha una funzione esclusiva nel percorso di apprendimento e deve collaborare con altri esperti, di ambito tecnologico, pedagogico o contenutistico, che lo coadiuvano¹⁰⁵. Non solo. Il tutor in ambienti telematici può fare affidamento, in modo solo parziale, sul proprio corpo, sulla voce e sulla presenza fisica concreta che gli permettono un controllo diretto su come si sta svolgendo l'apprendimento. Egli, anche se ha predisposto in modo accurato lo spazio virtuale e anche se conosce in profondità gli strumenti tecnologici che utilizza, deve essere in grado di gestire la lontananza visiva dai suoi allievi. Deve avere le competenze necessarie per cogliere i segnali utili, attraverso le *mail*, le *chat* e l'evoluzione dello stato dei lavori, che gli consentono di comprendere come si stanno svolgendo le esperienze formative e gli eventuali problemi che stanno nascendo. Un compito decisamente complesso, tipico della didattica laboratoriale, nella quale, però, il maestro, a differenza dell'e-learning, ha la possibilità di seguire costantemente il proprio allievo, di osservarlo e anche di operare con lui. Un ultimo aspetto significativo, in relazione al tema dell'assenza, nelle funzioni dell'e-tutor è costituito dal *fading*¹⁰⁶, ossia dal

¹⁰⁴ P.C. Rivoltella (ed.), *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, cit., p. 23

¹⁰⁵ Nell'*Émile*, Rousseau intuisce il problema del rapporto complesso tra le diverse figure che si occupano dei processi educativi di un fanciullo e, senza affrontarlo direttamente, afferma di non essere disposto a dividere la sua autorità sull'allievo con nessun altro, nemmeno con i genitori e, quindi, ipotizza nella finzione narrativa che Emilio sia orfano e che egli stesso abbia «tutte le qualità di un buon *gouverneur*» (J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 29).

¹⁰⁶ Sul processo di *fading*, si veda la riflessione di P.C. Rivoltella, *Docente, mentore, tutor. Un quadro di riflessione per le professionalità dell'E-learning*, in P. Crispiani, P.G. Rossi (eds.), *E-learning. Formazione, modelli, proposte*, Armando editore, Roma 2006, pp. 55-74.

tentativo di diminuire costantemente il proprio supporto nella pratica educativa per valorizzare l'autonomia e la relazionalità degli allievi nei processi di apprendimento.

La gestione dell'assenza, l'impossibilità di padroneggiare l'intero processo educativo e la dilatazione degli spazi e dei tempi sembrano essere tra gli aspetti più rilevanti e fecondi che l'e-learning può sviluppare all'interno della relazione educativa. Aspetti non totalmente nuovi o rivoluzionari, ma dinamiche che mettono in evidenza alcune possibilità interne all'idea di relazione educativa classica. Infatti, come afferma Bertagna, «è falso sostenere che il virtuale sarebbe contrapposto a reale: semplicemente si ampliano le categorie dell'ontologia classica. [...] Nessuno, tuttavia, può negare che questa "nuvola" tecnologica che avvolge la vita umana nel tempo e l'intero mondo nello spazio manifesti alcuni tratti che non possono non provocare la pedagogia e chiederle un supplemento di teorizzazione»¹⁰⁷. Il supplemento di teorizzazione che Bertagna chiede alla pedagogia parte dal desiderio di evitare le opposizioni tra tradizione e innovazione e dalla volontà di superare i facili entusiasmi e atteggiamenti di rifiuto e ostilità nei confronti delle nuove tecnologie.

L'opposizione tra formale e informale

La dilatazione degli spazi e dei tempi e il tema dell'assenza ci hanno permesso di focalizzare alcuni aspetti che l'e-learning, nel momento in cui riesce a costruire reali relazioni educative, può valorizzare in modo efficace. A tal proposito, un ultimo punto rilevante che l'utilizzo delle nuove tecnologie sembra sviluppare riguarda il potenziamento dell'apprendimento informale, che «è dato dall'insieme di tutte le esperienze quotidiane che generano apprendimenti nei vari contesti amicali, lavorativi, famigliari e nel tempo libero, che non presentano alcuna intenzionalità consapevolmente ed esplicitamente educativa. In questa categoria rientrano i gruppi tra pari, le comunità, gli scambi comunicativi e relazionali e tutte quelle esperienze meno socialmente codificabili»¹⁰⁸. Ad uno sguardo superficiale, si potrebbe sostenere che le pratiche educative che utilizzano le nuove tecnologie aumentino l'importanza della dimensione informale creando nuovi spazi e nuove potenzialità per la didattica. L'insistenza sul carattere innovativo delle nuove tecnologie, sulla loro flessibilità e connettività spinge a pensare la Rete come un luogo, in sé, educativo e fecondo per la costruzione dei legami sociali. Il rischio di una tale semplificazione porta, per esempio, a considerare i *social network* come strumenti che, dato che permettono l'interazione tra gli utenti, possano facilitare la relazione educativa. Se l'educatore si aggiorna e conosce le nuove tecnologie, riesce ad attirare l'attenzione dell'allievo e a costruire un legame educativo profondo che permette ai giovani di essere partecipi e attivi su argomenti che costituiscono il loro interesse quotidiano. Per questa ragione, le nuove tecnologie possono essere utili per superare le rigide barriere e le norme

¹⁰⁷ G. Bertagna, *Per ottimizzare la "rivoluzione" virtuale*, in AA.VV., *L'Educazione tra reale e virtuale*. 50° convegno di Scolé, Editrice la Scuola, Brescia 2012, p. 140.

¹⁰⁸ L. Petti, *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 35. La distinzione tra formale, non formale e informale in educazione nasce nel mondo anglosassone e si sviluppa, negli ultimi anni, anche nei documenti ufficiali e nella letteratura scientifica pedagogica. Non è semplice arrivare a una definizione rigida delle tre categorie. Si può affermare che l'informale indica un'esperienza educativa non intenzionale che avviene in luoghi non rivolti a pratiche formative. Si vedano su questi temi A.M. Mariani, *Educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano 1997; P.H. Choomb, *Formal and Non-Formal educations: future strategies*, in C.J. Titmus (eds.), *Lifelong educations for adults. An international book*, Pergamon press, Oxford 1989, pp. 57-60; G. Dimitriadis, *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York 2008; S.B. Heath, *Way with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge 1996 e G. Bonaiuti (ed.), *E-learning 2.0. Il future dell'apprendimento in Rete, tra formale e informale*, Erikson, Trento 2006.

degli ambienti di apprendimento più formali, caratterizzati da regole, orari, organizzazione e valutazione.

Le conseguenze dirette, in ambito educativo, di queste argomentazioni riduttive sono almeno due. La prima consiste nella celebrazione dell'educazione informale che, in quanto avviene al di fuori delle istituzioni, permette una maggiore valorizzazione della spontaneità, della creatività e della partecipazione dell'allievo¹⁰⁹. L'uso delle nuove tecnologie deve, quindi, essere favorito, anche, attraverso esperienze ludiche e cooperative, al di fuori delle attività di apprendimento tipicamente scolastiche, o più formali. La seconda sostiene che il semplice utilizzo di media elettronici negli ambienti educativi formali permette di migliorare la relazione educativa. Insomma, è sufficiente utilizzare la LIM¹¹⁰ o parlare di *Facebook* e *Twitter* per generare un rapporto migliore con gli studenti, introdurre la vita "vera" a scuola e interessarli anche ai contenuti disciplinari classici.

A uno sguardo più approfondito, invece, l'opposizione tra formale e informale in educazione interroga la modalità attraverso la quale una società decide di trasmettere alle nuove generazioni ciò che considera caratterizzante e significativo di sé e della sua tradizione. Ogni relazione educativa è situata in una determinata società e avviene a partire e attraverso regole, principi e valori che appartengono a specifici contesti culturali. Nel Novecento molti studiosi hanno evidenziato il rischio, implicito in ogni sistema educativo, di riprodurre e imporre le ideologie e le disuguaglianze della classe sociale egemone. Bourdieu e Passeron denunciano, con decisione, che l'insegnante è un ingranaggio della società nella quale vive e tende, consapevolmente o inconsapevolmente, a imporre ai suoi allievi, in modo autoritario, la cultura alla quale appartiene. Infatti, «il solo fatto di trasmettere un messaggio in un rapporto di comunicazione pedagogica implica e impone una definizione sociale di quel che merita d'esser trasmesso, del codice nel quale il messaggio deve essere trasmesso, di quelli che hanno il diritto di trasmetterlo, o meglio, di imporre la ricezione»¹¹¹.

Questo è il pericolo interno a ogni forma di relazione educativa formalizzata che, in quanto eterodiretta e programmata, tende a lasciare poco spazio all'alterità e alla libertà dell'allievo. In realtà, lo stesso rischio è presente anche nelle relazioni informali o non formali nel momento in cui, anche senza la struttura rigida delle prassi educative formali, il processo educativo riproduce, in modo stereotipato, i luoghi comuni della cultura di

¹⁰⁹ Tramma afferma: «l'educazione informale può essere caratterizzata da "naturalità", "spontaneità", "ingenuità", "casualità", ma anche da un'intenzionalità che, pur non giungendo a una riflessività su di sé, sui propri scopi, sulle proprie "didattiche", tende a stimolare apprendimenti diffusi o delimitati. [...] L'educazione informale è potenzialmente presente in ogni luogo d'esperienza (dagli ipermercati ai quartieri periferici, dalle organizzazioni di volontariato alla fruizione dei media)» (S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009, p. 37). Su questo tema si veda anche M.L. Iavarone, *La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale*, in AA.VV., *Questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 28-42.

¹¹⁰ La LIM (Lavagna interattiva multimediale) costituisce uno degli strumenti più significativi attraverso i quali poter svolgere sperimentazioni di e-learning. Naturalmente l'utilizzo della LIM, in sé, non è sufficiente per migliorare la relazione educativa o le metodologie didattiche a scuola.

¹¹¹ P. Bourdieu e J.C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Paris 1970; tr. it. *La riproduzione. Per una teoria del sistema di insegnamento*, Guaraldi, Firenze 2006, p. 157. Su questi temi si veda anche M. Foucault, *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, Gallimand, Paris 1975; tr. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976. Interessante è anche la posizione di Durkheim che considera la relazione maestro-allievo come un processo necessario per l'integrazione sociale. Cfr. E. Durkheim, *Education et sociologie*, Alcan, Paris 1924; tr. it. *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma 1971. Sulle diverse interpretazioni della relazione educativa M. Postic, *La relation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris 1979; tr. it. *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983.

appartenenza e non riesce a mettere in atto la dimensione trasformativa che l'educazione dovrebbe sempre avere. La scelta operata da Rousseau, all'inizio dell'*Émile*, di portare il giovane all'allievo lontano dalla città, dai colleghi e da ogni struttura educativa formale per avviare il percorso di educazione naturale testimonia che il pedagogo ginevrino ha compreso, in profondità, il rischio di riprodurre un'educazione impositiva, basata sulla ripetizione meccanica delle consuetudini settecentesche. Infatti, egli considera estremamente negative le pratiche educative della sua epoca, critica la moda di utilizzare le balie per allattare e curare i neonati, l'uso delle fasce, il disinteresse dei genitori, l'obbligo di studiare a memoria e un insegnamento lontano dall'esperienza e dall'interesse dei fanciulli.

L'intero percorso educativo dell'*Émile* è finalizzato a formare un essere umano consapevole della propria unicità e bontà. Emilio, dopo aver sposato Sofia ed essere diventato padre, non si è trasformato nel cittadino delle società classiche che s'identifica nella patria e nemmeno nell'individuo moderno che si adegua a regole e dispositivi, ma è un uomo libero e autonomo che, pur decidendo di vivere in una nazione e di rispettarne le leggi, è consapevole della propria singolarità positiva e cerca di manifestarla in azioni consapevoli. Questa è la finalità più autentica di una relazione educativa che è in grado di valorizzare le potenzialità innovative di ogni essere umano. Il *gouverneur* rousseauiano è, quindi, consapevole che, come afferma San Tommaso, «vale di più illuminare piuttosto che limitarsi a risplendere»¹¹². Egli guida il suo allievo, mettendosi al suo servizio e progettando un percorso flessibile che ha come finalità somma la valorizzazione delle sue potenzialità. Per realizzare questa finalità, non è sufficiente abbandonare la città e spostarsi in un contesto non formalizzato, ma è necessario anche progettare gli spazi, osservare l'allievo ed equilibrare la presenza e l'assenza del maestro. Negli ambienti educativi sia formali sia informali, al di là del grado di complessità e di rigidità organizzativa, la relazione educativa esiste ed è positiva, ossia trasformativa del reale, solo se è in grado di riconoscere, accettare e accompagnare, senza sostituzioni e imposizioni, il "nuovo" che è presente nell'alterità di ogni allievo. E l'e-learning? Come può favorire questa caratteristica della relazione educativa?

Le nuove tecnologie utilizzate in ambito educativo non rappresentano il "nuovo", l'originale, l'innovativo e l'evento e non sono sufficienti per istaurare una relazione educativa. Non possono essere pensate come strumenti capaci di erogare educazione informale che può stimolare, illusoriamente, la spontaneità e la creatività. Esse, al contrario, come sostiene anche Rivoltella parlando di "fase di normalizzazione", sono la manifestazione della nostra cultura e sono esposte a tutti i rischi di irrigidimento e formalizzazione eccessiva presenti in ogni didattica utilizzata in un sistema educativo. Ma possiedono, al loro interno, anche alcune potenzialità, come la dilatazione degli spazi e dei tempi, la possibilità di ripetizione, la gestione dell'assenza, che possono favorire una paziente riflessione pedagogica e una, altrettanto paziente, progettazione educativa per permettere la messa in atto di relazioni educative laboratoriali, volte a valorizzare il riconoscimento e la manifestazione della libertà, dell'autonomia e della responsabilità di ogni essere umano.

Andrea Potestio

(Assegnista di ricerca – Università degli studi di Bergamo)

¹¹² S. Tommaso, in *Summa Theologica*, II-II, q. 188, a. 6, resp.

Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale

Davide Zoletto

Abstract

The aim of the paper is to offer introductory theoretical remarks for educational researchers dealing with technology-mediated practices and non-formal education in diverse environments. The paper begins with an outline of the way in which non-formal educational contexts affect the everyday experience of migrant and postmigrant children and youth. I then turn to recent scholarship suggesting that not-formal educational contexts have to be seen as complex articulations of global technology-mediated cultural flows and locally situated technology-mediated practices, trying to briefly suggest some research perspectives in the field of intercultural education.

Obiettivo di questo contributo è quello di tratteggiare alcuni spunti di riflessione in vista di possibili linee di ricerca pedagogica che paiono poter emergere, in una prospettiva a carattere interculturale, in relazione alla presenza di pratiche culturali tecnologicamente mediate entro contesti educativi extrascolastici come quelli contemporanei, segnati da un'eterogeneità crescente e che difficilmente sembra poter essere ricondotta a chiavi di lettura a carattere esclusivamente culturalista. In particolare, verrà dapprima brevemente richiamato il ruolo importante e ambivalente che i contesti eterogenei extrascolastici svolgono oggi nei percorsi di formazione dei figli e delle figlie dei migranti. Successivamente verrà richiamato come – nell'ambito della ricerca educativa internazionale che si focalizza sui contesti extrascolastici eterogenei – emerga oggi la consapevolezza che tali contesti possono essere compresi come spazi entro i quali flussi culturali transnazionali vengono quotidianamente rinegoziati a partire da percorsi biografici sempre situati. In questa prospettiva verranno infine evidenziate alcune possibili valenze educative interculturali delle pratiche culturali tecnologicamente mediate nella costruzione di percorsi educativi che possano promuovere forme di interazione e co-appartenenza comuni a tutti coloro che si formano entro determinati contesti extrascolastici, siano essi giovani figli di genitori italiani o figli di genitori migranti.

I percorsi extrascolastici dei figli e delle figlie dei migranti

La ricerca pedagogica ed educativa in contesti eterogenei ad alta presenza migratoria trova oggi un focus importante, accanto alla sempre necessaria attenzione per i contesti formali, anche in un interesse mirato per il ruolo svolto dai contesti educativi non formali. Tale prospettiva di ricerca, da tempo presente a livello internazionale (cfr. per esempio Heath, 1996; Fine, Weis *et al.*, 2000; Dimitriadis, 2008) appare oggi consolidata anche nel dibattito pedagogico interculturale italiano (Gobbo, 2008; Giusti, 2008; Santerini, 2009; Favaro 2009; De Meo, Fiorucci, 2011; De Luigi, 2012). L'obiettivo, in questa linea di ricerca, è duplice: da un lato si tratta di provare a “descrivere” ed “interpretare” nel modo più accurato e rigoroso possibile le caratteristiche salienti di tali contesti non formali; dall'altro lato, si tratta – sulla base di quanto si è potuto comprendere empiricamente, e a

partire da un'esplicita attenzione pedagogica – di “tentare di orientare intenzionalmente” tali contesti e i processi educativi che vi si sviluppano (Mantovani, 2003: 110), anche in una prospettiva di continuità educativa con la scuola.

In particolare, nell'ambito del più recente dibattito italiano, una prospettiva di ricerca pedagogico-educativa rivolta ai contesti educativi non formali viene a incrociare sempre più spesso le ricerche sui percorsi di formazione personale, scolastica ed extrascolastica dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori migranti, le cosiddette “seconde generazioni” (Queirolo Palmas, 2006; Valtolina, Marazzi, 2006; Della Zuanna, Farina, Strozza 2009). Queste ricerche, a carattere spesso sociologico, antropologico o demografico, restituiscono alla ricerca più propriamente pedagogica un quadro dei vissuti di questi giovani che mostra a un tempo punti di forza e criticità.

Da un lato, infatti, l'esperienza di questi giovani sembra poter costituire un vero e proprio “ponte” tra culture e generazioni (Queirolo Palmas, Torre, 2005; Santerini, 2009; Granata, 2011). Dall'altro lato, tuttavia, questi stessi ragazzi e ragazze paiono frequentemente incorrere – soprattutto nel contesto extrascolastico – in forme di ri-etnicizzazione che (unite a percorsi scolastici spesso difficoltosi) li espongono da ultimo al rischio di traiettorie di “integrazione verso il basso” che possono a volte preludere a fenomeni di crescente auto-ghettizzazione (cfr. lo stesso Queirolo Palmas, Torre, 2005, ma anche Ambrosini, 2006).

In una prospettiva consapevolmente pedagogica, appare particolarmente importante sottrarsi – dinnanzi a una situazione così ambivalente – al rischio di dare una lettura dell'esperienza di questi giovani in chiave solamente culturalista, ovvero riconducendo i punti di forza e debolezza di questi ragazzi e ragazze soprattutto alla loro presunta appartenenza a culture “altre” (Zoletto 2012a: 19-26). In realtà, come hanno mostrato da tempo anche le ricerche a carattere psicologico-culturale (Rogoff 2003), le persone in formazione non “appartengono a questa a quella cultura”, ma piuttosto “partecipano a comunità dinamiche” (ibidem: 34-58) che possono fra l'altro – specialmente in un mondo come quello contemporaneo caratterizzato da una pluralità di flussi – essere anche più d'una contemporaneamente (ibidem: 337 e sgg.).

Quali confini per i contesti educativi non formali?

È in questa prospettiva pedagogica che oggi appare importante sviluppare percorsi di ricerca e di intervento che cerchino di comprendere e valorizzare ciò che, nell'esperienza quotidiana di tutte le persone in formazione, sembra poter essere comune tanto a chi è nato da genitori italiani, quanto a coloro che hanno sperimentato direttamente o indirettamente la migrazione. È anche in questa direzione che – come si già avuto moto di richiamare più approfonditamente in altra sede (Zoletto 2012b: 79-80) – la ricerca internazionale sui contesti educativi extrascolastici eterogenei sottolinea l'importanza di costruire percorsi orientati che siano capaci di superare le distinzioni legate alla classe sociale o alle differenze “culturali” o “etniche” (Weis, Fine, 2001: 498-499), e indica altresì, fra i passi auspicabili per muovere in questa direzione, quello di non fermarsi a una concezione dei contesti educativi come rigidamente delimitati da “confini marcati in modo ben definito” (Dimitriadis, 2008: 82).

Su questo specifico problema – ovvero quello della difficile delimitazione dei contesti educativi contemporanei, e con un focus mirato sul caso dei contesti extrascolastici, nello specifico sugli spazi urbani – si soffermano Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch (2012) nell'introduzione a un recente fascicolo monografico della rivista *International Journal of Lifelong Education* emblematicamente intitolato “Learning to live together in diverse cities: educational and socio-geographical perspectives” che

raccoglie alcuni dei risultati di ricerca di un network internazionale su “Plurality and diversity in urban contexts” attivo a partire dal 2009 presso l'Università Cattolica di Lovanio e finanziato dalla Research Foundation Flanders (FWO).

Il tema generale toccato dai due autori (che è anche il tema del fascicolo nel suo complesso) è quello delle sfide che la sempre crescente diversità che caratterizza le città contemporanee pone alla ricerca pedagogica in contesti non formali e informali. Ed è fra queste sfide che i due autori citano anche il problema dei sempre più porosi confini che delimitano i contesti educativi non formali.

Van der Veen e Wildemeersch (2012: 8) evidenziano a questo proposito come l'attenzione pedagogica per “la città in quanto spazio educativo aperto di socializzazione e costruzione identitaria” (ibidem) debba oggi fare i conti con forme di socializzazione ed apprendimento inedite che sembrano richiedere una qualche ricalibrazione di concezioni dei processi di socializzazione e formazione incentrate (il riferimento degli autori è qui alla teoria socio-ecologica di Urie Bronfenbrenner) sul graduale passaggio degli individui dai microcontesti della famiglia e dei pari ai contesti meso- e macro- della scuola, del vicinato, del lavoro e della politica (van der Veen, Wildemeersch 2012: 8). In particolare, van der Veen e Wildemeersch osservano come “molti giovani crescano oggi in contesti spaziali molto diversi, anche per effetto della globalizzazione della comunicazione, che permette al vicino e al lontano di mescolarsi fra loro” (ibidem).

I due autori portano come esempio le innovazioni nelle tecnologie della comunicazione e nei mezzi di trasporto che fanno sì che – anche nell'esperienza della migrazione – le persone possano ad esempio al giorno d'oggi continuare ad avere contatti più o meno frequenti con famiglie ed amici nei paesi di provenienza. Ma van der Veen e Wildemeersch citano anche le trasformazioni che avvengono entro lo spazio urbano, dove ancora una volta – anche se su una scala geografica più ridotta – le innovazioni nei mezzi di trasporto e di comunicazione permettono alla persone di essere meno dipendenti dalle relazioni di vicinato e di quartiere (ibidem: 9).

Alla luce di queste trasformazioni, osservano van der Veen e Wildemeersch, la nostra esperienza dello spazio appare sempre “meno definita dall'esperienza di ciò che è immediatamente ‘qui’ e ‘ora’” e “le innovazioni tecnologiche rendono possibile essere simultaneamente connessi con ‘qui’ e ‘ora’ molteplici e non necessariamente presenti” (ibidem). In questo senso, suggeriscono i due autori, “la virtualizzazione della realtà modifica radicalmente sia la nostra esperienza geografica, sia la nostra esperienza educativa” (ibidem).

Valenza interculturale delle pratiche tecnologicamente mediate

Queste prospettive di ricerca sulle caratteristiche inedite assunte oggi dai confini dei contesti educativi eterogenei non formali sembrano porsi in continuità (per poi procedere a un necessario rilancio in prospettiva pedagogica) con quanto emerge – a proposito del rapporto fra luoghi, media e flussi transnazionali – dai più recenti studi etnografici sui media. Come infatti ricordano, ad esempio, Larry Strelitz e Priscilla Boshoff (2008: 239) “i luoghi non dovrebbero più essere concepiti come aree circoscritte internamente omogenee”, ma piuttosto (e qui il riferimento è alle ricerche della ben nota geografa Doreen Massey) “come ‘spazi di interazione’ nei quali le identità locali vengono costruite a partire da risorse materiali e simboliche che possono non essere locali nella loro origine, ma che dovrebbero comunque essere considerate ‘autentiche’” (Strelitz, Boshoff, 2008: 239). In questo senso, sottolineano i due autori, per quanto “i media globali non siano [sempre] necessariamente affascinanti per tutte le diverse tipologie di pubblico a livello locale” e per quanto “essi non costituiscano [certo] l'unica tipologia di media consumato

dai vari tipi di pubblico a livello locale” (ibidem: 241), i media globali offrono senz'altro un repertorio di rappresentazioni che appare molto presente in particolare nella vita delle generazioni più giovani.

Si tratta di un repertorio di rappresentazioni legate a quella che potrebbe essere definita la *popular culture* contemporanea. Sono quelli che Arjun Appadurai (1996) definisce “*mediascape* transnazionali”: immagini, musiche, filmati, cartoon, pratiche ludico-sportive ecc. che circolano oggi a livello planetario in forme sempre più spesso tecnologicamente mediate, attraverso personal computer, internet, videocamere, telefonini, televisione, videogiochi e altre piattaforme sempre più multimediali. Tali rappresentazioni diventano spesso i repertori ai quali le giovani generazioni attingono quotidianamente nei loro percorsi di formazione personale, in particolare per quanto attiene i processi di formazione e rappresentazione delle identità personale, sociale e culturale. In questo senso, osservano Strelitz e Boshoff, tali repertori non cessano di interagire a livello locale con le esperienze vissute quotidianamente (e quotidianamente rappresentate) dalle persone in formazione entro la famiglia, nei gruppi di pari o nei diversi contesti educativi (ibidem: 240). Non a caso, questi due autori si spingono fino a suggerire – quasi a sintetizzare queste prospettive di ricerca etnografica sui media – come in questo senso tutte “le nostre biografie” possano essere almeno in parte considerate oggi come “intertestuali” (ibidem: 240).

Entro contesti come quelli appena tratteggiati, un'attenzione di carattere pedagogico sembra dunque chiamata oggi – accanto e insieme ad altre direzioni di intervento – al compito difficile ma probabilmente ineludibile di re-orientare queste pratiche culturali tecnologicamente mediate che sono oggi così quotidianamente presenti nella vita delle persone in formazione. E di valorizzarle anche a partire dall'intreccio continuo fra globale e locale che esse rendono possibile, dalla loro dimensione appunto transnazionale o translocale. Non solo perché – come si appena visto – le pratiche culturali tecnologicamente mediate concorrono a collegare i contesti educativi locali con i flussi transnazionali contemporanei. Ma anche perché tali pratiche possono aiutare ricercatori ed educatori ad agganciare i percorsi educativi interculturali ai vissuti delle persone in formazione evitando i già evidenziati rischi di un approccio culturalista.

In questo senso un approccio pedagogico interculturale attento alle pratiche culturali tecnologicamente mediate si riallaccia esplicitamente alla tradizione degli studi culturali in contesti educativi (Willis, 1977; Grossberg, 1994) e in particolare alle loro declinazioni più recenti che si soffermano in particolare sulla componente tecnologicamente mediata della *popular culture* contemporanea (Buckingham, Sefton-Green 1994; Dolby, Dimitriadis 2004; Gatzambide-Fernández, Harding, Sordé-Martí 2004; per una rassegna cfr. anche Zoletto 2011: 133-151 e 2012c).

Nella originaria prospettiva degli studi culturali – maturata dappprincipio entro i contesti dell'*adult education* britannica degli anni Cinquanta – gli educatori erano invitati a partire, nella costruzione dei loro percorsi educativi, non solo dai curricula “classici” degli *English Studies*, ma nello stesso tempo anche dalle “culture” quotidiane dei loro allievi, intese, secondo la celebre formula proposta da Raymond Williams, come il loro “intero sistema di vita” (Williams, 1958: 21; si veda, per un tentativo di ricostruzione dei rapporti fra studi culturali e ricerca pedagogica, Zoletto 2011: 19-36).

Possibili prospettive di ricerca

In contesti educativi come quelli contemporanei, segnati – come si è già ricordato – dalla presenza importante dei media globali, una prospettiva pedagogica ispirata alla proposta di Williams invita dunque ricercatori ed educatori attivi nel contesto della ricerca

pedagogica interculturale a non focalizzarsi solo su una concezione astratta delle “culture” alle quali appartenerebbero le persone in formazione, ma – per l’appunto – a investire in modo pedagogicamente consapevole sull’“intero sistema di vita” quotidiano tanto dei figli di genitori migranti quanto dei figli di genitori italiani: un “intero sistema di vita” che appare oggi quotidianamente attraversato – “mediato” appunto – dalle tecnologie elettroniche (Ito, 2009).

Certo, proprio questa rilevante presenza delle tecnologie impone rinnovate e sempre vigili attenzioni per i rischi che esse possono comportare nel percorso di socializzazione e formazione di bambini e ragazzi (per una prima introduzione cfr. Rivoltella 2009; per approfondimenti si vedano, fra gli altri, Buckingham, Willet 2006; Rivoltella 2006; Ferri, Mantovani 2008).

E, tuttavia, in una prospettiva squisitamente interculturale, la presenza di queste pratiche tecnologicamente mediate prospetta linee di ricerca dense di possibili motivi di interesse. Da un lato, e soprattutto per quanto riguarda la specifica esperienza dei figli dei migranti, sembra prefigurare forme di identificazione e amicizia che si aprono a una dimensione quotidianamente transnazionale (Pazzagli, Tarabusi, 2009: 152 sgg.). Dall’altro – soprattutto in quanto modalità condivisa di socializzazione fra migranti, postmigranti e autoctoni (Zinant 2012a e 2012b) – queste pratiche paiono costituire un’occasione pedagogica preziosa per promuovere forme orientate di interazione fra persone e gruppi con percorsi biografici, famigliari e formativi anche molto diversi fra loro. Non a caso, già nel 1994, in un volume divenuto poi un riferimento obbligato nell’ambito degli studi culturali in ambito educativo, David Buckingham e Julian Sefton-Green – contro ogni tentazione deterministica che volesse ricondurre l’esperienza personale di avvicinamento a un testo a specifiche determinanti di carattere “etnico” o “culturale” – ricordavano come fosse anche “leggendo, e condividendo ciò che leggono” che “i lettori [...] definiscono se stessi” (Buckingham, Sefton-Green, 1004: 31). Ed era anche a partire da questa consapevolezza che Buckingham e Sefton-Green proponevano in quel libro di partire dalla *popular culture* tecnologicamente mediata per valorizzarne le potenzialità espressive e socializzanti in una prospettiva di continuità tra contesti formali, non formali e modalità informali di apprendimento.

È in questa stessa direzione che a livello internazionale si sono sviluppati negli ultimi anni ricerche e interventi che si sono venuti focalizzando sempre più specificatamente su queste potenzialità interculturali in ambito non formale e informale, sebbene senza mai trascurare una prospettiva di continuità scuola-extrascuola (si veda per esempio de Block, Rydin 2006, de Block, Buckingham 2007).

Anche nel contesto italiano queste potenzialità interculturali delle pratiche quotidiane tecnologicamente mediate sembrano oggi al centro di una sempre maggior attenzione da parte di ricercatori ed operatori: sia in quei progetti che cercano di rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni specifici di bambini e giovani neo-arrivati in Italia, sia nell’ambito di quei percorsi che si rivolgono principalmente all’esperienza extrascolastica di bambini e giovani di seconda generazione o comunque già da tempo presenti nel nostro Paese, nel tentativo di promuovere l’interazione fra la componente migrante, postmigrante e non migrante della popolazione.

Tra le diverse esperienze che si stanno sviluppando anche nel nostro Paese, e che cercano di valorizzare – ancora una volta in una prospettiva di continuità fra scuola ed extrascuola – le pratiche tecnologicamente mediate sia in progetti di integrazione che di interazione interculturale, si possono per esempio citare le proposte elaborate negli ultimi anni dal Centro Come di Milano. Da un lato, infatti, tali proposte si pongono come obiettivo fondamentale – anche attraverso la mediazione delle nuove tecnologie in laboratori extracurricolari – l’acquisizione o il rafforzamento dell’italiano come lingua seconda

(Favaro, Frigo 2012). Dall'altro lato, le proposte del Centro Come appaiono particolarmente attente anche al fatto che le pratiche culturali tecnologicamente mediate possono divenire occasioni preziose per promuovere un coinvolgimento ampio di diverse componenti sia delle famiglie migranti (si veda il già citato Favaro, Frigo 2012) che della popolazione autoctona (Favaro, Papa, 2012).

In questo senso, i progetti del Centro “Come” *non solo* valorizzano – sia in orario scolastico che extrascolastico – la flessibilità e le possibilità didattiche e socializzanti dei laboratori linguistici multimediali per rispondere ai bisogni linguistici dei giovani neo-arrivati o per venire incontro alle problematiche specifiche che i giovani già da tempo presenti in Italia incontrano in relazione alla lingua dello studio (Favaro, 2012: 10-19). Nei laboratori linguistici multimediali vengono proposti *anche* percorsi di formazione linguistica per le madri migranti, in quella che Graziella Favaro definisce “una sorta di ‘alfabetizzazione familiare’ nella quale sono i figli, indubbiamente più a loro agio con tecnologie e computer, ad accompagnare le loro madri nell’uso delle macchine” (Favaro, 2012a: 22). *Inoltre*, appare particolarmente significativo il tentativo di valorizzare la valenza socializzante ed espressiva delle nuove tecnologie nella costruzione di percorsi nei quali la narrazione condivisa (e mediata tecnologicamente) dei propri vissuti negli spazi della città possa diventare – per tutti i giovani coinvolti: autoctoni, migranti e postmigranti – un'occasione per “costruire memoria comune intorno alle azioni e alle espressioni quotidiane di tutti e di ciascuno” (Favaro, 2012b: 13).

È una direzione che trova riscontro anche nell'impianto pedagogico e nelle linee di azione indicati da un documento chiave per la progettazione concreta di percorsi di educazione interculturale nel nostro Paese, quale è a tutt'oggi la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Tale documento, infatti, accanto alle azioni destinate all'integrazione, richiama l'attenzione anche sulla necessità di progettare azioni specificatamente mirate a promuovere le interazioni interculturali e, in particolare, le relazioni in classe e nel contesto extrascolastico (MPI, 2007: 14-15). È anche in questa prospettiva, forse, che le pratiche culturali tecnologicamente mediate così presenti nella vita quotidiana di tutti gli italiani di domani, siano essi figli di genitori italiani o figli di genitori migranti, possono diventare – se orientate pedagogicamente – una risorsa preziosa per ricercatori ed educatori che cerchino di promuovere contesti educativi, in questo caso contesti educativi extrascolastici, in grado di essere sempre più inclusivi e capaci di promuovere forme di appartenenza condivisa.

Riferimenti bibliografici

- M. Ambrosini (2005), “Quando i minori sono ‘altri’. L’educazione extrascolastica come agenzia di integrazione dei minori figli di immigrati”, in A. De Bernardis (a cura di), *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 97-122.
- M. Ambrosini (2006), “Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia”, in G. Valtolina, A. Marazzi, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 85-123.
- A. Appadurai (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis. Trad. it. *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina, Milano 2012².
- D. Buckingham, J. Sefton-Green (1994), *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra.
- D. Buckingham, D. Willet, a cura di (2006), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Routledge, London.
- L. de Block, D. Buckingham (2007), *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood*, Palgrave MacMillan, New York.

- L. de Block, I. Rydin, "Digital Rapping in Media Productions: Intercultural Communication Through Youth Culture", in D. Buckingham, D. Willet, a cura di (2006), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Routledge, London, pp. 295-312.
- G. Della Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese?* Il Mulino, Bologna.
- R. De Luigi (2012), *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- A. De Meo, M. Fiorucci, a cura di (2011), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Focus-Casa dei Diritti Sociali, Roma.
- G. Dimitriadis (2008), *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York.
- N. Dolby, G. Dimitriadis, a cura di (2004), *Learning to labour in new times*, Rutledge-Falmer, New York.
- G. Favaro, a cura di (2009), *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Comune di Firenze, Firenze 2009.
- G. Favaro (2012a), "L'italiano L2 in rete: laboratori linguistici e tecnologie multimediali", in G. Favaro, M. Frigo, a cura di, *Dire, fare, comunicare. L'italiano L2 nei laboratori multimediali*, Provincia di Milano - Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano 2012, pp. 9-25.
- G. Favaro (2012b), "La mia città è dove sono", in G. Favaro, N. Papa, a cura di, *Storie diverse, luoghi comuni. I ragazzi italiani e stranieri raccontano la loro città*, Provincia di Milano - Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano 2012, pp. 11-24.
- G. Favaro, M. Frigo, a cura di (2012), *Dire, fare, comunicare. L'italiano L2 nei laboratori multimediali*, Provincia di Milano - Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano.
- G. Favaro, N. Papa, a cura di (2012), *Storie diverse, luoghi comuni. I ragazzi italiani e stranieri raccontano la loro città*, Provincia di Milano - Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano.
- M. Fine, L. Weis, C. Centrie, R. Roberts (2000), "Educating beyond the Borders of Schooling", *Anthropology & Education Quarterly*, 21, 2, pp. 131-151.
- R.A. Gatzambide-Fernández, H.A., Harding, T. Sordé-Martí, a cura di (2004), *Cultural Studies and Education. Perspectives on Theory, Methodology, and Practice*. "Harvard Educational Review", Reprint Series No. 38, Cambridge.
- M. Giusti (2008), *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Utet Università, Novara.
- F. Gobbo, a cura di (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.
- A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- L. Grossberg (1994), "Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies", in H.A. Giroux, P. McLaren (a cura di), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York, pp. 11-25.
- S.B. Heath (1996), *Way with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- M. Ito (2009), *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*, MIT Press, Princeton.
- S. Mantovani (2003), "Pedagogia e infanzia", in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano, pp. 109-120.
- S. Mantovani, P. Ferri, a cura di (2006), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Milano.
- MPI (2007), *La vita italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- L. Queirolo Palmas (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata fra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano.
- L. Queirolo Palmas, A. Torre, a cura di (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Fratelli Frilli Editori, Genova.
- P.C. Rivoltella (2008), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- P.C. Rivoltella (2009), "Nativi digitali, media e nuove tecnologie", in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano, pp. 87-105.
- B. Rogoff (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Oxford. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

- M. Santerini (2009), "L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica", in M. Ambrosini, a cura di, *Nè stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Federazione SCA-CNOS – Salesiani per il sociale, Roma.
- L. Strelitz, P. Boshoff (2008), "The African Reception of Global Media", in K. Drotner, S. Livingston (a cura di), *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London, pp. 237-253.
- I.G. Pazzagli, F. Tarabusi (2009), *Un doppio sguardo. Etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera*, Guaraldi, Rimini.
- G. Valtolina, A. Marazzi (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- R. van der Veen, D. Wildemeersch (2012), "Diverse cities: learning to live together", *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, pp. 5-12.
- L. Weis, M. Fine (2001), "Extraordinary conversations in public schools", *Qualitative Studies in Education*, 14, 4, pp. 498-499.
- R. Williams (1958), *Culture and Society*, Chatto & Windus, London. Trad. it. *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino 1968.
- P. Willis (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Saxon House, Farnborough (new edition, Columbia University Press, New York 1981).
- L. Zinant (2012a), "Migrazioni e nuove tecnologie come 'segni dei tempi' per l'educazione", in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimitur, Padova, pp. 169-177.
- L. Zinant (2012b), "Le nuove tecnologie come supporto ai processi di integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati: un esempio di ricerca sul campo", in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 569-587.
- D. Zoletto (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.
- D. Zoletto (2012a), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- D. Zoletto (2012b), "Minori stranieri, educazione e tempo libero. Criticità, domande di ricerca, prospettive di intervento", in F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 75-87.
- D. Zoletto (2012c), "La *popular culture* come ambito di ricerca pedagogica. Presupposti teorici, aspetti metodologici, prospettive di ricerca", in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimitur, Padova, pp. 169-177.

Davide Zoletto

(Professore aggregato – Università degli studi di Udine)

Trasformazione della rete e opportunità per la scuola

Flavia Pecorari

Abstract

In recent years things change quite quickly in the field of education and new technology. The change interweaves two aspects: there has also been a radical change in attitudes to the use of computers in 'digital natives and the proliferation of new developments in technology, particularly in terms of Web 2.0 applications, has not always had the revolutionary impact that was hoped for in educational contexts. Central to the teacher is to clearly identify the current educational needs to go in the direction of re-interpreting the practices of teaching and enhancing rewrite the new means available as normal cultural resource. The action of the teacher needs to explore new methods and new languages should be encouraged to follow in order to successfully reopen the comparison between responses to the needs expressed by the educational and teaching current generations and recover the concrete dimension of professionalism

Le nuove tecnologie digitali stanno incidendo in misura crescente sui processi di comunicazione nella società e nei contesti di apprendimento formale. L'innovazione introduce un cambiamento di prospettiva che riguarda direttamente l'agire del docente. La domanda è orientata a comprendere come e a quali condizioni sia possibile favorire gli apprendimenti delle giovani generazioni nell'era della rete che, da strumento di conoscenza si è trasformato in canale di comunicazione, apportando profondi cambiamenti alla cultura, alla competenza dei docenti e all'ambiente stesso.

Reimpostando i termini del problema e facendo nostra la domanda di J.P. Gee, *leit motive* dell'ultimo suo libro *Come un videogioco*, potremo dire: quali indicazioni possono essere proposte ad una scuola in crisi e in vistoso ritardo culturale sull'attualità, per riuscire ad essere ancora significativa per i suoi studenti?¹¹³

L'agire del docente necessita di esplorare nuovi metodi e va incoraggiata a percorrere nuovi linguaggi, in modo da riaprire proficuamente il confronto tra risposte ai bisogni educativi e didattici espressi dalla generazioni attuale e recuperare la dimensione concreta della professionalità. Se il mondo in cui vive lo studente oggi è profondamente influenzato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le ripercussioni sui cambiamenti sociali, sui consumi mediatici, sulle modalità di apprendimento e accesso alle informazioni sono notevoli, centrale per il docente è identificare chiaramente gli attuali bisogni educativi per andare nella direzione di risignificare le pratiche d'insegnamento e di riscriverle valorizzando i nuovi mezzi a disposizione come normale risorsa culturale.¹¹⁴

Come contributo ad orientare la riflessione del docente verranno articolate due reti concettuali. Il primo apporto, intitolato "la grammatica della rete", mutua da Gee le categorie di lettura di grammatica interna ed esterna¹¹⁵ delle tecnologie andando a

¹¹³ J.P. Gee, *Come un videogioco*, Cortina, Milano 2013.

¹¹⁴ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli E.A.S. Episodi di apprendimento situati*, Editrice La Scuola, Brescia 2013, pp. 11-24.

¹¹⁵ «Per *grammatica interna* intendo i principi e i modelli in base ai quali si può riconoscere cosa è e cosa non è accettabile come contenuto specifico di un campo semiotico. Per *grammatica esterna* intendo i principi

formare un filo rosso che unisce gli aspetti interni ed esterni della rete entrando nel merito della relazione tra sviluppo tecnologico, trasformazione del sapere e apprendimento cogliendone criticità e punti di forza: l'opzione tecnologica va maneggiata con cura perché incide profondamente sul canale principale lungo cui si organizzano gli apprendimenti e l'insegnamento, nella trasformazione del doppio dispositivo della visione e dell'azione.

Il secondo apporto, intitolato "la sfida educativa", tocca gli aspetti prettamente educativi. Nel mondo moderno non è più sufficiente saper leggere e scrivere e le persone hanno bisogno di sviluppare competenze alfabetiche in una grande varietà di differenti campi semiotici¹¹⁶. Partendo dalle perplessità rinforzate dalla supposta responsabilità delle tecnologie nel modificare il modo di pensare degli individui, trasformandolo da analitico, strutturato, sequenziale e referenziale, in generico, vago, globale, olistico¹¹⁷, toccando direttamente gli aspetti più tradizionalmente umani dei rapporti educativi¹¹⁸, si interrogherà il compito del docente introducendo la parola-chiave: 'riflessività' sintesi dell'agire del docente teso a trapiantare nel nuovo spazio culturale i valori educativi della tradizione, recuperati nel quadro della scuola tecnologica. Questo livello è espresso dalle azioni attraverso cui egli manifesta la concezione della disciplina, la modalità con cui opera la trasposizione didattica e guida l'apprendimento ad una verticalizzazione significativa.

La grammatica della rete

La grammatica della rete è il primo nodo concettuale da esplorare e ci permette di individuare alcuni dei vincoli intrinseci che agiscono sulla capacità di apprendere usando la rete e indicano la pervasività dei mezzi nel veicolare stereotipi culturali e impliciti modelli mentali che interagiscono sull'apprendimento e sulla percezione delle giovani generazioni. La loro conoscenza può evitare di traslare passivamente, nell'ambito della scuola, modalità e dinamiche pensati per altri scopi e di appiattare, nello stesso orizzonte, cultura e informazione, uomo e macchina.

La grammatica della rete è definita nell'ambito dell'area di ricerca interdisciplinare dell'*Interactional Design*¹¹⁹: nell'arco di pochi decenni due fasi, trasmissiva e interattiva, hanno generato la trasformazione della tecnologia e della comunicazione.

Nella prima fase si sono progettati strumenti tecnologici basati sull'*L'Human Information Processing Model*¹²⁰: un modello del cervello inteso come processore umano

e i modelli in base ai quali si può riconoscere cosa è o non è accettabile in termini di pratiche sociali e di identità in un gruppo di affinità relativo ad un campo semeiotico» (J.P. Gee, *Come un videogioco*, cit., p. 25).

¹¹⁶ Ivi, p. 18.

¹¹⁷ R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma 2000, pp. 75-128.

¹¹⁸ V.A. Baldassarre (a cura di), *Tecnologie dell'istruzione*, La Scuola, Brescia 1999, p. 6.

¹¹⁹ Terry Winograd descrive «l'*Interactional Design* come la progettazione di spazi per la comunicazione e l'interazione umana». T. Winograd, *From Computer Machinery to Interaction Design*, in P. Denning e R. Metcalfe (Eds.), *Beyond Calculation: the Next Fifty Years of Computing*, Springer-Verlag, New York 1997.

¹²⁰ Il primo contributo programmatico della psicologia alla HCI deriva dalle ricerche iniziate nel 1974 da un gruppo di ricercatori dello XEROX PARC. Attraverso l'esecuzione di un'impressionante quantità di studi sperimentali, tali ricercatori giunsero a due risultati fondamentali: il modello dell'elaboratore umano, che rappresenta un mirabile, seppur limitato, esempio di adeguamento di teorie cognitive al dominio della HCI; una famiglia di modelli di analisi del compito indicati dall'acronimo GOMS (Goals, Operators, Methods, Selection rules). J.M Carroll, *Human-computer Interaction: Psychology as a science of design* in "International Journal of Human-Computer Studies", 1997, 46(4), 501-522; A. Newell e S.K. Card, *Straightening out softening up hard sciences: Response to Carroll and Campbell* in "Human-Computer Interaction", 1986, 2, 251-267. Norman D.A. *The Invisible Computer*, MIT Press, Cambridge 1998.

secondo un deciso stile ingegneristico. L'architettura informatica, vincolata dai limiti della macchina, opera su un concetto riduttivo di operazioni mentali, di revisioni comportamentali e di descrizioni simboliche di compito, fornite dalla psicologia.¹²¹

La seconda fase è l'attuale, interattiva, centrata sul modo con cui gli individui attribuiscono un significato ed entrano in relazione con gli altri. «Un prodotto interattivo ha la funzione di guidare le persone nella produzione di inferenze corrette su come svolgere determinati compiti utilizzando un sistema che corrisponde ad un modello mentale e più si apprende a proposito di un sistema e del suo funzionamento più si sviluppa il modello mentale in relazione a questo».¹²² Il focus della ricerca è soprattutto interno ai processi cognitivi umani, ai sistemi di rappresentazione simbolica di situazioni, pensieri ed avvenimenti, alle modalità linguistiche e formali di trasmissione delle informazioni e di interpretazione della realtà.

La dimensione della multimedialità si sviluppa su questo asse e coinvolge direttamente la didattica e la formazione coinvolgendo paradigmi diversi e complementari: biologia e complessità, scienze cognitive e neuroscienza¹²³, tecnologia e enattivismo¹²⁴, teorie dell'azione e teorie della professione¹²⁵. La multimedialità interattiva esalta la possibilità per il soggetto di essere protagonista della sua crescita culturale: il Web 2.0 diventa uno spazio sociale partecipato e condiviso e contesto di costruzione collaborativo del sapere in modo informale e diffuso. In questa ottica si guarda alla conoscenza come ad un fenomeno che richiede un'azione soggettiva, caratterizzata da continue rielaborazioni individuali, all'interno di precisi contesti sociali in cui vengono costruiti e condivisi i significati. Anche in ambito didattico si privilegia l'uso delle tecnologie per costruire la conoscenza in modo attivo e significativo, non per distribuire di saperi predeterminati, e l'attenzione si volge nella direzione di consentire lo sviluppo di soluzioni che avvengono secondo gli stili individuali di apprendimento degli studenti.¹²⁶ Il punto di forza è che la tecnologia fornisce un *setting* particolarmente adeguato ai caratteri distintivi dell'apprendimento situato e collaborativo sulla scorta delle lezioni di Vigotsky. In tale direzione trovano grande impulso gli studi sull'apprendimento collaborativo, sulla coprogettazione e comunità di pratiche¹²⁷.

La dimensione antropomorfa e sociale caratterizza gli ultimi indirizzi di sviluppo tecnologico. La modellizzazione dell'attività cognitiva trova appoggio nel nuovo paradigma della Cognizione Distribuita:¹²⁸ quanto più un sistema viene concepito in senso antropomorfo, tanto più l'attribuzione sarà mediata da schemi, processi inferenziali e stereotipi sociali. Le interfacce si presentano progettate con caratteristiche intuitive secondo

¹²¹ S.K. Card, T.P. Moran, A. Newell, *The Psychology of Human-Computer Interaction*, L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1983.

¹²² T. Winograd, *From computer machinery to Interaction Design*, in P. Denning e R. Metcalfe (Eds.), *Beyond Calculation: the Next Fifty Years of Computing*, Springer-Verlag, New York 1997.

¹²³ P.C. Rivoltella, *Ontologia della comunicazione educativa. Metodo, ricerca, formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010 e Id., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹²⁴ P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Carocci, Roma 2011.

¹²⁵ E. Damiano, *Raccontare l'azione didattica. Il problema di documentare a scuola*, Cleup, Padova 2007; Id., *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹²⁶ H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, A. Robinson, *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano 2010.

¹²⁷ Sulla tematica D. Jonassen, *Computer in the Classroom: Mindtools for critical thinking*, Englewood Cliffs, N.J., Comlumbus, Merrill/ Prentice Hall, 1996.

¹²⁸ A. Bruni, S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007.

l'*affordance*¹²⁹; vengono esternalizzati sullo schermo i processi mentali dell'utente, facilitandone l'organizzazione e apprendendo, in tal modo, un modo univoco di operare, successivamente estensibile a tutti gli altri media. Cambiano i formati dei *devices*: per lo più mobili, indossabili e autoriali. I *tabs*, piccoli computer senza fili della dimensione di una mano, i *pads*, dispositivi grandi quanto fogli di carta, le *Liveboards*: dispositivi a parete. Collegamenti audio-video permettono a persone fisicamente lontane d'interagire. L'*affective computing BlueEyes* permette di inserire dei dispositivi incorporati nella tecnologia che, filtrando informazioni sulle persone e tracciando movimenti ed espressioni facciali dell'utente, rispondono di conseguenza.¹³⁰ Lo sviluppo della tecnologia in chiave antropomorfa trasforma i dispositivi da strumenti di conoscenza a canali di comunicazione. In questa veste la tecnologia digitale rientra in ambito scolastico: un fenomeno maggiormente consolidato all'estero di quanto non lo sia in Italia.

Conoscenza-informazione. Un primo aspetto della grammatica esterna dello sviluppo della rete consiste nella trasformazione della conoscenza in informazione, scomponendo saggezza e sapienza in informazioni facilmente reperibili, accessibili e ricomponibili nel *cyberspazio*¹³¹. Nella società dei media e della globalizzazione la causa formale della comunicazione è data dalla pervasività dell'immagine e dalla simultaneità: un insieme contemporaneo di eventi distinti, non omogenei e astorici. I contenuti della rete si danno nello stesso tempo e nello stesso modo e possono essere appresi in modo eguale e indistinto. Questa regola, valida per l'informazione, è stata estesa alla conoscenza che, però, ha criteri diversi dall'essere semplicemente investita da immagini, parole e suoni. I contenuti digitali transitano nel *cyberspazio*: non solo un luogo virtuale in cui tutti possono accedere all'informazione e comunicare fuori dai vincoli spazio-temporali, ma è l'avvento di una nuova cultura aperta a tutti che si arricchisce grazie al contributo di ogni persona che è in grado di partecipare a comunità virtuali in cui si costruiscono nuovi sistemi di significato secondo una logica reticolare¹³².

Questa trasformazione ha pervaso anche la scuola con il rischio di ridurre il presupposto della congruenza tra i caratteri della cultura e le esigenze di formazione della persona. Il compito della scuola è la trasmissione del sapere che si colloca nel solco di una tradizione e la prolunga. La tradizione rappresenta una sicurezza e presenta una solidità di riferimenti che consente di valutare il grado di apprendimento degli studenti. L'arte dell'insegnamento richiede per il docente la scelta e la trasformazione di contenuti di sapere in contenuti da insegnare¹³³. Nella "scuola digitale" il modello prevede una maggior trasversalità del sapere rispetto a quella stratificata o disciplinare della "scuola trasmissiva": le discipline tendono a contrarsi a favore di percorsi intorno a nuclei problematici di carattere transazionale e il docente deve far comprendere i nessi possibili

¹²⁹ L'*affordance* indica la proprietà di un oggetto di far capire come deve essere usato. Per esempio il tasto di un mouse invita a premerlo, attivando il modo di selezionare, proprio grazie al modo con cui è posizionato sul guscio di plastica. A livello base fornire l'*affordance* vuol dire fornire un indizio. A. Donald, D.A. Norman, *La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani*, Giunti, Firenze 1988, pp. 26-28.

¹³⁰ Il Media Lab del MIT (Cfr. in Internet, URL: www.media.mit.edu) è un buon punto di partenza per scoprire che cosa sta accadendo nel mondo dei computer indossabili e dei nuovi paradigmi d'interazione.

¹³¹ Un'esauriente trattazione della teoria dell'informazione, in particolare la relazione tra informazione e significato, è contenuta nel saggio di J. Gleick, *The Information: A History, a Theory, a Flood*, New York, Pantheon Books, tr. it. *L'informazione. Una storia. Una teoria. Un diluvio*, Feltrinelli, Milano 2012.

¹³² P. Levy, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 1999.

¹³³ P.C. Rivoltella, *La comunicazione e le relazioni didattiche*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 160.

nella rete.¹³⁴ La frammentazione in oggetti piccoli e leggeri, per adeguare la comunicazione didattica ai vincoli della rete, rischia, tuttavia, di non soddisfare la costruzione unitaria del sapere volgendo ad una trasmissione culturale sempre più superficiale e in ritardo rispetto al mondo esterno, per privilegiare le competenze tecnologiche¹³⁵.

Scuola-laboratorio. Un secondo aspetto della grammatica esterna della rete, riconoscibile come punto di forza mutuato dal carattere comunicativo delle tecnologie e recepito nella pratica della “scuola digitale”, consiste nella centralità della dimensione sociale riproponendo e valorizzando l’esperienza della pratica attiva nell’apprendimento. E’ proprio il ritorno “del fare” al centro dell’agire didattico, accompagnato dall’orientamento alla pubblicazione di quanto fatto, uno degli effetti più facilmente osservabili. La rete e le tecnologie del *Web 2.0* favoriscono la nascita di nuovi usi sociali degli applicativi informatici, incentivando gli studenti negli aspetti di collaborazione, interesse, interazione e facilitazione nella creazione di nuovi prodotti culturali, nella direzione di un apprendimento partecipato tipico del modello scuola-laboratorio. Inoltre convergono modalità di formazione a distanza con quelle in presenza che danno vita alle comunità di apprendimento, concepite come terreno di incontro e di lavoro in vista degli obiettivi da raggiungere¹³⁶.

In questa prospettiva i dispositivi d’intermediazione tecnologici giocano un ruolo particolarmente delicato e interessante: quello di fornire lo spazio e gli strumenti per sviluppare le esperienze, per facilitare la costruzione di relazioni e di scambio delle conoscenze tra le persone integrando nuove *repository* di saperi multimediali esemplificati dalle lezioni su *You Tube* del *Khan Academy*¹³⁷ o dalla piattaforma *TED*¹³⁸. La scelta di strumenti funzionanti è arricchita dalla presenza di dispositivi preposti all’attivazione di relazioni sociali significative. Questo avviene attraverso la costruzione di *framework* operativi e coinvolgenti anche dal punto di vista emotivo e relazionale. Lavagne e pannelli sono utili nel coordinare i progetti perché rendono visibile l’informazione, la esternalizzano a favore di tutti i partecipanti e includono spazi di gestione controllata con flessibilità che incentiva la negoziazione tra gli utenti sulla modalità di collaborazione.¹³⁹ Tutti gli applicativi in rete possono essere espansi nella direzione dei *social network* e integrati da *istant messaging*.

Lettura. Un terzo aspetto rileva le relazioni tra i vincoli formali e le grammatiche comunicative regolate in base a rigide modellizzazioni della mente e la trasformazione del nostro modo di apprendere. La pervasività dei mezzi, per la modellizzazione che li

¹³⁴ La scuola «è leggera, coinvolgente, anche piacevole, alimentata da saperi reticolari, deaccademizzati, proiettati sul mondo, componibili secondo trasformazioni non definite e, specularmente, il sapere è quantomai fluido, magmatico, analogico, che non conosce barriere né confini prestabiliti, si riproduce per contatto e invenzione più che per astrazione e grammaticalizzazione [...], particolarmente sensibile a tutto ciò che garantisce coinvolgimento, gioco, immaginazione e, nello stesso tempo, utilità individuale e di gruppo» (R. Maragliano, *Una nuova alleanza tra formazione e tecnologia*, “Multimedia”, 1991, n.6, pp. 18-24). Id., *Multimedialità è dialogo tra scuola e mondo*, “ANP Notizie”, 1995, 6-7, pp. 34-41 e Id., *La Multimedialità tra scuola e società*, in Marcantoni P., Patton L., (eds.), *Il direttore didattico nella scuola dell’autonomia*, “Quaderni di ANP Notizie”, 3, pp. 73-81.

¹³⁵ G. Sandrone, *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 17-21.

¹³⁶ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, cit., pp. 77-81.

¹³⁷ Cfr. in Internet, URL: <https://www.khanacademy.org>.

¹³⁸ Cfr. in Internet, URL: <http://www.ted.com>.

¹³⁹ J.M. Carroll, W.A. Kellog, M.B. Rosson, *The Task-Artifact Cycle*, in J.M. Carrol (a cura di), *Designing Interaction: Psychology at the Human-Computer Interface*, Cambridge University Press, New York 1991.

caratterizza, genera un impatto sull'utente e questo varia con il variare dei media. I recenti studi neurologici confermano che ogni *medium* sviluppa alcune abilità cognitive a discapito di altre,¹⁴⁰ generando profonde ripercussioni sia sul modo attraverso cui l'uomo comunica e sia sul modo in cui il suo pensiero si va strutturando. La *'teoria del medium'*, anticipata da Marshall McLuhan¹⁴¹, dal gesuita Walter Ong¹⁴² e ripresa da Jack Meyrowitz¹⁴³ esprime l'idea di fondo che l'impatto maggiore sulla nostra cultura non venga prodotto direttamente dai contenuti dei media, ma dalla loro architettura che incide sui processi percettivi e cognitivi.

Un aspetto significativo è la modifica dei processi di lettura. L'immersione digitale altera il modo di assimilare l'informazione. Dagli studi effettuati da Jakob Nielsen¹⁴⁴ la lettura sullo schermo non è lineare da sinistra a destra e dall'alto verso il basso perché lo sguardo si muove individuando delle zone che non coprono l'intera area della pagina: è a F, cioè si leggono poche righe in alto, successivamente l'occhio punta alla zona a sinistra dello schermo per concludere scivolando, a volo d'uccello, al resto della pagina. «L'immagine, il fumetto, la tabella, il riquadro, il grafico, le foto, gli schemi e l'integrazione con altri media esigono dall'utente un genere di abitudini del tutto opposte a quelle coltivate nei modi di lettura scolastici»¹⁴⁵ e si alimenta, per altro, la preoccupazione di chi pensa che l'acquisizione delle nuove competenze digitali finisca per estinguere quelle abilità cognitive fondamentali che la ricerca ha dimostrato essere strettamente connesse al mondo alfabetico: la capacità di calcolo, di argomentazione, la consapevolezza riflessiva, la capacità decisionale e i processi induttivi e deduttivi, cioè la memoria. In poche parole queste dinamiche vengono colte come prolusione al superamento del *cervello alfabetico*, costruito attraverso la tecnica della lettura fonetica, a favore dell'*intelligenza digitale*¹⁴⁶.

Multitasking. Un quarto aspetto critico è riferito al fatto che le nuove potenzialità visivo-spaziali, acquisite con l'uso degli strumenti digitali, vanno di pari passo con un indebolimento della predisposizione per l'elaborazione profonda che è alla base dell'acquisizione attenta di conoscenze, dell'analisi induttiva, del pensiero critico, dell'immaginazione e della riflessione¹⁴⁷. Il *multitasking* determina, secondo Linda Stone¹⁴⁸

¹⁴⁰ La neurologia che studia la plasticità del cervello fornisce l'anello mancante per comprendere come i mezzi d'informazione e le altre tecnologie intellettuali abbiano esercitato la loro influenza sullo sviluppo della civiltà e contribuito a guidare, a livello biologico, la storia della conoscenza umana. Cfr. N. Carr *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, RaffaelloCortina Editore, Milano 2011.

¹⁴¹ M. McLuhan, *Gli strumenti del Comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

¹⁴² W. Ong, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1982.

¹⁴³ J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1993.

¹⁴⁴ Una pietra miliare sull'usabilità del computer è offerta dalla ricerca di T. Nielsen su come le persone leggono nel web da cui furono stilate le linee guida sul design delle pagine web e sulla navigazione in vista dell'usabilità. In essa si analizza la diversa modalità di lettura che avviene sullo schermo, non più sequenziale, ma a F.

Cfr. in Internet, URL:http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html.

¹⁴⁵ I. Illich, *Nella vigna del testo. Per un'etologia della lettura*, RaffaelloCortina Editore, Milano 1994, p. 2.

¹⁴⁶ Ripercorrendo l'evoluzione della lettura e della scrittura avvenuta nella coordinazione tra l'occhio e il cervello è possibile, grazie alle ricerche di Maryanne Wolf comprendere come queste due abilità abbiano definito la nostra cornice mentale: il modo in cui una determinata forma di scrittura è organizzata richiede al nostro cervello l'attivazione di determinate procedure che condizionano la costruzione della nostra attività cognitiva. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e pensiero, Milano 2009, pp. 231-248.

¹⁴⁷ P.M. Greenfield, *Technology and informal education. What is taught, what is learned*, in "Science", 323, 5910, 2 gennaio 2009, pp. 69-71

¹⁴⁸ Cfr. in Internet, URL:<http://lindastone.net>.

un *continuous partial attention*, un continuo spostamento dell'attenzione che può rendere i nostri cervelli più svelti, ma meno pronti alla capacità di pensare in modo approfondito e creativo: l'esercizio del *multitasking* è inversamente proporzionale all'esercizio delle capacità decisionali e di *problem solving*. La rete ci rende più intelligenti, in altri termini, solo se definiamo l'intelligenza con gli standard della rete stessa espressa dall'*L'Human Information Processing Model*. Se ci basiamo semplicemente su un'idea più ampia e tradizionale di intelligenza, considerando ad esempio la profondità del pensiero e non solo la sua velocità, dobbiamo arrivare ad una valutazione diversa. Le nostre abitudini online continuano ad avere ripercussioni sul funzionamento delle sinapsi anche quando non siamo connessi. Possiamo presumere che i circuiti utilizzati per la scansione veloce, la scrematura e il *multitasking* si stiano ampliando e rafforzando mentre quelli legati alla lettura e alla riflessione approfondita si stiano indebolendo. Fubini rileva che: «chi si abitua ad avere un'attenzione ampia, fatica poi ad averne una selettiva». ¹⁴⁹ Carr sottolinea che: «si finisce per essere più inclini a fidarsi di idee e soluzioni convenzionali invece di contestarli con schemi di pensiero davvero originali» ¹⁵⁰.

Nativi digitali. Un ulteriore aspetto di grammatica esterna è riconducibile alla definizione di "nativi digitali" ¹⁵¹. La fenomenologia dei comportamenti sociali indica nei bambini e negli adolescenti la categoria di soggetti che maggiormente sviluppano dimestichezza con i media digitali attraverso l'interazione assidua del *multitasking*. Rivoltella definisce questa generazione "dello schermo": la relazione conoscitiva con il mondo, che nella cultura del libro passava sostanzialmente attraverso lo sguardo, oggi passa attraverso la rapidità del *touch screen* ¹⁵². Da queste osservazioni si è fatta avanti la mitologia ¹⁵³ dei nativi digitali: il rapporto privilegiato con le tecnologie sta differenziando i più giovani rispetto alle generazioni precedenti individuando una nuova modalità di apprendimento.

La sfida educativa

La pervasiva diffusione dei media digitali, nell'attuale veste di indossabili prolungamenti dei nostri sensi e delle nostre attività sociali ¹⁵⁴, se sollecita da una parte la riorganizzazione in forme nuove dei significati del sapere, dall'altra tende all'eliminazione verticale della "durata". La multimodalità, la multimedialità e la molteplicità di linguaggi integrati proiettano le giovani generazioni, e ormai non più solo loro, in una dimensione di perenne attualità. La simultaneità, veicolata dagli strumenti digitali, favorisce, infatti, la

¹⁴⁹ F. Fubini, *Gli smartphone ci rendono più stupidi*. "Corriere della Sera", 16 ottobre 2010.

¹⁵⁰ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011, p. 170.

¹⁵¹ «Diversi tipi di esperienze portano a strutture cerebrali differenti [...]. E' molto probabile che la mente e lo stesso cervello dei nostri studenti siano cambiati, e siano diversi dai nostri, a causa dell'ambiente in cui sono cresciuti. Se questo è vero, possiamo dire con certezza che anche i loro modelli di vedere e costruire il mondo sono cambiati. La contemporaneità ormai intende la tecnologia come la chiave per pensare e conoscere il mondo e richiede nuove abilità che vanno a scalzare le tradizionali. La tecnologia ci fornisce nuove e migliorate funzionalità di cui abbiamo bisogno. Quindi la tecnologia non è qualcosa di cui abbiamo bisogno oltre all'attività mentale, la tecnologia è ormai parte dell'attività mentale. E abbiamo bisogno di usarla con saggezza» (M. Prensky, *Digital natives, Digital immigrants*, in «On the Horizon», 2001, vol. 9, 5, pp. 1-6).

¹⁵² P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

¹⁵³ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

¹⁵⁴ R. Silverstone, *Mediapolis*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

dimensione temporale a scapito di quella spaziale, le immagini, moltiplicate dagli schermi dei dispositivi, prendono il sopravvento sul paziente ascolto delle parole, mentre la simulazione proietta nella dimensione della virtualità. L'incessante lavoro interno dell'immaginario a cui si è costantemente sottoposti dall'esposizione ai messaggi mediatici, occupa il territorio dei significati vissuti e la persona, in questo modo, rischia di saturare la sfera del simbolico.¹⁵⁵ L'attualità del 'presente', oggi, nell'ambito della moltiplicazione e della dispersione incoraggiata dagli strumenti comunicativi, si esprime con una fluidità relazionale che viene percepita come impulso da soddisfare, con la stessa immediatezza e rapidità con cui si invia un sms.

Se l'orizzonte dell'esperienza è appiattito sul presente, le conseguenze sono sensibili anche a livello scolastico. E' rilevabile, nell'ambito della produzione scritta, la prevalenza del modello 'visivo', l'aumentata spersonalizzazione dei testi, la riduzione di argomentazioni, la trasformazione e semplificazione dei costrutti sintattici secondo un'organizzazione reticolare dell'informazione, un declino della memoria come fattore di costruzione di identità della persona e l'attività del "ricordare" come operazione non indispensabile alla comprensione dei fenomeni della vita in quanto la stessa "realtà" è assottigliata ad una sezione orizzontale legata all'attualità¹⁵⁶. La domanda che occorre porsi è come si trasforma il mondo dei significati e come si modifica la comprensione dei giovani, tenuto conto che l'appropriazione multimediale non richiede l'attivazione dell'intelligenza sequenziale, perché la natura della visione è «non-alfabetica, ma simultanea»?¹⁵⁷

Se da un lato il contesto tracciato evidenzia un quadro complesso in cui le giovani generazioni sembrano procedere senza riferimenti precisi, sganciati da un posto al mondo, «adottando usanze comunicative diverse da quelle delle generazioni adulte e spostandosi gradualmente verso una sponda oltre la quale c'è il silenzio¹⁵⁸», dall'altro lato riattualizza la domanda d'apertura di Gee. A quali condizioni è possibile riaprire la conoscenza e uscire dagli ingrannaggi del "già saputo" e far interessare veramente i giovani a qualcosa, impedendo loro di finire nell'apatia e nella violenza delle relazioni?

Per tentare una risposta, innanzitutto bisogna sgombrare il campo da equivoci. Il problema educativo non si circoscrive esclusivamente nell'ambito della ricomposizione di conoscenze e saperi, per quanto questa possa essere agevolata e ripensata attraverso l'adeguata strumentazione tecnologica. Intendendo delineare un percorso di apprendimento congegnale al processo di personalizzazione e di maturazione delle competenze personali, il termine di riferimento non può essere offerto né chiudendolo nell'adozione di particolari dispositivi tecnologici né dall'articolazione disciplinare dei saperi, ma dalla persona nelle sue dimensioni reali.¹⁵⁹

Se la finalità della scuola coincide con la centralità della crescita della persona umana, è necessario trovare una risposta alla domanda su come «ogni persona umana possa maturare in tutte le sue dimensioni costitutive, sempre confrontandosi con i bisogni espressi dalla comunità locale, nazionale e mondiale, dalla cultura, dall'economia, dal lavoro, dalle classi sociali esistenti, dalle ideologie egemoni»¹⁶⁰.

Solamente nella prospettiva del fine il docente individua ragionevoli motivazioni all'azione. Se il sistema educativo si definisce nel compito di far crescere al massimo le

¹⁵⁵ F. Botturi, *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

¹⁵⁶ F. Merlini, *L'efficienza insignificante. Saggio sul disorientamento*, Edizioni Dedalo, Bari 2009, pp. 63-66.

¹⁵⁷ R. Simone, *La terza fase*, cit., p. 72.

¹⁵⁸ Ivi, p. 127.

¹⁵⁹ G. Sandrone, *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., p. 47.

¹⁶⁰ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 6.

possibilità di ogni persona¹⁶¹, allora il problema centrale è guardare ad una scuola della competenza, intesa non tanto a promuovere semplicemente l'appropriazione dell'informazione aggiornando gli strumenti, quanto insegnare ad operare sulla e con la conoscenza in base ad un "sapere in azione" fatto di intelligenza situazionale, metacognizione, consapevolezza critica¹⁶² e in questo modo viene favorita l'opportunità della costruzione unitaria del sapere che ciascuno deve aver modo di elaborare personalmente in un percorso educativo, coniugando la cultura alla crescita della propria unicità e integralità¹⁶³.

Se il criterio dell'adeguatezza e della significatività è fondamentale nel determinare gli aspetti qualitativi delle esperienze di apprendimento, allora la soggettività del docente acquista un'indiscussa centralità. Egli decide sulla qualità del sapere, sulla modalità di gestione del tempo, sull'utilizzo delle prospettive didattiche e riflette sull'opportunità di un ripensamento della scansione del curriculum in una dimensione di maggior flessibilità che vede anticipi, accorpamenti, interdisciplinarietà e produzione di nuovi prodotti culturali multimediali costruiti anche in modalità collaborativa.

Sinteticamente egli esprime la propria scelta educativa nel processo di trasposizione attraverso cui manifesta la sua concezione della disciplina, nei tagli al programma che decide di compiere, nel curriculum nascosto che emerge nel momento dell'azione¹⁶⁴. Con il suo agire, guida ad una *verticalizzazione significativa*, in una concezione di sapere aperto, non disgregato, che è la precondizione della dinamica educativa e individua quegli elementi di conoscenza che hanno un ruolo essenziale nell'architettura complessiva della materia, secondo gli aspetti di *linguaggio, metodo di ricerca e problematizzazione*¹⁶⁵.

Se in passato il valore dell'insegnante era misurato dalla quantità delle cose che sapeva e che sapeva trasmettere agli allievi, ora, se intende trovare metodologie efficaci, deve saper trasformare il suo ruolo in una modalità meno orizzontale-frontale, ma più verticale, riflessiva, per alcuni aspetti periferica, ma maggiormente di sostegno all'autonoma attività dell'allievo che sorregge con l'attività di indirizzo, del riconoscimento di un corretto uso della ragione e di valorizzazione evidente nell'atto in cui la persona diventa soggetto dell'azione.

Tocca all'insegnante collegare scuola e vita per dare senso all'apprendimento. Educare ad estendere la dimensione del presente, riaprendola all'attesa, mette in gioco la responsabilità educativa del docente che, valorizzando il desiderio di conoscenza e mettendo al centro la modalità di scoperta personale della realtà deve accompagnare lo studente in un percorso personale di significato del sapere in cui possa aprirsi ad una realtà più ampia, quella del non immediato, del non esplicito, nel senso che è nei dati, ma

¹⁶¹ «Per rendere migliore la competenza di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell'evitare il male, nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza, nel porsi le domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo» (G. Bertagna, *Pensiero manuale, La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, cit., p. 6).

¹⁶² P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli E.A.S. Episodi di apprendimento situati*, cit., pp. 119-123.

¹⁶³ G. Sandrone, *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., pp. 17-21.

¹⁶⁴ Per Develay il passaggio dal sapere sapiente e dalla pratiche di riferimento al sapere insegnato è appreso e caratterizzato da due attività: «Un lavoro di 'didattizzazione' (che punta a rendere operazionali le situazioni di apprendimento con scelte operate nella logica dei contenuti ,attraverso i materiali proposti, i compiti da scegliere, le consegne date, i criteri di valutazione) e [...] un lavoro di assiologizzazione (in base al quale vengono scelti i contenuti che racchiudono certi valori relativi al rapporto dell'allievo con il sapere, degli alunni tra loro, degli alunni con l'insegnante, dei saperi con il progetto di società)». Citato in Rossi P.G., Pezzimenti L., *La trasposizione didattica*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G.,(eds.), *L'agire didattico*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 167-182.

¹⁶⁵ P. Meirieu, *Frankenstein Educatore*, Edizioni Junior, Bergamo 2007.

necessita di essere riconosciuto, estratto ed astratto per poter divenire oggetto d'esperienza ed acquisirne piena consapevolezza. E' dentro questa relazione, che è fatta innanzitutto di capacità narrativa¹⁶⁶ in una dimensione simbolica¹⁶⁷, di capacità di assumere la realtà giovanile in un orizzonte di appartenenza che apre la prospettiva sulla realtà e ne determina le modalità dell'iniziativa entro la prospettiva di un compito, in cui lo studente è incoraggiato ad uscire da una dimensione prettamente empirica entrando in una realtà situata e concreta, a mobilitare le proprie conoscenze, rendendole operative e finalizzate ad usarle in situazioni equivalenti per far fronte a sfide nuove.

Quest' ultimo aspetto comporta che l'attenzione degli insegnanti sia rivolta anche al fuori dell'aula, attraverso pratiche d'insegnamento esterne alla scuola o importando modalità di conoscenza esterne all'ambito rettamente scolastico, se la direzione vuol essere quella della riscoperta dell'unità della persona in cui si superino le separazione di ambiti (emozione e intelligenza, conoscere e fare, etica e funzionalità).

I saperi, proprio perché il processo educativo non è dominabile a priori e presentano sempre aspetti di imprevedibilità, richiedono tempo per essere sviluppati e per essere significativi e profondi.¹⁶⁸ La rapidità esecutiva, viceversa, riduce il tempo necessario all' approfondimento, all'archiviazione e alla rielaborazione dei dati. Perché si attui un reale processo di apprendimento appare fondamentale recuperare, o reinterpretare, nell' agire educativo, la dimensione della *lentezza*.¹⁶⁹ Si vuole, con questo termine, identificare una competenza del docente legata principalmente alla sua riflessività che lo rende capace di spostare l'asse dell'apprendimento dalla quantità alla qualità, muovendosi nella capacità di servirsi anche delle domande superficiali dello studente per smontarle e portarle al livello più profondo e autentico, liberando tutta l'ampiezza semantica del termine *sapere* dal senso della recezione passiva delle informazioni, e orientandolo verso la capacità di porsi domande di senso, adeguando coerentemente strumenti e informazioni. Proprio questa unità del docente, tra la dimensione affettiva capace di cogliere la domanda educativa espressa nel contesto della relazione e il modo con cui questi si rapporta agli alunni nelle varie situazioni scolastiche, fa trasparire i valori che determinano la scelta dei contenuti in sé significativi e delle metodologie attraverso cui sono proposti per raggiungere certe finalità educative che, per Fenstermacher, sono le finalità principali dell'insegnamento.¹⁷⁰

Riprendendo ancora Gee, possiamo dire oggi sono necessarie competenze alfabetiche in una grande varietà di differenti campi semiotici e ciò chiama in causa la competenza digitale del docente. L'insegnante oggi è tecnologico nel senso che le risorse di cui può disporre nell'insegnamento sono anche tecnologiche. Nella prospettiva della professionalità docente la tecnologia non è solo risorsa strumentale utile per ottenere

¹⁶⁶ «In virtù della struttura della narrazione che racconta avvenimenti sopravvenuti "in quel tempo", la nostra esperienza riceve un orientamento nuovo, uno slancio teso tra un inizio e una fine, il nostro presente si carica di una memoria e di una speranza» (P. Ricoeur, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Seuil, Paris 1965; tr. it. di E. Renzi con una introduzione di D.Jervolino, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, il Saggiatore, Milano 2002, p. 55).

¹⁶⁷ «La verità dell'essere dell'uomo non è quindi manifestata solo dal linguaggio discorsivo o dal pensiero concettuale e metafisico. [...] le narrazioni simboliche sanno esprimere le profondità dell'essere dell'uomo meglio del linguaggio concettuale, perché lo interrogano sul suo passato, lo inquietano con la domanda di senso della sua esistenza e gli donano la speranza di una pienezza di senso aperta al futuro (P. Ricoeur, *Riflessione fatta. Autobiografia intellettuale*, Jaca Book, Milano 1998, p. 65).

¹⁶⁸ J.D. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento 2001.

¹⁶⁹ J.D. Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.

¹⁷⁰ G. Fenstermacher, *Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects*, in M.C., Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York 1986, pp. 37-49.

efficienza, ma è uno degli elementi costitutivi della qualità delle organizzazioni formative che prevede sguardo d'insieme e padronanza complessiva attorno alle quali emerge il legame fra intenzionalità e organizzazione.¹⁷¹ Alla luce di queste riflessioni diventa importante per un insegnante formarsi per acquisire una forma mentale capace di cogliere la complessità della situazione e di situarvi il proprio operato in modo pedagogicamente orientato e non ingenuo.¹⁷² Le domande a cui anche la scuola tecnologica deve rispondere sono in relazione alla possibilità di offrire una pluralità di strategie didattiche che rispondano a bisogni formativi e a stili di apprendimento diversi degli allievi.

L'atteggiamento della scuola nei confronti dei media oscilla tra due polarità: la prima è la tendenza strumentale che vede nei media degli utili mezzi per migliorare la didattica; la seconda, più sostanziale, li interpreta come uno degli agenti principali di guida del cambiamento educativo in quanto apportatori di profondi cambiamenti nelle strutture e nella didattica.¹⁷³ Il limite della prima posizione consiste nell'uso delle tecnologie ridotta alla dimensione strumentale e non valoriale-educativa. Nella seconda il limite può essere ingenerato dall'attitudine a sovraesporre la dimensione strumentale della didattica concepandola in modo unidirezionale e vincolato alle soluzioni tecnologiche.

Se è indubitabile che l'uso delle tecnologie nella didattica sia fattore irrinunciabile, d'altra parte si rende impellente una comprensione critica e consapevole della modalità attraverso cui essa possa essere utilmente inserita nell'attuale contesto nella direzione di riscrivere le pratiche d'insegnamento valorizzando i nuovi mezzi a disposizione come normale risorsa culturale, con l'attenzione a conoscere il modo in cui i giovani apprendono attraverso le tecnologie e il mondo con cui ne sono connessi. E con l'avvertenza che le tecnologie diventano velocemente obsolete.

Il problema sostanziale è il cambio di mentalità nella direzione della "pedagogia del progetto" che identifica una linea d'azione e suggerisce al docente la dimensione del «farsi luogo di ricerca culturale»¹⁷⁴, superando l'aspetto esclusivamente cognitivo, orientandosi in una dimensione di ricerca-azione recuperando il meglio della tradizione sull'insegnamento: la corrente dell'attivismo in prospettiva post-costruttivista nella consapevolezza che non vi sono ricette efficaci in quanto la mole dei saperi reperibili pongono lo stesso docente nella dimensione di dover apprendere insieme ai propri studenti.

E' possibile, allora, coniugare non solo un dispositivo, ma una varietà di nuove modalità supportate dalle tecnologie digitali, tra le quali i vantaggi della lezione a *posteriori*, quando essa non è più il momento dell'apprendimento di informazioni perché già acquisite dagli studenti in fase preparatoria attraverso la rete, o virare verso altre modalità collaborative, destinando un tempo maggiore alla personalizzazione dell'apprendimento dello studente.

Flavia Pecorari

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli Studi di Bergamo)

¹⁷¹ E. Wegner, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press 1998.

¹⁷² D. Zoletto, *Diversità, culture e insegnamento*, in P.C. Rivoltella, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 313-326.

¹⁷³ B. Fox P. Twining, *Comparing perspectives on the role of ICT in education*, International Conference Annual 2006. Association for the Advancement of Computing in Education, March 20-24, 2006, Florida, USA. R. Aviram e D. Tami (2004). *Paradigms of ICT & Education. Are you a Technocrat? Are you reformist? Or a Holist?*: <http://www.elearningeuropa.info/>.

¹⁷⁴ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, cit., pp.18-19.

Questioni di media education: il contributo di Cesare Scurati nelle pagine di «Intermed»

Michele Aglieri

Abstract

Prof. Cesare Scurati is one of the founders on 1996 of MED (Italian Association for education to the media and communication). The article reviews in critical key and in their own context, the main contributions appeared on "Intermed", the newsletter sent by Med to its partners until 2010.

The text offers in this way a contribution to those who are interested in media education or in the figure and thought of a very important pedagogist.

L'Associazione nazionale per l'educazione ai media e alla comunicazione (Med), uno dei riferimenti istituzionali di maggiore importanza in Italia all'interno del vasto movimento della media education, nasce il 28 febbraio 1996 per merito di un gruppo di docenti universitari, professionisti dei media e insegnanti radunati attorno agli ideali e alla grande volontà di don Roberto Giannatelli dell'Università Salesiana di Roma, allora direttore dell'ISCOS (Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale della stessa università), sotto la cui egida erano state condotte le prime ricerche e sperimentazioni¹⁷⁵. Tra i docenti universitari vi era Cesare Scurati, che nel Med viene ricordato per il suo contributo capace di interagire con le istanze teoriche e operative in senso critico e riflessivo¹⁷⁶. A lui, quindi, si devono avanzamenti importanti nella proliferazione e declinazione italiana di un termine – la media education – che nella sua accezione più propria di “educazione ai media” costituisce oggi uno degli impegni più importanti della scuola e dell'extrascuola.

Dal 1996 al 2010, il principale veicolo di diffusione del Med è stato «Intermed», una newsletter agile che, quadrimestralmente, veniva stampata e inviata ai soci e ai simpatizzanti dell'Associazione, in seguito sostituita da un progetto editoriale più impegnativo e ambizioso: la Rivista «Media Education: studi, ricerche, buone pratiche» pubblicata oggi dall'Editore Erickson di Trento.

Gli interventi di Scurati in «Intermed», spesso sintetici, assumevano più volte il ruolo e il linguaggio dell'editoriale, collocato nella prima pagina della Rivista e con l'intenzione di “fare il punto” su un momento storico, culturale o istituzionale. Il presente contributo ripercorre con accenti critici gli scritti e le questioni principali sollevati dal pedagogista milanese¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Per una ricostruzione storica del Med, si veda: R. Giannatelli, *Vent'anni di media education in Italia: una testimonianza*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 289-300.

¹⁷⁶ Per un approfondimento del contributo di Scurati alla media education e alla riflessione sui media in genere, si veda: M. Aglieri, D. Felini, M. Parricchi, B. Weyland, *La pedagogia mediale di Cesare Scurati*, «Media education. Studi, ricerche, buone pratiche», II, 2 (settembre 2011), pp. 149-157.

¹⁷⁷ Non tutti gli articoli sono stati presi in considerazione: sono per esempio stati omessi i lavori di recensione di opere di interesse mediaeducativo, che quasi sempre comparivano nelle ultime pagine di «Intermed».

Formarsi alla media education

Verso la fine degli anni Novanta il movimento italiano della media education si interroga su una sistematizzazione complessiva del discorso teorico e sulla definizione del ruolo del cosiddetto “media educator”, propendendo perché le competenze necessarie a questa figura possano divenire bagaglio formativo di chiunque detenga un ruolo formativo nella società¹⁷⁸. In quest’ottica va senz’altro riletto il contributo *Cambiamenti*¹⁷⁹, in cui Scurati analizza criticamente la questione dell’asimmetria educativa («sotto e sopra» è l’immagine efficace utilizzata) alla luce dell’utilizzo diffuso delle tecnologie nei contesti scolastici e formativi. Come ripensare la relazione educatore-educando quando «una delle osservazioni che i genitori, gli insegnanti e gli educatori avanzano più frequentemente è questa: i ragazzi ne sanno più di noi, conoscono e praticano strumenti e messaggi ai quali noi non siamo abituati, mettono in crisi continuamente la nostra competenza»¹⁸⁰. La risposta pedagogica è efficace e da riprendere nella sua interezza: «Chiunque si trovi ad esercitare un compito di conduzione e di responsabilità verso gli altri in una situazione nella quale avverte una sorta di inferiorità tecnica rispetto ai soggetti della sua presunta “superiorità” è perfettamente autorizzato a provare un disagio [...] ma non per questo deve convincersi dell’impossibilità dell’impresa o sentirsene esentato; il problema è di identificare i terreni sui quali trasferire la superiorità [...] la capacità formativa dei grandi allenatori è alla base del successo di grandi atleti, ma non per questo i primi devono essere “superiori” ai secondi nella specificità della prestazione [...] Lavorare per educare di fronte alla cultura dei media vuol dire sperimentare in una forma piuttosto radicale (quindi particolarmente scomoda) la condizione paradossale – ma dal punto di vista pedagogico del tutto normale – di trovarsi simultaneamente “sotto” (anzianità, stanchezza, mancanza di dimestichezza, etc.) e “sopra” (autorità formativa, visione prospettica esperienza consolidata, etc.) [...] Diventa quindi importante riuscire a porre a frutto in maniera produttiva sì l’una che l’altra collocazione»¹⁸¹.

Se, allora, «educare ai media costituisce, in sostanza, una sfida alla capacità dei formatori di utilizzare appieno la loro caratteristica di adulti sul piano professionale e personale»¹⁸², il compito sta nel rivedere i canoni dell’autorità formativa, non più protetta da un direttivismo didattico a tutti i costi, bensì avvalorata da un’accesa capacità comunicativa, da un sincero interesse relazionale, da un aggiornamento continuo sui linguaggi e gli strumenti e da una padronanza reale dei metodi e degli strumenti della didattica. Ed è su queste questioni – crediamo – che, oggi, la formazione degli insegnanti potrebbe efficacemente ripartire¹⁸³.

Nel 1999 si svolge presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano la prima edizione del Corso di Perfezionamento *Media education: cultura e professione per la formazione multimediale* diretto da Pier Cesare Rivoltella¹⁸⁴. Scurati, nel contributo *Un*

¹⁷⁸ Queste riflessioni daranno ragione ad alcune importanti pubblicazioni. Citiamo, per esempio: P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001; P.C. Rivoltella, C. Marazzi, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001; C. Ottaviano, *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, FrancoAngeli, Milano 2001; R. Giannatelli, P.C. Rivoltella, *Media educator: nuovi scenari dell’educazione, nuove professionalità*, Edizioni Desk, Roma 2003.

¹⁷⁹ C. Scurati, *Cambiamenti*, «Intermed», 3 (1998), 3, p. 1.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² *Ibidem*.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ Si veda il volume: P.C. Rivoltella (a cura di), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, ISU, Milano 2005, pubblicato alla luce dell’esperienza del corso di perfezionamento dell’Università Cattolica del Sacro Cuore e che raccoglie una selezione di lavori dei suoi studenti.

'master' per la Media education¹⁸⁵, chiarisce come la decisione di istituire un corso di formazione post-universitaria non sia stata dettata da opportunità economiche o di moda (chiarisce infatti come il momento storico sia caratterizzato dalla proliferazione di soluzioni formative di questo tipo): «inserirsi in una linea di questo genere richiede [...] un campo di conoscenza e di competenza sufficientemente stabilito e rilevante [...] di un interesse professionale altrettanto sufficientemente definito e diffuso [...] di istituzioni in grado di impostare e sostenere una progettazione ed una conduzione rispondenti agli intenti e alle ambizioni»¹⁸⁶. In tal senso, la media education e i suoi principali sostenitori appaiono ormai pronti, potendo contare, alle soglie del nuovo Millennio, di un'espansione che ha i caratteri del rigore scientifico e della prassi consolidata. Fuori dalla contingenza, si tratta di considerazioni che, crediamo, dovrebbero, esse sole, giustificare l'ideazione di percorsi formativi. Sempre.

Riforme e impegni

Al tempo della predisposizione della Riforma Berlinguer (Legge 10 febbraio 2000, n. 30) e del suo mancato decollo attuativo, Scurati porta tre contributi. Nel primo, *Un posto nella scuola: e noi?*¹⁸⁷, vengono apprezzate in senso critico le principali direzioni intraprese dal progetto di riordino dei cicli. In merito alla media education, vediamo più analiticamente il testo: «Cosa prevedere per la media education? [...] Cominciamo dai programmi: scuola dell'infanzia: il campo di esperienza 'messaggi e media' indicato dagli Orientamenti attuali appare perfettamente consono a quanto si vuole; scuola elementare e media: la prospettiva della medialità va decisamente affermata ed introdotta; scuola superiore: occorre riportare ad una logica coerente di normalizzazione curricolare e didattica il non poco che si è venuto introducendo in via sperimentale o di 'progetti' differenziati. Passiamo all'autonomia: lo spazio che potrà aprirsi per la Media education sarà amplissimo, a condizione di venire sorretto da una intensa sensibilizzazione e preparazione degli insegnanti e dei dirigenti»¹⁸⁸. A distanza di sedici anni si tratta di aspetti che, ci permettiamo di affermare, ancora attendono di venire seriamente considerati dalla politica scolastica.

Nel secondo, intitolato *Scuola 2000 Visioni e questioni*¹⁸⁹, l'ipotesi di tenere separate le riflessioni di merito sui piani «formale» e «sostanziale» conduce a porsi alcuni interrogativi fondamentali: «quali sono gli indicatori che ci assicurano sul fatto che la scuola riesca a conseguire effetti formativi di tipo sostanziale? Fino a che punto essa può ritenersi legittimata e competente a perseguire traguardi formativi che toccano lo strato profondo della strutturazione personale e degli atteggiamenti valoriali? Si può chiedere di oltrepassare lo strato dell'«uomo preparato» e del «cittadino» per giungere fino alle radici dell'uomo in quanto tale?». Gli interrogativi rimangono naturalmente aperti ma con la consapevolezza che «la scuola va comunque sempre intesa ed attuata non tanto come una tecnologia sociale quanto come una realtà umana, per cui, oltre e dietro la scuola come luogo delle regole, occorre vedere la scuola come mondo dei principi e dei significati, comunità nazionale-internazionale-ecumenica, profondità storica e struttura etica»¹⁹⁰.

¹⁸⁵ C. Scurati, *Un 'master' per la Media education*, «Intermed», 4 (1999), 1, p. 1.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ C. Scurati, *Un posto nella scuola: e noi?*, «Intermed», 2 (1997), 3, p. 1.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ C. Scurati, *Scuola 2000 Visioni e questioni*, «Intermed», 4 (1999), 3, p. 1.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

Nel terzo articolo, *Strade*¹⁹¹, Scurati propone una riflessione tesa a tenere alto il profilo culturale dell'idea di scuola, fornendo alcuni spunti orientativi. Il momento centrale del discorso appare «la preoccupazione che le ragioni educative e pedagogiche possano cedere il passo di fronte a motivi che vengono usualmente definiti come economico-produttivi»¹⁹². Scurati chiosa ricordando che «il compito da risolvere resta pur sempre quello di non precludere nessuna strada; ma il proprio dell'avventura dell'educazione rimane ancorato alla possibilità di comprensione formativa. Ritrovare la scuola, quindi, vuol dire sapere qual è la strada»¹⁹³. Nel volgere dell'articolo vi è un innesto di interesse diretto in senso mediaeducativo: il tema dell'alfabetizzazione viene ricordato non nel senso della «mera 'alfabetizzazione strumentale'», ma di dispositivi ampi e ragionati lontani da «polemiche inutilmente aggressive, perché non si tratta per niente di sole parole»¹⁹⁴.

Nell'alveo, poi, delle analisi e delle numerose riflessioni scaturite dalla Riforma Moratti (Legge 28 marzo 2003, n. 53) si colloca il contributo *Esserci o non esserci*¹⁹⁵, in cui Scurati sistematizza alcuni spunti di riflessione attorno all'idea, di cui il Med si fece importante promotore, che la media education potesse entrare in senso più esplicito (fino all'ipotesi di istituire una sorta di insegnamento in "media education" o qualificare come "esperto" di media education parte del personale) nella scuola¹⁹⁶. Scurati si domanda, allora, «quale spazio potrà avere la media education nel quadro delle nuove prescrizioni nazionali e delle indicazioni che verranno rivolte alle scuole per l'impostazione e la realizzazione della loro offerta formativa»¹⁹⁷.

Il punto di partenza della riflessione è la differenza sostanziale tra le idee di un «'programma' nazionale totalmente esaustivo» e un «curricolo non esaustivo ma fondamentale (core curriculum) in un quadro di scuola imperniata intorno ai valori ed alle prospettive dell'autonomia» a cui la Riforma partecipa. La media education, con il suo corpo di discorsi, modelli ed esperienze, sicuramente possiede «titoli quanto mai adatti a consigliarne l'introduzione nel corpus di un 'core curriculum' culturalmente e civilmente rispondente ai bisogni formativi»¹⁹⁸: in particolare, «le attività di carattere artistico-espressivo-mediale [...] rappresentano un vero processo cognitivo, mediante il quale gli alunni sviluppano capacità di pensiero critico e di soluzione di problemi, consentono di accedere ad idee centrali per l'esistenza dell'uomo e di fruire occasioni di esperienza vitale, ricca di valori autogiustificanti, esercitano aree di attività cerebrale importanti ai fini di ulteriori sviluppi, presentano possibilità di accesso aperte a tutti gli studenti, che le altre discipline non posseggono, possono essere di supporto all'apprendimento di molte altre discipline»¹⁹⁹.

Il momento di maggiore criticità del discorso arriva proprio sul fronte della «disciplinizzazione» della media education: non appare scontato che essa debba per forza scartare l'idea della media education come «area di esperienza formativa multi o interdisciplinare»²⁰⁰. Senz'altro, e si tratta di un problema tutt'altro che risolto ancor oggi,

¹⁹¹ C. Scurati, *Strade*, «Intermed», 6 (2001), 2, pp. 1 e 3.

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ C. Scurati, *Esserci o non esserci*, «Intermed», 7 (2003), 1, pp. 1 e 12.

¹⁹⁶ Si veda il documento (firmato da Roberto Giannatelli, allora Presidente del Med) *Cinque proposte al Ministro Letizia Moratti sulla Media education*, disponibile anche in rete: <http://www.mediaeducationmed.it/documenti-pdf/med-approfondimenti.html>

¹⁹⁷ C. Scurati, *Esserci o non esserci*, «Intermed», *cit.*, p. 1.

¹⁹⁸ *Ivi*, pp. 1 e 12.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ *Ivi*, p. 12.

«le scuole devono ricevere precisi orientamenti in tal senso senza per questo venire appesantite in termini di organizzazione preconstituita del lavoro»²⁰¹.

Scuola, educazione, comunicazione

Facendo un passo indietro al già citato numero 2 del 2001 di «Intermed», Scurati ravviva l'interesse che sempre ha contraddistinto il suo contributo per l'internazionalizzazione e, in particolare, la cultura educativa e scolastica americana, che gode di una corposa tradizione nel campo della media education. Nell'articolo *Usa: MED in corsa*²⁰² riprende un contributo di Elisabeth Thoman, fondatrice del Center for Media Literacy di Los Angeles, nel bollettino della ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), in cui – questo appare il cuore del contributo – a una «politica protezionista» che si fonda sulla proibizione di comportamenti considerati “pericolosi” per le giovani generazioni, se ne contrappone una «formativa», secondo cui «per i giovani e per gli adulti la miglior risposta ai media non è la censura protettiva». Scurati intende ricordare, ancora una volta, il punto di vista di cui il Med si è sempre fatto portatore: la media education ha il compito di preparare le persone al giudizio autonomo e critico, fornendo loro i necessari strumenti di discernimento, di valutazione e di utilizzo consapevole degli strumenti della comunicazione, nel segno dell'empowerment. E all'interno della scuola, la media education può e deve essere «un ponte fra la classe e la cultura, che aiuta gli studenti a stabilire una connessione fra i media loro contemporanei ed il mondo delle idee»²⁰³.

In *Quattro culture: un ambiente per i media*²⁰⁴, Scurati lavora all'incrocio fra quattro declinazioni della cultura: la «cultura di vita», legata all'immediatezza e all'informalità, la «cultura di cittadinanza», relativa al vivere legale e istituzionalizzato, la «cultura di competenza», legata al possesso di conoscenze e ai tirocini formativi, la «cultura di prestazione», relativa all'acquisizione di strumenti e alla capacità di produrre risultati. Le quattro dimensioni vengono definite anche come mondi abitati dai media e legate circolarmente nel discorso all'interno di un quadro critico, che Scurati così riassume: «il recupero della cultura di vita non ha senso se vuol dire pura adesione alla sua banalità empirica senza l'azione di trasfigurazione in senso culturale; [...] parlare di competenze e di prestazioni al di fuori di una costruzione morale e civile di responsabilità significa collocarsi in una dimensione troppo ristrettamente produttivistica priva di respiri profondi di umanità; [...] intendere la cittadinanza in una maniera soltanto proceduralistica fa perdere il senso ultimo dei media di essere, alla fine, non tanto eventualità di pericolo quanto possibilità di parola e proposta di significato»²⁰⁵.

Nel 2006, l'Associazione celebra, nei giorni 3 e 4 marzo presso l'Università La Sapienza di Roma, i suoi primi dieci anni di vita con il Convegno “La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media education in Italia ed Europa”²⁰⁶, con le collaborazioni della Facoltà di Scienze della comunicazione della stessa università romana e della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e con il patrocinio del MIUR, della Rai, della Regione Lazio e della Lux Vide. È in questo importante momento storico del Med che compare il contributo *Conta dopo i dieci*²⁰⁷, in cui

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² C. Scurati, *Usa: MED in corsa*, «Intermed», 3 (1999), 3, p. 9.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ C. Scurati, *Quattro culture: un ambiente per i media*, «Intermed», 8 (2003), 1, p. 3.

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ Del Convegno rende ampio conto la pubblicazione: M. Morcellini, P.C. Rivoltella, *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*, Erickson, Trento 2007.

²⁰⁷ C. Scurati, *Conta dopo i dieci*, «Intermed», 11 (2006), 2, pp. 1-2.

Scurati propone un bilancio e alcuni snodi critici da sciogliere nel futuro, con la preziosa capacità di sintesi che ha sempre contraddistinto il pedagogista milanese.

Le argomentazioni – oggi più che mai di grande attualità – rimandano ad una risottolineatura necessaria dei temi della «cittadinanza» e della «competenza», dinanzi ai rischi di assolutizzazione «della cultura di performance» come esito della constatazione di quanto i media siano pervasivi: in senso educativo non bastano certo – e, anzi, celano dei pericoli – l'informazione, il saper utilizzare gli strumenti e l'inseguimento di un criterio performativo: la postmodernità richiede concetti e attenzioni nuovi, in cui la cultura educativa rivivifichi i suoi riferimenti (Scurati cita Comenio, Pestalozzi, Dewey, l'attivismo e il costruttivismo) allo stesso tempo senza far ricadere la media education negli eccessi del «moralismo» di chi si arrocca nella valutazione dei contenuti e nell'«elitismo» di chi celebra lo studio fine dei linguaggi²⁰⁸.

Perché la media education continui a dare il suo valido contributo, costruito in dieci anni di lavoro, occorrerà non perdere i passaggi fondamentali maturati in direzione etica e di senso, in ordine – suggerisce Scurati – ad alcune dimensioni. Sul fronte della *cittadinanza*, occorre «contribuire alla costruzione di una concezione equilibrata dell'istanza alfabetizzativa»²⁰⁹, che permetta ai cittadini una attiva partecipazione alla società dell'informazione, «coltivare l'intelligenza critica come attitudine e capacità di lettura attiva, di valutazione personale, di confronto aperto e di assunzione di posizioni proprie»²¹⁰, accostarsi a «una capacità di cittadinanza colta, attenta ai segni e ai discorsi, difficile da piegare al consumismo e all'ideologismo»²¹¹. Sul fronte dell'*episteme*, Scurati esorta il Med e tutto il movimento della media education, a proseguire in un serio impegno di ricerca che corrisponda e che dialoghi con le vicende della pratica e del suo tempo. Sul piano della *curricularità*, riemergono temi già trattati in questa rassegna, con l'invito a «intervenire con prontezza di reazione ma con solidità di argomentazione pedagogica nei processi di riorganizzazione curricolare che in qualche modo saranno attivati, trovando la misura esatta della proposta formativa»²¹². Rispetto all'*alfabetizzazione*, la speranza che la 'media literacy' non rimanga solo un processo con intenti rimediali o preventivi (si pensi ai contesti di povertà o di disagio), «ma, piuttosto, un'alfabetizzazione per l'iniziativa e la ricchezza»²¹³. Infine, col verbo *sostenere*, Scurati invoca l'intero campo delle agenzie formative, «a partire dalla scuola» quali soggetti che maturino la media education come campo di lavoro, come «forza didattica» capace di riqualificare i curricoli e di evidenziarne limiti e prospettive: «la 'media education' è l'occasione capace di dare a docenti ed alunni il modo di dimostrare la loro 'forza' di educatori e di studenti in esperienze didattiche di grande qualità culturale e comunicativa»²¹⁴.

Il contributo forse più rilevante dal punto di vista fondativo è l'ultimo in ordine di tempo tra quelli considerati: *Educazione e formazione: note di pedagogia*²¹⁵ (il cui titolo, ne siamo convinti, avrebbe dovuto essere "Educazione e comunicazione", poi trasformato a causa di un veniale errore editoriale), del 2009. In esso Scurati lumeggia alcune questioni critiche del rapporto tra educazione e comunicazione, prima fra tutte l'antinomia ipocomunicazione-ipercomunicazione: nel nostro tempo a una situazione di impossibilità di accesso a tutti degli strumenti e delle necessarie abilità (ipo) si contrappone il dato della

²⁰⁸ Ivi, p. 1.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ *Ibidem*.

²¹² *Ibidem*.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ *Ibidem*.

²¹⁵ C. Scurati, *Educazione e formazione: note di pedagogia*, «Intermed», 4 (1999), 1, pp. 2-3.

pervasiva presenza dei media e dell'informazione di massa (iper). Alla povertà comunicativa si contrappone l'accumulo incontrollato: «in che modo, allora, si può ricostituire la relazione produttiva fra i due termini?». La risposta, complessa, giunge al principio della alfabetizzazione, «che assume però connotati diversi a seconda che lo si riferisca ad una o all'altra delle due situazioni alle quali ci siamo ricondotti. Nel caso dell'ipocomunicazione, infatti, 'alfabetizzare' vuol dire distribuire gli strumenti e le chiavi di accesso strumentale-pratico-sociale alle tecniche essenziali minime della comunicazione culturale; in quello dell'ipercomunicazione, di contro, 'alfabetizzare' significa diffondere le attitudini e le competenze necessarie per navigare con conoscenza ampia ed avvertita disposizione critica nel vastissimo mare della produzione e del consumo di comunicazione. La comparsa di nuovi media comunicativi, inoltre, propone come nuovo orizzonte di interesse, di analisi e di intervento l'intersecarsi reciproco di questi due livelli, nel senso che appare sempre più evidente come alla necessità di alfabetizzazione primaria (conoscitivo strumentale) si accompagna immediatamente quella di una alfabetizzazione secondaria (critico-riflessiva) nella prospettiva di arrivare ad una capacità di controllo e di impiego responsabile dei media stessi»²¹⁶.

Successivamente, raccogliendo la sintesi di un'opera fondamentale di Luigi Pati²¹⁷, ricostruisce la «carta pedagogica fondamentale» di una comunicazione pedagogicamente fondata, i cui canoni sarebbero la «abilitatività» (la relazione educativa utilizza la comunicazione sempre nel segno della consegna all'altro), la «compresenza» (l'educazione si gioca nel dialogo e in una relazionalità autentica), la «sistematicità» (il soggetto nella dinamica educativa deve poter soddisfare dinamicamente i suoi piani esistenziali), la «non intrusività» (l'educazione non si nutre mai dell'inganno, del condizionamento e della persuasione occulta, bensì dell'onestà intellettuale e della «disponibilità alla differenza»). Scurati aggiunge tre «dinamiche di particolare interesse»: il rapporto interpersonale in senso educativo deve muovere dalla «opacità» dei contenuti e delle forme alla sua «trasparenza»; la comunicazione deve unire organicamente e contemplare in egual misura «i dati, i fatti e le informazioni» e «le emozioni, le relazioni e le vibrazioni affettive»; in un tempo di grande «rumore» comunicativo, la pedagogia deve recuperare «una nuova cultura del silenzio come esito di una decisione di ritrovamento personale»²¹⁸. Quella che Scurati ci lascia, in definitiva, è una carta per fare media education, per comunicare, per educare.

Per andare avanti

In conclusione, si potrebbero fare molte altre considerazioni sui sintetici scritti di Cesare Scurati all'interno di quello che è stato per anni il principale strumento di divulgazione del Med. Scritti sempre incisivi che forniscono ogni volta bilanci e rilanci, che riletti oggi non perdono il proprio senso e la propria significatività. Può colpire il fatto che qualche volta il termine "media" non fosse presente tra le righe dell'articolo, ma in questo aspetto si situa forse il messaggio più importante: non è nello specialismo didattico o nella rincorsa alla cronaca mediatica che i media diventano un valore aggiunto nella scuola e nei contesti formativi, bensì nel loro continuo ripensamento all'interno di una cultura educativa che rimanga ampia, progettata e continuamente salvaguardata dalla riflessione pedagogica. Si

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 2009.

²¹⁸ C. Scurati, *Educazione e formazione: note di pedagogia*, «Intermed», cit., p. 3.

tratta, in definitiva, di considerare la qualità sempre all'interno dell'umano, a tutela del rapporto fra la persona e i suoi strumenti.

Michele Aglieri

(Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Persona umana, tecnologia informatica ed educazione. Creazione di senso e gestione razionale dei processi multimediali

Andrea Rega

Abstract

The thought underpinning technology and informatics is founded upon the laws of efficacy and power. This primary prerogative of technology has currently contaminated the most diverse ambits of human knowledge, creating a considerable gap distancing it from aspects of cognitive activity in the past. It is for this reason that technological thought may be understood as the intuitive structure of mental processes capable of creating a new logical framework in the acquisition, application and transmission of knowledge. For all these reasons, pedagogy can not fail to do otherwise than take as its point of departure the concept of the free thinking human being, responding to pedagogical needs within a context of respect for the value of the human person.

Alcuni problemi ed esigenze educative della postmodernità ipertecnologica

Il nostro tempo è chiamato postmoderno. Tuttavia, com'è noto, questa non è una definizione: difficilmente si può caratterizzare una realtà della quale si è tutt'oggi attori. Postmoderno, infatti, è solo una precisazione che descrive il presente come un periodo che segue il moderno. La postmodernità è depositaria delle spoglie delle grandi narrazioni e non esiste più un pensiero forte di stampo illuminista o un'idea di continuità necessitata fondata su una visione teleologica della storia: «Oggi la fiducia e la sicurezza che animavano l'individuo moderno si sono esaurite. La fede nel trionfo progressivo della ragione e, con essa, l'interpretazione della storia come cammino inarrestabile dell'umanità verso il benessere, la felicità, la salvezza sono venute meno»²¹⁹. Scompare, inoltre, la facoltà della mente umana di conferire unità ai grandi processi dello spirito e alle grandi formazioni geo-politiche. Il nostro pensiero è debole domina piccoli processi è destrutturato e frammentario, per questo vi è un'ultra-specializzazione dei saperi e loro relativismo. Non abbiamo più grandi ideologie e ricerchiamo nel piccolo gruppo le rassicurazioni necessarie.

La postmodernità determina la caduta dei quadri di riferimento delle società tradizionali. La famiglia nucleare prende il posto della famiglia patriarcale e perde al suo interno possibilità e tempo per dialogo e riflessione. L'assetto valoriale subisce continui ridimensionamenti e quello che con chiarezza si percepiva fino alla fine degli anni '50 ha adesso contorni sfumati e aspetto ambiguo. La velocità delle informazioni subisce una notevole e progressiva accelerazione inizialmente con i mass-media tradizionali radio e televisione e poi con internet. Le modalità, telematiche ed informatiche, di trasmissione del messaggio fanno sì che questo diventi sempre più stringato, elementare e funzionale. Tutto a discapito della comunicazione di contenuto e della crescita interpersonale, alle volte, fortemente vincolata dalla tecnologia e da internet.

La relazione in assenza caratterizzante le nuove modalità di incontro telematico, come avviene, ad esempio, in alcuni social network, riduce l'aspetto fisico-visivo ed empatico-

²¹⁹ E. Colicchi, *Le tecniche come possibilità umane*, in C. Laneve, R. Pagano (a c. di), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 16.

emozionale sostituito da fili e scrittura digitale²²⁰. Un modo nuovo di 'incontrarsi', senza il peso dello sguardo e dietro uno schermo, capace, non solo di arricchire il vocabolario di nuovi lemmi (taggare, postare, ecc..), ma anche di stravolgere la semantica di alcuni vocaboli importanti. Si pensi alla parola 'amicizia', tanto utilizzata nei social network, in passato era intesa quale legame collaudato nel tempo capace di aprire a vincoli di relazione, anche indipendenti da parentele e rapporti lavorativi, sostenuti da affinità di personalità diverse. Un rapporto da costruirsi, giorno dopo giorno, dando spazio e tempo necessario all'altro per accettare le sfumature della nostra personalità e viceversa. Si era, quindi, consapevoli di dover investire tempo ed energie per avvicinarsi ad una persona, cercando di comprenderla nelle sue coordinate esistenziali, nell'eventualità di accordagli, più o meno, la nostra amicizia o tentare di conquistare la sua. Adesso, invece, in ambiente digitale, l'amicizia va richiesta, non ottenuta, e il tutto può partire da un click. In tal senso la parola 'amicizia' è diventata, com'è noto, la possibilità di iniziare ad interagire con un terzo che può, più o meno incuriosito dal nostro profilo, accettare o rifiutare la richiesta. Tutto dipende, chiaramente, dalla presentazione di sé, dall'immagine esteriore di sé. In questo nuovo modo di contrarre 'amicizia' vi è davvero poco o nulla oltre l'esteriorità e si perdono i contenuti profondi della personalità degli altri alla base dell'autenticità dei vincoli realmente amicali²²¹. In questa forma di relazione in assenza vivono, inoltre, fin troppe false amicizie così come mostra molta cronaca quotidiana²²². In assenza di controllo sociale, ben nascosti dietro un profilo poco corrispondente alla realtà personale, si possono celare persone losche e psicolabili che, sfruttando le tante possibilità di dissimulare il vero che offre la rete, arrivano a ledere la sfera personale di soggetti deboli spesso anche minori. Tra quest'ultimi, all'interno del gruppo dei pari, va inoltre, diffondendosi il fenomeno del 'cyberbullismo' che estende al doposcuola, attraverso internet, le angherie protratte nell'ambiente scolastico. Non è difficile, pertanto, immaginare il perché alcuni adolescenti preferiscano un *avatar* al proprio sé rifugiandosi in una realtà virtuale simulata capace di compensare tutte le carenze nello sviluppo della personalità. Alla relazione in assenza, infatti, può conseguire una scarsa presa di coscienza di se stessi, che, com'è noto, passa anche attraverso il rapporto e l'incontro reale con l'altro che concorre alla formazione dell'io²²³.

La relazione educativa e l'insegnamento, come suo sottoinsieme, hanno, invece, bisogno di un incontro quale azione educatrice nel reale che investe, in comunicazione

²²⁰ A. Rega, *La responsabilità docente nella contemporaneità tecnologica*, «Le Nuove Frontiere della Scuola», VIII, 22, 2010, p. 102.

²²¹ Non è da stupirsi, quindi, se: «[...] il nostro desiderio di sostenere e sviluppare on-line le amicizie si realizzasse a spese della disponibilità per la famiglia, per i vicini e per coloro che si incontrano nella realtà di ogni giorno, sul posto di lavoro, a scuola, nel tempo libero. Quando, infatti, il desiderio di connessione virtuale diventa ossessivo, la conseguenza è che la persona si isola, interrompendo la reale interazione sociale. Ciò finisce per disturbare anche i modelli di riposo, di silenzio e di riflessione necessari per un sano sviluppo umano» (D. Petti, *Dialogo sull'educazione con Papa Benedetto XVI*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2011, pp. 167-168).

²²² Cfr. Redazione, Pedofilo di Tivoli su Facebook: adescata minore di Lecce in chat, scoperto 61enne, «romatoday», <http://www.romatoday.it/cronaca/pedofilo-tivoli-minore-lecce-facebook.html>, 1.07.2013; Redazione, Adescata minore in chat spacciandosi per coetanea, arrestato 33enne. Nella rete del pedofilo anche delle ragazze di Brescia, che hanno inviato all'uomo foto e filmati osé, «Corriere della Sera», <http://brescia.corriere.it/brescia/notizie/cronaca>, 29.03.2012.

²²³ «Ogni afferramento di persone d'altro genere può diventare base di un rafforzamento di valutazione. E il fatto che nell'atto di anteporre o posporre sovente giungono a datata dei valori che di per sé rimangono inosservati, con questo impariamo a valutare di quando in quando noi stessi giustamente, dal momento che viviamo attribuendo a noi maggiore o minore valore in confronto agli altri» (E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2012, p. 228).

asimmetrica, l'educatore e l'educando²²⁴. La multimedialità può annullare e licenziare questo incontro attraverso la simulazione della realtà²²⁵. Quest'ultima diviene duttile e contraddittoria se relazionata ai tradizionali parametri di riferimento (spazio, tempo, identità personale e sociale) arrivando, persino, a strutturare una nuova condizione umana che: «[...] è oggi caratterizzata da processi temporali, da dimensioni spaziali e da forme di relazioni qualitativamente nuove, e in parte inattese. Accelerazione, globalizzazione e non linearità sono termini che caratterizzano aspetti importanti di queste novità: i ritmi dell'esperienza umana appaiono sempre più veloci»²²⁶.

La perdita di orizzonti di significato condiviso, inoltre, sposta l'accento dalla formazione della persona, prerogativa prima per la pedagogia, alla performatività degli apprendimenti, soprattutto quelli di ambito scientifico-tecnologico, ed è, quindi necessaria una: «[...] consapevolezza dei rischi di disumanizzazione dell'uomo che la tecnologia, da sempre, e oggi più di ieri, porta possiamo dire, nel suo DNA. Essa considera l'uomo come un "prodotto" e in tal modo impedisce di distinguere quello che per la educazione è essenziale e specifico da quello che, invece, può essere manipolato e costruito»²²⁷.

Porre il fatto educativo partendo dal problema della persona non deve, pertanto, essere una semplice questione di metodo, riconducibile ad una particolare visione teleologica dell'uomo, ma dovrà essere lo stesso fare pedagogia nella postmodernità ipertecnologica. Ciò significa riconoscere, all'interno dell'azione educativa, un'esigenza di libertà per l'educando che, in quanto persona, ha valore di unicità ed irripetibilità: «Si conferma la fedeltà alla persona e la forza della pedagogia di rompere gli argini del conformismo che annulla l'energia vitale dell'essere umano, soffocandone la libera espressione. Questo è il linguaggio specifico della pedagogia che svela il groviglio delle apparenze colme di esteriorità, non sempre in sintonia con l'interiorità della persona. La dimensione spirituale della persona è dunque una attenzione costante per chi si occupa di educazione e, non sacrifica alla materia, l'esigenza prima dell'essere umano di essere e di vivere»²²⁸.

La pedagogia smarrendo questo orizzonte di significati rischia di divenire un sottoinsieme delle scienze sociali e statistiche, destinata ad allontanarsi dalla cogente

²²⁴ «Per la quasi totalità degli uomini il problema del loro sviluppo è più un problema risolto mediante un rapporto e cioè con eteroeducazione che non un problema che si debba o si possa risolvere con l'autoeducazione. [...] Nessun uomo sulla terra poté mai dire di essersi educato da sé e nemmeno di continuare ad educarsi solamente da sé senza attingere nulla da nessun altro uomo. [...] È per tutti assolutamente certo che sul cammino dello sviluppo spirituale si cammina tanto più speditamente e senza pericolo di involuzioni quanto più si dispone di maestri ricchi e abili. Il tema dello sviluppo della persona umana si sposta, quindi, o, meglio, si allarga fino a toccare, a investire e a comprendere quest'altro tema, il tema del rapporto educativo, e cioè della possibilità che un uomo svolga un'azione utile a promuovere lo sviluppo spirituale in un altro uomo» (G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, Il Maestro, Roma 1948, p. 48).

²²⁵ «Senza voler criminalizzare la tecnica, peraltro carica di straordinarie implicazioni educative (si pensi alla formazione di terza generazione, all'e-learning, alla FAD, ma anche al post-human, alla realtà virtuale, ai mondi possibili, ecc...), la tecnica interviene "intaccando l'umano", trasformando la relazione educativa, il rapporto formativo, la comunicazione che si stabilisce secondo il principio dialogico io/tu incentrato sulla presenza, sul dialogo, sul sostegno, sulla comunicazione empatica. Non si tratta, qui, di assolutizzare la posizione degli "apocalittici", ma rispetto al rischio di una formazione "a una dimensione", di un'educazione unilaterale, occorre ristabilire la giusta centralità dell'umano a partire da un discorso propriamente pedagogico» (A. Mariani, Il "grado zero" della tecnica/tecnologia, in C. Laneve, R. Pagano (a c. di), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, cit., p. 16).

²²⁶ M. Ceruti, *Educazione e sfida alla complessità*, in A.A.V.V., *Persona e educazione*. XLIV convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2006, p. 181.

²²⁷ R. Pagano, *Pedagogia e tecnica, coincidentia oppositorum*, in C. Laneve, R. Pagano (a c. di), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, cit., p. 36.

²²⁸ S. Chistolini, *Pamphlet pedagogico. Elementi per una indagine nazionale sulla formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2007, p. 12.

necessità di dare significato al processo formativo e di fornire contenuti all'educazione che, come si è visto, impatta, nella contemporaneità ipertecnologica, in problemi quanto mai gravi ed inediti. Per queste ed altre ragioni è necessario continuare a parlare di persona umana mettendola al centro dell'intero processo formativo, oltre le sole prassi d'insegnamento, quale garanzia della libera e particolare espressione della propria *rationali natura*²²⁹. Una razionalità che occorre recuperare nel suo significato complessivo come caratteristica specie specifica dell'uomo capace di individuare: sia le leggi del mondo fisico sia le norme di quello morale. Razionalità quale sintesi comprensiva del diverso conoscere umano che non si esaurisce con l'indagine oggettiva o con le tecniche di verifica sperimentale, ma si apre a ciò che è ragionevolmente argomentato riconoscendo una legge trascendente ed un ordine universale²³⁰.

Razionalità scientifico-tecnologica

Il passaggio da una «ragione come totalità»²³¹ a una razionalità scientifico-tecnologica e al consecutivo avvento di un pensiero come universo strumentale e quantitativo comporta l'abbandono di alcune tematiche di fondamentale interesse per l'uomo lasciandolo da solo dal punto di vista delle scelte esistenziali: «Una razionalità che tende a manifestarsi sempre più sul piano scientifico-tecnologico e sempre meno come razionalità etica e metafisica [...] porta al prevalere di una ragione di tipo strumentale orientata soprattutto all'elaborazione di strategie operative, ma incapace di porre il problema dei fini umani»²³². Il concetto di persona umana, invece, costruito su un impianto metafisico-religioso, è del tutto alternativo ad una visione puramente orizzontale dell'«uomo-tecnica»²³³. Attraverso la quale si esclude l'esistenza razionale di un discorso metafisico che in quanto inverificabile è tacciato di ascientificità²³⁴ non meritando alcuna considerazione²³⁵. Avviene in questo senso una progressiva riduzione della realtà a ciò che il soggetto può spiegare con la sua conoscenza secondo canoni di obiettività e verificabilità: «L'idea che domina la mentalità moderna molto più di quanto non si riconosca, che la verità sulle cose [...] ci

²²⁹ «Persona significat id quod est perfectissimus in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura» (S. Th., I, q. 29).

²³⁰ A. Rega, *La responsabilità docente nella contemporaneità tecnologica*, «Le Nuove Frontiere della Scuola», cit., p. 96.

²³¹ Ragione come totalità è da intendersi quale unità universale comprensiva di razionalità ed eticità ed aperta al trascendente. Là dove il termine razionale: «[...] vuol dire non soltanto teoricità, pensiero: ma appunto pienezza della spiritualità intelligente e volente. Nel concetto di ragione e di razionale, infatti, non è solo la capacità di pensare, di ragionare, come spesso si mostra di ritenere» (A. Agazzi, *Teoria e pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1958, p. 21).

²³² M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e pensiero, Milano 2001, p. 208.

²³³ G. Acone, *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in G. Delle Fratte G. (a c. di), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma 1996, p. 61.

²³⁴ «Soltanto il tipo di certezza derivante dalla sinergia di matematica ed empiria ci permette di parlare di scientificità. Ciò che pretende di essere scienza deve confrontarsi con questo criterio. E così anche la scienza che riguarda le cose umane, come la storia, la psicologia, la sociologia e la filosofia, cercavano di avvicinarsi a questo canone di scientificità. Importante per le nostre riflessioni, comunque, è ancora il fatto che il metodo come tale esclude il problema di Dio, facendolo apparire come problema ascientifico o pre-scientifico. Con questo, però, non ci troviamo davanti ad una riduzione del raggio di scienza e ragione che è doveroso mettere in questione. [...] Se la scienza è nel suo insieme soltanto questo, allora è l'uomo stesso che con ciò subisce una riduzione» (Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, in Benedetto XVI, A. Glucksmann, W. Farouq, *Dio salvi la ragione*, Edizione Cantagalli, Siena 2007, pp. 23-24).

²³⁵ «[...] non si tratta di negare che vi siano questioni aperte, non risolubili con gli strumenti ordinari di conoscenza; ma tali questioni insolubili, sono anche quelle che non interessano» (A. Del Noce, *Verità e ragione nella storia. Antologia di scritti*, Bur, Milano 2007, p. 267).

venga detta dalla scienza, implica la riduzione dell'essere vero alla sua "obiettività", la quale è un "risultato" che si raggiunge nel laboratorio dello scienziato, è quindi, nel senso più radicale, anch'essa un "prodotto" di un'attività del soggetto [...] la riduzione dell'essere alla certezza è, alla fine, la riduzione dell'essere alla *volontà* del soggetto»²³⁶.

L'alternativa di un pensiero strumentale - frutto di un imperialismo tecnico-scientifico nel campo della conoscenza - offre scarse prospettive alla ricerca pedagogica in senso teorico e teleologico. Pur proponendo apporti in campo metodologico, non fornisce alcuna idea su come ricondurre l'orizzonte culturale dentro il più ampio orizzonte di senso. Il pensiero strumentale, non ponendosi in relazione con alcun riferimento etico-metafisico, finisce per impoverire la complessità del discorso pedagogico e della dimensione umana in genere: «Da noi oggi non cresce più nulla. Perché? Perché ci mancano le possibilità di un colloquio pensante con una tradizione stimolante e benefica; perché noi, anziché dialogare con essa, immettiamo il nostro linguaggio nei calcolatori elettronici, un processo, questo, che condurrà la scienza e la tecnica moderne a modi di operare completamente nuovi e a conseguenze imprevedibili, ma che finirà probabilmente per accantonare il pensiero che medita come un che di inutile e quindi di non necessario»²³⁷.

Martin Heidegger, partendo dalla interpretazione del concetto di assioma, spiega come il pensiero dell'uomo si stia progressivamente strutturando in relazione all'essenza della tecnica e della scienza odierna. In età contemporanea, infatti, l'idea di assioma ha subito un cambiamento ed è diventata, diversamente dal pensiero antico, una tesi. Oggi gli assiomi vengono intesi come definizioni in grado di costruire un sistema di proposizioni senza contraddizioni: «Il carattere assiomatico degli assiomi consiste esclusivamente in questa funzione di eliminazione delle contraddizioni e di garanzia contro di esse [...] senza che ce ne accorgiamo, e senza che ne intravediamo la portata, questo pensiero assiomatico sta già modificando il pensiero dell'uomo in modo tale che esso si adegui all'essenza della tecnica moderna [...] anche la constatazione che l'uomo odierno è divenuto schiavo delle macchine e delle apparecchiature rimane alla superficie. Perché una cosa è il limitarsi a constatare questo fatto, un'altra è il riflettere in che misura l'uomo della nostra epoca non soltanto è sottomesso alla tecnica, ma deve anche corrispondere alla sua essenza, e inoltre in che misura in tale corrispondenza si annunciano possibilità più originarie per una sua essenza libera»²³⁸. Tuttavia, il problema non è da intendersi nella sola prospettiva del dominio dell'uomo sulla tecnica o viceversa, invero dovrebbe essere recepito come un radicale cambiamento non solo per la vita conoscitiva, ma per tutti i diversi aspetti del vivere umano: «[...] tecnica che abolisce il tempo sacro; tecnica che sostituisce la preoccupazione del fare a quella di essere; tecnica che fissa l'attenzione all'efficacia del risultato esterno [...] tecnica che porta all'idea di una *seconda innocenza*, di una riconciliazione completa, essa mediatrice tra l'uomo e la natura»²³⁹.

Difficilmente, infatti, si può negare la fiducia incondizionata che l'uomo contemporaneo continua progressivamente a nutrire per la scienza-tecnica. Questa assume, talvolta, i caratteri di una religione, senza l'ostacolo di Dio rimpiazzato dall'uomo stesso che diventa Dio da sé e per sé. Molte persone ignorano, ad esempio, il funzionamento del computer: come si trattengono testi ed immagini in memorie elettroniche, come si riproducono i suoni ecc.. Il computer nella sua complessità di funzionamento è, per molti, un oggetto misterioso al pari di un pensiero metafisico.

²³⁶ A. Massarenti, (a c. di), *Heidegger. Vita, pensiero, opere scelte*, Il Sole 24 ore, Milano 2006, p. 150.

²³⁷ M. Heidegger, *Il principio di ragione*, Fabbri Editori, Milano 2004, p. 35.

²³⁸ M. Heidegger, *Il principio di ragione*, cit., p. 43.

²³⁹ A. Del Noce, *Verità e ragione nella storia. Antologia di scritti*, cit., pp. 271-272.

Tuttavia, offre la certezza di essere un prodotto umano ed elimina l'incombenza di pensare a Dio aprendo nuovi scenari apocalittici del Dio-uomo.

Razionalità scientifico-tecnologica in ambito educativo

Il termine razionalità tecnologico-scientifica viene inteso, in questa sede, anche nell'accezione di pensiero strumentale e quindi performativo. Questo se applicato alla pedagogia apporta, sicuramente, un'attenta osservazione ed analisi dei contesti e dei soggetti coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento, ma può tralasciare importanti argomentazioni in ordine agli aspetti teleologici e morali che invece restano fondamentali per il discorso educativo. Infatti, nell'insegnamento, a tutto discapito degli aspetti teleologici, si tende, attualmente, a privilegiare la fase antropologica, intesa come analisi della situazione di partenza degli alunni, e la fase metodologica²⁴⁰.

La fase antropologica e quella metodologica sono utili all'intervento educativo, ma se diventano esclusive possono condurre a risultati parziali che allontanano dal considerare la perfezionabilità della persona umana, introducendo, al contrario delle loro intenzioni, un determinismo tra la premessa e la conclusione dell'operare dell'insegnante. La considerazione iniziale delle variabili socio-ambientali non dovrebbe essere, pertanto, l'unico indice attraverso il quale costruire la programmazione didattica, per non correre il rischio di un adeguamento, *sic et simpliciter*, che troppo spesso è destinato a tradursi in un livellamento verso il basso incapace di esser d'aiuto a nessuno dei soggetti implicati. L'insegnante, così facendo, attua, inoltre, un progressivo svilimento del suo ruolo, pur constatando la situazione di fatto, continua a riprodurre le disuguaglianze dello *status quo ante*²⁴¹ non interpretando le grandi possibilità dell'azione educativa personalizzata e l'eventuale volontà degli alunni di autodeterminarsi verso il raggiungimento del proprio *melius esse*. Pur considerando una buona prassi didattica come unico fine dell'azione docente non si può, neanche in questa accezione restrittiva, partire da aspetti solamente applicativi o far scaturire dalla prassi le linee teoriche di riferimento, serve, di contro, un pensiero filosofico strutturato intorno all'idea uomo al quale rendere conto del nostro operato. Dall'altro canto, non si può neppure privilegiare una posizione puramente ideale, senza osservazione e analisi del contesto e senza adeguata programmazione; anche in questa accezione non si terrebbe ben conto delle tante difficoltà e si arriverebbe ad un agire non ottimale per la persona del discente. Tuttavia, far prevalere la fase strumentale nei processi di formazione non ha neppure diretta incidenza con la motivazione intrinseca allo studio, spesso sostituita da una serie di input esterni, che, al di là della tensione per il conseguimento del risultato ottimale, sono destinati, per un'eterogeneità dei fini, a non incidere sistematicamente sulla *curiositas* dell'alunno. Così come viene mostrato dalla comparazione di alcuni dati della ricerca PISA 2006 sulla *science literacy*: gli studenti finlandesi e giapponesi che superarono nei test tutti i loro coetanei del resto del mondo, ponendosi all'apice della classifica internazionale, erano, al contempo, posizionati alla fine

²⁴⁰ Si è preso a riferimento la «rappresentazione triangolare» della pedagogia fornita da M. Laeng: «Di qui la rappresentazione "triangolare" delle discipline pedagogiche come essenzialmente riconducibili ad una antropologia, a una teleologia e ad una metodologia pedagogiche: la prima che rappresenta l'uomo "com'è", la seconda che lo rappresenta "come dovrebbe essere" conforme ai suoi fini, la terza si adopera per adeguare i due momenti e ne costituisce una attiva "mediazione"» (*La filosofia dell'educazione*, in M. Laeng (diretto da), *Atlante della pedagogia*, vol. I, Tecnodid, Napoli 1990, p. 19).

²⁴¹ T. Parsons, *La classe scolastica come sistema sociale*, in Cesareo V., *Sociologia dell'educazione*, Hoepli, Milano 1972, pp. 237-238.

della lista attestante l'interesse e la motivazione degli stessi allo studio delle scienze²⁴². Pertanto, le direttive imposte da parametri socio-economici internazionali pur aumentando la competitività all'interno dei sistemi scolastici nazionali non ne migliorano, sempre e comunque, la qualità²⁴³. Viene, così, a mancare la «funzione termostatica»²⁴⁴, del sistema d'istruzione, che consiste nel fornire una contro-argomentazione, un pensiero critico, una via d'uscita dalle idee dominanti e spesso superficiali della *communis opinio*²⁴⁵. Questi ed altri fenomeni del nostro tempo si ripercuotono violentemente sull'azione educativa che può alterarsi, proprio nei termini di una performatività tecnologica, in un discorso sterile di obiettivi e strategie e perdere di vista il vero contenuto della relazione educativa che resta la persona in tutte le sue esigenze formative.

L'utilità per la pedagogia, quindi, dovrebbe essere nell'unione degli aspetti scientifici-tecnici-sperimentali, in ambito metodologico, e della riflessione teologica, morale, filosofica, in quello teleologico. La mediazione tra queste due fasi dovrebbe, ulteriormente, ritrovarsi nell'operare dell'insegnante chiamato a coniugarli nell'intervento educativo. Per questa ragione è necessario, almeno in pedagogia, non cedere il passo all'umanesimo tecnocentrico che: «[...] appiattisce l'educazione sull'istruzione e sulla trasmissione e nega all'uomo la possibilità di diventare veramente umano»²⁴⁶. Senza, per questo, dar seguito ad azioni educative non intenzionali e non strutturate: «[...] il discorso fra tecnica e pedagogia, a mio modo di vedere, va visto nell'ottica dell'integrazione sempre però avente come scopo il raggiungimento di un obbiettivo per me imprescindibile: l'educazione dell'uomo in quanto persona, ovvero di un essere sempre dialetticamente immerso nella tensione tra immanenza e trascendenza, tra universalità e storicità. Non una persona alienata dalla tecnica, ma protesa a realizzarsi in tutta la sua umanità»²⁴⁷.

²⁴² R. Bybee, B.J. McCrae, *Scientific Literacy and Student Attitudes: Perspectives from PISA 2006 Science*, «International Journal of Science Education», vol. 33, 1, 2011, pp. 7- 26.

²⁴³ «On devrait se rappeler que l'OCDE représente l'économie, non l'éducation. Cette dernière est certainement un atout majeur dans le développement de la compétitivité nationale, c'est pourquoi elle devient une préoccupation essentielle dans les conseils stratégiques de l'OCDE. Le mandat de l'OCDE explique l'intérêt porté aux domaines qu'évalue PISA: la lecture, les mathématiques et les sciences. Ces domaines sont considérés comme des éléments clés qui sous-tendent la compétitivité dans une économie mondiale dominée par la science et le développement technologique. Mais derrière ce choix, on envoie un message implicite de ce qui est considéré comme important pour le développement des jeunes dans les écoles. Reste à signaler les domaines qui n'entrent pas dans la mesure de la qualité des écoles: sciences humaines, sciences sociales, langues étrangères, histoire, géographie, éducation physique, etc. Notons également que PISA n'aborde pas les aspects fondamentaux des finalités éducatives de beaucoup de pays, tels que l'équité, l'empathie, la solidarité, la curiosité et l'engagement de préserver l'environnement, etc. Les déclarations sur ces missions assignées au système scolaire (juridiquement contraignantes) sont souvent oubliées ou ignorées au cours de discussions publiques et de débats politiques» (S. Sjøberg, *PISA: politique, problèmes fondamentaux et résultats surprenants*, «Recherches en Education», 14, 2012, pp. 66-67).

²⁴⁴ Cfr. N. Postman, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando Editore, Roma 1997.

²⁴⁵ La rete internet, infatti, come denunciato da Benedetto XVI, pur avendo un'aspirazione egualitaria e pluralista di fatto aumenta: «[...] i pericoli di omologazione e di controllo, di relativismo intellettuale e morale, già ben riconoscibili nella flessione dello spirito critico, nella verità ridotta al gioco delle opinioni, nelle molteplici forme di degrado e di umiliazione dell'intimità della persona» (D. Petti, *Dialogo sull'educazione con Papa Benedetto XVI*, cit., p. 166).

²⁴⁶ R. Pagano, *Pedagogia e tecnica, coincidentia oppositorum*, in C. Laneve, R. Pagano (a c. di), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*, cit., p. 36.

²⁴⁷ Ivi, p. 41.

Le nuove tecnologie: un paradigma interpretativo della realtà

Nell'introduzione di un volume di Rivoltella e Marrazzi, riprendendo una massima di McLuhan, viene ottimamente spiegata la distanza qualitativa che l'attuale tecnologia informatica ha rispetto ad una qualsiasi altra invenzione della tecnica. Si tratta, infatti, di un'innovazione capace, attraverso i significati di cui è promotrice, di «reinventare le persone», perché capace di stabilire un rapporto che va ben al di là delle semplici relazioni d'uso²⁴⁸. Ciò, tuttavia, non dovrebbe spingere a pensare ad una tecnologia capace di estendersi all'infinito: una sorta di regno del possibile senza limitazioni operative. Di contro, la conoscenza dei suoi limiti di realizzazione è da intendersi in un'accezione favorevole. Una tale consapevolezza, infatti, partecipa positivamente a costruire, insieme alle tante opportunità, la linea di confine d'uso della tecnologia informatica. Ogni persona, qualora voglia mediare il suo pensiero attraverso un qualsivoglia strumento, si confronta necessariamente con dei limiti, ma questo non esprime un venir meno della sua creatività. Ad esempio, un compositore dovendo trasporre in musica alcune scene belliche sarà propenso ad assegnare parti preminenti di questa partitura prevalentemente ai corni, alle trombe e alle percussioni. Difficilmente si affiderà al timbro pastorale dell'oboe o alla delicatezza dell'arpa. Similmente un pittore, posto che voglia dipingere un quadro di grandi proporzioni, non sceglierà la tecnica dell'acquarello per optare, invece, a favore dei colori ad olio.

È, pertanto, necessario di fronte al computer avere contezza delle sue limitazioni per disporci ad un utilizzo più funzionale dello stesso, senza accontentarsi, in ogni vicissitudine, di ricorrere ad esso perché veloce, efficace e capace di limitare gli errori. Si ponga il semplice caso che qualcuno volesse indirizzare un sentito biglietto di auguri per le festività natalizie o pasquali. Com'è noto egli può scegliere una cartolina da internet. Vi sono diversi siti che offrono gratuitamente, almeno il servizio base, facendosi carico di inviarla all'istante nella casella e-mail dell'eventuale destinatario. L'utente che sceglie di ottimizzare il tempo, affidandosi alle risorse della rete, si trova, però, davanti ad una realtà ben determinata. Innanzitutto, il numero limitato delle cartoline da scegliere, benché non siano in realtà poche è, comunque, difficile trovare, tra le risorse gratuite, quella che rappresenta, con maggiore intensità, quanto si vorrebbe esprimere. Per non farne, tuttavia, una questione estetica si sceglie la meno peggio, correndo il rischio di inceppare in un'immagine abusata, con l'idea di recuperare attraverso la brillantezza delle parole di augurio l'espressione originaria del nostro sentire. Eppure quest'ultima risoluzione trova un ennesimo ostacolo. La formattazione della cartolina non permette, in quanto già pre-impostata da un terzo altro da noi, di eccedere con il numero dei caratteri che deve restare entro una determinata soglia, solitamente, piuttosto ristretta. Finisce, così, che anche il pensiero di augurio assume una forma scritta molto convenzionale, quasi o del tutto incapace di esprimere il contenuto emotivo del messaggio. Continuando nell'esempio, pur se il destinatario dell'e-mail con cartolina di auguri, non conoscesse la procedura standardizzata utilizzata dall'amico, difficilmente riuscirà ad entusiasarsi per un augurio espresso in questo modo. È come se il mezzo tecnologico, in un certo qual modo, tradisse l'opportunità di far rivivere al destinatario - sia per l'asetticità del testo a caratteri di stampa, sia per la freddezza del disegno digitale - la buona emozione che intendeva trasmettere l'autore della cartolina. Una medesima sensazione si ha - sempre pensando al contesto dello scambio degli auguri nella postmodernità ipertecnologica - quando si è uno tra i tanti destinatari di un medesimo messaggio e-mail. Mal si sopporta, infatti, l'idea della non originalità nei nostri confronti che sembra quasi nascondere una mancata autenticità

²⁴⁸ P.C. Rivoltella, C. Marrazzi, *Le professioni della media education*, Carrocci editore, Roma 2001, pp. 7-9.

di sentimento da parte dell'autore del messaggio il quale attiva, inoltre, nel ricevente un processo empatico distorto. Non è, tuttavia, opportuno fermarsi a questionare sulla qualità del sentimento altrui che, pur se non sembra, rimane autentico. Il vero nodo è, infatti, un altro. La tecnologia informatica, come detto ad inizio paragrafo, va sempre al di là del suo uso strumentale reinventandoci quali persone.

Così come il caso, già ricordato, dello stravolgimento semantico, nell'ambito dei social network, della parola 'amicizia', si potrebbe inferire che anche le forme di augurio vanno distortendo il loro significato originario. Eppure, nella cartolina scaricata da internet ed inviata secondo un format prestabilito, così come nel caso di un stesso messaggio di augurio inviato indistintamente a tutti gli indirizzi della propria casella di posta elettronica vi è, in fondo, la volontà di segnalare un affetto e un interesse per l'altro. Qui la nota dolente più che la qualità degli affetti e dei sentimenti è il rapporto persona-tecnologia informatica. In un certo senso è come se la persona restasse imbrigliata nella tecnologia, rapita dalla sua performatività che con il minimo dispiego di energia raggiunge la massima efficienza e non si riesca ad intendere come, nei casi qui ricordati, l'efficienza è solo apparente. È vero, infatti, che il messaggio è consegnato all'istante senza lo sforzo di recarsi a comprare francobolli e scrivere in bella grafia, ma è altrettanto vero come esso sia qualitativamente meno intenso dando l'impressione di un surrogato di affettività. Immaginare, quindi, di poter inviare gli auguri natalizi con la stessa semplicità con la quale si trasmette un foglio di calcolo e lo si condivide con il gruppo di lavoro dell'ufficio contabilità, significa oltrepassare la linea di confine d'uso della tecnologia informatica; ovvero: non intenderne più il limite e pensare che attraverso questa si possano risolvere, indistintamente nei più disparati contesti, tutte le comunicazioni umane.

Da questi semplici esempi che dovrebbero, più o meno efficacemente, palesare alcuni casi di straripamento del tecnologico nella vita della persona; si inferisce la forza di questa innovazione, l'unica capace di: espandere il dominio della strumentalità efficiente e performativa in situazioni di vita reali che dovrebbero restare, assolutamente, avulsi da tali parametri. A partire da una simile prospettiva è difficile non condividere gli assunti di De Kerckhove che, già ad inizi anni '90, muoveva una chiara denuncia ai media elettronici, i quali a suo avviso: «[...] si sforzano di divenire ambienti intermedi, che abbiano accesso alla realtà interiore della nostra psiche individuale e gettino un ponte sul mondo esterno. Essi svolgono una specie di mediazione sociale in un'unica continua estensione dei nostri poteri individuali d'immaginazione, concentrazione ed azione e funzionano, in larga misura, come una "seconda mente". Una mente che sarà presto dotata di autonomia maggiore di quanto forse vorremmo»²⁴⁹.

Alcuni eventi, simili agli esempi già ricordati, avvengono anche nelle aule scolastiche. È abbastanza in voga, infatti, soprattutto tra gli insegnanti di scuola primaria, rivolgersi alle risorse della rete per confezionare disegni e manufatti da regalare, come da tradizione, ai genitori degli alunni in occasione delle feste. Fin qui nulla di problematico. Tuttavia, mal si comprende il perché un insegnante ritenga che un qualsiasi genitore sia più gratificato qualora riceva in regalo un disegno perfetto corredato da una scritta di augurio impeccabile. Il genitore, a sua volta, dovrebbe comprendere che il disegno regalatogli dal figliolo è stato stampato da internet e, quindi, solo colorato dal bambino e poi ritoccato dalla maestra. A ben pensare un tale procedere ha ben poco senso, se visto nell'interezza del processo formativo, perché tutta una serie di elementi utili all'azione educativa vengono meno. Si toglie, infatti, al bambino il gusto della creatività e della fantasia. È la maestra che da casa accede ad internet e sceglie da sé, per l'intero gruppo

²⁴⁹ D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana*, Baskerville, Bologna 1993, p. 178.

classe, uno o due disegni preconfezionati. Ai genitori, invece, si toglie l'entusiasmo di ricevere un qualcosa di interamente pensato per loro dai propri figli. Un processo intenzionale e originale che, seppur ancora incerto nei tratti grafici, ha richiesto il massimo impegno dei loro bambini. Gli insegnanti, invece, si privano di un momento ludico, al contempo, fonte di importanti osservazioni per stupirsi della fantasia dei loro allievi e per saggiarne i progressi: nell'organizzazione dello spazio-foglio e nell'*orientamento spaziale* della scrittura e, con eventuali azioni di ritaglio, nella motricità fine e nel controllo oculomotorio.

Considerato che gran parte dell'attuale innovazione tecnologica informatica, si pensi al *touch screen*, persegue la semplicità d'uso²⁵⁰ il centro della questione dell'educazione alla tecnologia è, conseguentemente, destinato a cambiare. Per travalicare le classiche preoccupazioni (alfabetizzazione ai media, norme di utilizzo della tecnologia, processi di *encoding* e *decoding*) aprendosi, al di là della *media literacy*, al problema, assai più rilevante, di una corretta relazione tra persona e tecnologia: «Ciò che tendiamo a sottovalutare in questo momento è il fatto sempre più crescente dello sviluppo tecnologico, e soprattutto nel campo della comunicazione fa sì che corriamo il rischio reale non solo di non capire l'importanza di quello che sta accadendo, ma nemmeno di essere in grado di controllare il fenomeno stesso. Potrebbe darsi che il sistema nervoso umano non sia in grado di assorbire la pleora di informazioni alla quale viene sottoposto. Resta comunque il fatto che ci troviamo attualmente in mezzo ad una rivoluzione socio-culturale di carattere violento rispetto alla quale l'impatto dell'umanesimo rinascimentale si rivela un fenomeno storico di importanza piuttosto irrilevante»²⁵¹.

La tecnologia informatica, infatti, si è inserita rapidamente nella vita delle persone non lasciando, il più delle volte, il tempo necessario per un'attività propedeutica. È esperienza comune il percepire come la tecnologia informatica investa quasi tutti i possibili campi della vita umana. Questo cambiamento repentino ha portato ad un adeguamento brusco. Le persone più che costruire un nuovo paradigma interpretativo della realtà lo hanno mutuato, aderendo di fretta alla svolta informatica, giudicandola neutrale, non ne compresero, perlopiù, la portata: «Le nuove tecnologie cambiano il significato che attribuiamo a *sapere* e a *verità*, alterano quei modi del pensiero profondamente radicati che danno ad una cultura la sua percezione del mondo [...] *Ogni cosa sembrerà un chiodo a chi ha in mano un martello*. Senza prenderla troppo alla lettera possiamo estendere questa verità lapalissiana: ogni cosa sembrerà un elenco a chi ha in mano una penna; ogni cosa sembrerà un'immagine a chi ha in mano una macchina fotografica; ogni cosa sembrerà una serie di dati a chi ha in mano un computer. A chi ha in mano una pagella ogni cosa sembrerà un numero»²⁵². La tecnologia e tanto meno quella informatica non

²⁵⁰ L'evoluzione dei computer ha seguito una crescita capace di migliorare, congiuntamente all'ampliamento della potenza dell'hardware e delle possibilità applicative dei software, la facilità d'uso. Rispetto agli anni '80, per fare un esempio, i nostri personal computer sono assai più evoluti. Eppure, almeno a livello operativo, risultano di più facile uso, non richiedendo all'utilizzatore la conoscenza di alcun linguaggio informatico specifico. Invece il PC IBM del 1980, archeologia informatica di IV generazione, rispondeva all'utilizzatore solo attraverso l'opportuna conoscenza del linguaggio MS-DOS necessario anche per le operazioni più semplici di gestione dei file. Si poneva, quindi, in quegli anni, ben prima dei nostri attuali sistemi operativi autoesplicativi, il problema di rendere friendly il computer senza però cadere in drastiche limitazioni operative: «[...] l'uomo non era considerato all'altezza del computer. Si insisteva sulle "limitazioni" umane e si sottolineava, nelle macchine e nei programmi, la necessità di costruirli a prova di "idiota"» (G. Mantovani, *La qualità dell'interazione uomo-computer. Controllo, responsabilità, modelli nei sistemi interattivi*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 57).

²⁵¹ W.K. Richmond, *Tecnologia dell'educazione*, in M. Laeng (diretto da), *Atlante della pedagogia*, vol. I, cit., p. 331.

²⁵² N. Postman, *Tecnopolis. La resa della cultura alla tecnologia*, cit., pp. 19- 20.

riveste affatto un ruolo neutrale. La persona non è sempre capace di controllarne pienamente i suoi effetti. Proprio perché le nuove tecnologie introducono a un cambiamento di interpretazione della realtà. Modificando nel profondo il nostro modo di vivere e di pensare neutralizzano i vecchi criteri interpretativi. Postman spiegò questo cambiamento, introdotto dalle nuove tecnologie, utilizzando una similitudine ecologica. In un qualsiasi ecosistema A se si toglie o si aggiunge un componente non si avrà lo stesso ecosistema più o meno il componente aggiunto o sottratto, ma tutto un altro ecosistema non più A: «Il cambiamento tecnologico non aggiunge e non sottrae. È ecologico, e uso questo termine nel senso in cui lo usano gli studiosi dell'ambiente. Un cambiamento importante determina un cambiamento totale. Se si portano via i bruchi da un determinato habitat, non avremo più lo stesso ambiente con in meno i bruchi, ma avremo un nuovo ambiente in cui avremo ricostruito le condizioni per la sopravvivenza. Se si introducono i bruchi in un ambiente che ne era privo il discorso è lo stesso. L'ecologia dei media funziona allo stesso modo. Una nuova tecnologia non aggiunge e non sottrae nulla: cambia tutto»²⁵³.

Si pensi, ad esempio, ad un qualsivoglia ufficio postale e si ipotizzi un guasto tecnico ai computer. Ebbene per l'intero ufficio, malgrado la presenza degli impiegati, le attività lavorative, di fatto finiscono. Ciò dimostra quanto il lavoro degli impiegati delle poste, e non solo, dipenda e sia gestito dalla tecnologia dei computer e come senza di questi non si possa assolvere a nessuna mansione. Tali situazioni, pur non essendo, almeno direttamente, inerenti la pedagogia, consentono, però, di percepire quanto il rapporto tecnologia informatica-persona si muova, non sempre, a favore di quest'ultima. La persona in assenza di un corretto funzionamento del computer smette il suo lavoro, dunque, in assenza del tecnico, il computer è capace di neutralizzare l'impiegato: «A differenza della maggior parte delle macchine, i computer non lavorano ma dirigono il lavoro»²⁵⁴.

Gli esempi di questo strapotere della tecnologia sulla persona, come si è visto, sono svariati e dovrebbero indurre la scuola ad iniziare un'educazione alternativa al fine di perseguire un più valido orizzonte di senso.

Educare ad una distanza critica tra persona e tecnologia

La scuola, in questa prospettiva, pur se parte del corpo sociale dovrebbe rappresentare la controargomentazione critica delle ragioni di più ampia diffusione nella società: «In un tempo di *overdose* di informazioni, di autostrade telematiche, di internet, di notizie che, in tempo reale, avvolgono il globo trasformandolo in "villaggio cybernetico", il compito prioritario della scuola non è tanto quello di dare notizie, ma piuttosto quello di rivisitare criticamente le notizie e il saper *a la page*. Compito della scuola è di porsi come *coscienza critica* nei confronti di tutti i saperi siano essi troppo avanzati o troppo ritardati»²⁵⁵. Questa affermazione, chiaramente, non è da intendersi a favore di un'attività sovversiva e destrutturante della scuola a svantaggio della società, non ipotizza un'opzione alternativa a tutti i costi. È un agire *versus* la società, ma per garantirgli di continuare a pensare al suo futuro come ad un futuro migliore.

La scuola è il meccanismo principale di una tale distanza critica. Principalmente, perché ad essa è affidato lo sviluppo della parte più giovane della società, congiuntamente all'incarico di perpetuare ed ampliare la tradizione culturale. La scuola dovrebbe rivestire,

²⁵³ Ivi, p. 24.

²⁵⁴ Ivi, p. 107.

²⁵⁵ M. Ferracuti, *Amarcord pedagogico*, Cleup, Padova 2002, pp. 87-88.

pertanto, un ruolo di controllo sulla società e sulle interazioni tra i suoi componenti approvando o respingendo le idee, le azioni e quant'altro si manifesti nella vita sociale: «Si potrebbe dire che essa è in relazione dialettica col suo ambiente, [...] la funzione dell'istruzione è sempre quella di fornire una controargomentazione, il rovescio della medaglia, quindi, non è accentrata su un'ideologia, bensì sull'equilibrio»²⁵⁶.

L'equilibrio nella postmodernità ipertecnologica lo si può raggiungere, restando alle tesi di Postman, qualora si stia tra coloro che resistono al 'tecnopolio'. Rifiutando di accettare l'efficienza come unico obiettivo principale dei rapporti umani e non pensando di sostituire: il giudizio con il calcolo, la precisione con la verità, l'informazione con la comprensione²⁵⁷. Questo non significa misconoscere i benefici provenienti dall'evoluzioni tecnologiche o rifiutarne, aprioristicamente, l'utilizzo. Si vuole, di contro, cercare un'istanza di significato che permetta di avvicinarsi criticamente alle tecnologie informatiche della comunicazione. Le quali non possono non essere considerate, questa volta, al pari delle altre tecnologie come: «[...] il prodotto di un particolare contesto economico e politico, che porta con sé un programma, un ordine del giorno e una filosofia che possono o no migliorare la vita, e che quindi devono essere valutati, criticati e controllati. In breve si mantiene di fronte a qualsiasi tecnologia una distanza epistemologica e psichica, in modo che essa appaia sempre come qualcosa di estraneo, mai inevitabile e mai naturale»²⁵⁸.

Dalla scuola primaria fino agli ultimi gradi di istruzione, si dovrebbe insegnare, adeguando didatticamente gli argomenti, questa «distanza epistemologica». Per aiutare la persona ad intendere: non tanto come si utilizzi il computer, quanto la modalità conoscitiva da esso promossa. Tuttavia, non si può, realisticamente, pensare che la scuola possa fornire a tutti le conoscenze degli analisti di sistemi informatici. I quali sono capaci di trasferire al computer, attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi di programmazione, la propria modalità conoscitiva facendo sì che questo realizzi la sua vera vocazione strumentale e risponda a scopi precisi. Ciononostante, pur restando, a livello di utilizzo base del sistema operativo e delle risorse di internet, si dovrebbe cercare di conoscere, al di là delle funzionalità applicative dei diversi software, almeno i principali aspetti del *modus operandi* della tecnologia informatica per avvicinarsi ad un uso effettivo e realmente utile senza cadere nelle tante e possibili distorsioni di cui, in parte, si è discusso precedentemente.

Di certo non è, sicuramente, vantaggioso per qualsiasi insegnante di scuola, di ogni ordine e grado, assumere posizioni apocalittiche è, invece, necessario: «[...] tener conto delle novità talvolta radicali che sono affiorate con la vera e propria "rivoluzione culturale, filosofica, psicologica e neuronale" rappresentata dalle Ntc. Novità che sono ormai diventate per un numero sempre maggiori di giovani, anche socialmente rilevanti»²⁵⁹. Inoltre, una posizione luddista nei confronti dei media smentirebbe il ruolo storico di collante sociale che la scuola dovrebbe assumere su di sé. Pur allontanandosi, da ingiustificabili posizioni di rifiuto dell'utilizzo delle tecnologie informatiche a scuola, è auspicabile, comunque, che l'agenzia formativa per eccellenza impari a dare una controargomentazione agli usi e costumi della società. Fornendo agli alunni una risposta di significato che non sia mera aderenza al presente: «[...] oggi, i giovani hanno bisogno di un nuovo *software* della mente per pensare in modo duttile, flessibile e creativo e superare

²⁵⁶ N. Postman, *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando Editore, Roma 1987, p. 21.

²⁵⁷ N. Postman, *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, cit., p. 169.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ G. Bertagna, *Chi mostrerà ai "nativi digitali" la realtà che non hanno mai visto?*, «Il Sussidiario», <http://www.ilsussidiario.net>, 27.01.2011, p. 2.

le strettoie dell'*hardware* dei media che, sovente, sospingono a inscatolare ed etichettare la realtà»²⁶⁰.

Per questo insieme di ragioni è opportuno aggiungere alle preoccupazioni didattiche della *media education*, un più ampio orizzonte di significato, sul rapporto persona-tecnologia, in quanto: «Una seria forma di educazione rispetto alla tecnologia è qualcosa di completamente diverso dalle istruzioni necessarie nell'utilizzare il computer per riprodurre delle informazioni, che è, a mio avviso, una cosa superficiale. Milioni di persone hanno già imparato a utilizzare il computer senza aver bisogno di un'istruzione scolastica. Se le scuole non faranno nulla, la maggior parte della popolazione saprà come usare i computer, proprio come la maggioranza della popolazione ha imparato a guidare le automobili senza aver bisogno di una scuola. Ciò che abbiamo bisogno di conoscere delle automobili e dei computer e di altre importanti tecnologie non è come usarle ma come esse ci usano»²⁶¹. Solamente dalla comprensione profonda di questa problematica si potranno valutare le linee operative degli interventi educativi da realizzare a scuola. Il computer, infatti, apre ad un mondo di significati diverso dal vecchio modello culturale delle passate generazioni²⁶². Ciascun alunno, di ogni grado di istruzione, va reso partecipe di questo cambiamento: «Le nuove tecnologie alterano la struttura dei nostri interessi: le cose a cui pensiamo. Esse alterano il carattere dei nostri simboli: le cose con cui pensiamo. Infine alterano la natura della comunità: il terreno in cui si sviluppano i pensieri»²⁶³. L'educazione all'utilizzo dei computer non è che una parte del processo e di certo non può essere il fine: «È necessario riflettere sul computer in termini che non hanno niente a che vedere con la sua efficacia come strumento di insegnamento. Quello che dobbiamo sapere è in che modo altera il nostro concetto di apprendimento e come unito alla televisione, scalza la vecchia idea di scuola»²⁶⁴.

Si pensi, ad esempio, agli alunni dei gradi di istruzione primaria che nella loro abitazione possono fruire di internet non coadiuvati da alcun genitore. Quando l'insegnante dà loro una ricerca su un qualsivoglia argomento, questi si rivolgono ad internet e da qui stampano alcune informazioni sul tema. Presentata così la notizia non desta alcun scalpore. Purtroppo è noto che internet può certamente considerarsi la biblioteca di Alessandria, ma organizzata dai costruttori della torre di Babele. Difatti, si parlano diverse lingue, ed è una ricchezza, ma tra le tante si parla anche quella dell'irragionevolezza che non subisce forme di controllo²⁶⁵. Questi giovanissimi studenti

²⁶⁰ M. Ferracuti, *Amarcord pedagogico*, cit., p. 203.

²⁶¹ N. Postman, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, cit., p. 44.

²⁶² «Introducendo in classe il personal computer noi violiamo una tregua di quattrocento anni fra la socievolezza e l'apertura favorite dal mondo orale, e l'introspezione e l'isolamento favoriti dalla parola stampata. [...] Per quattro secoli gli insegnanti, pur sostenendo la stampa, hanno lasciato vivere nella classe il mondo orale, raggiungendo così una specie di pace pedagogica fra queste due forme di apprendimento, in modo da massimizzare gli elementi positivi dell'uno e dell'altra. Ed ecco arrivare il computer che ripropone la bandiera dell'apprendimento privato e della soluzione individuale dei problemi. La diffusione dell'uso dei computer nelle classi finirà per sconfiggere una volta per tutte i diritti del discorso comune? Il computer farà assurgere l'egocentrismo allo status di virtù?» (Postman N, *Tecnopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, cit., p. 23).

²⁶³ Ivi, p. 25.

²⁶⁴ *Ibidem*.

²⁶⁵ «In Internet chiunque è editore basta salvare un documento in formato html e appenderlo in un sito attraverso un programma di ftp. Non vi è nessun tipo di controllo su ciò che viene pubblicato: in questo caso lo statuto di autore non viene riconosciuto dall'industria libraria, ma rivendicato da chiunque posseda un homepage nel Web. Ora, è vero che il mercato ragiona in termini di copie vendute e non di qualità e quindi spesso consacra come autore chi vende di più, ma sicuramente istituisce uno spazio pubblico e vincola l'accesso a questo spazio attraverso una forma di controllo (curriculum di chi scrive, vaglio di un comitato redazionale, giudizio di un collegio di referees). Proprio questo controllo viene "aggirato" in Internet ponendo

trovano, come la maggior parte degli adulti utilizzatori, conveniente il ricercare informazioni su internet, ma non riescono a mettere alcun filtro alle loro ricerche e non valutandone l'attendibilità incorrono nel rischio di rintracciare disinformazione²⁶⁶. Gli studenti della vecchia scuola assolvevano alla ricerca commissionata dall'insegnante consultando l'enciclopedia stampata - quella che ormai è un ornamento un po' impolverato nelle librerie di molte case - e non la rete. Di fatto, affidandosi all'epistème e non alla dòxa si riduceva fortemente il rischio della disinformazione. La scuola dovrebbe interrogarsi sul perché la tecnologia informatica motivi lo studente ad intraprendere il percorso più breve e a pensare conseguentemente in termini di minor sforzo e massima efficacia. Questo pensiero è lontano dal concetto di studio che invece significa impegno e passione²⁶⁷.

Senza promuovere il ritorno ad una vetusta e inappropriata Arcadia antetecnologica resta, invero, un interrogativo inerente la misura in cui la persona umana riesce a padroneggiare la tecnologia informatica senza restarne succube: «La tecnologia è arrivata a un tale punto che sfugge ad ogni controllo umano? Considerata l'immensa potenzialità dei computer della quinta e della sesta generazione, la domanda non è del tutto retorica. In questo rapporto di simbiosi tra l'uomo e la macchina, l'umanità è forse diventata schiava anziché padrona? Aveva ragione Berdyaev quando diceva che "le cose stanno in sella e cavalcano l'uomo"?»²⁶⁸. Si deve, dunque, cercare di salvaguardare, almeno in ambiente scolastico, l'autonomia di giudizio e di pensiero, la creatività e la libertà della persona ottenendo che la tecnologia informatica si adatti alle sue esigenze e non viceversa.

La creazione di senso nella gestione razionale dei processi multimediali dovrebbe, pertanto, rappresentare la finalità prima dell'incontro degli studenti con la tecnologia informatica proprio per garantire loro l'intenzionalità e la creatività. In tal senso, però, si fa necessario promuovere, propedeuticamente, un concetto di tecnologia come strumento di connessione tra l'idea iniziale e autonoma della persona e la realizzazione del prodotto finale. La persona dell'alunno, con le sue idee e le sue emozioni, deve restare, sempre e comunque, al centro di questo procedimento di creazione di messaggi multimediali. Non si dovrà, pertanto, perseguire il solo intento di ampliare le competenze tecnologiche;

il problema dell'autorevolezza dell'autore: la visibilità, cioè la possibilità di apparire con le proprie produzioni nello spazio pubblico, non è più garanzia oggi di questa autorevolezza» (P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento 2003, pp. 17-18).

²⁶⁶ «Tuttavia il progressivo avanzare delle nuove tecnologie permette, e sempre di più permetterà, l'autoacquisizione dei saperi, ponendo nuovi interrogativi per la professione docenti. Questa forma di apprendimento non prevede un processo propedeutico e organico di acquisizione delle conoscenze, invero è parcellizzata e talvolta sommaria. Non bisognerà, in tal senso, cadere nell'illusione che le tecnologie di ultima invenzione e internet siano gli strumenti che permettano un'educazione diffusa, facilitata e aperta a tutti. Pur se, le nuove tecnologie, effettivamente garantiscono una maggiore facilità nell'accesso alle informazioni sarà necessario valutarne prima la qualità e capire, oltremodo, quanto e come un'insieme anche notevole di informazioni produca conoscenza. [...] Risulta necessario intraprendere nuovamente "la via dell'educativo", con rinnovata fiducia nel concetto di eteroeducazione, intesa, come relazione di significato tra due persone. In tal senso, l'insegnante non solo si propone come referente di una cultura solida e organica, rispondente così alla disomogeneità degli apprendimenti telematici ma diviene al contempo "costruttore dell'umano", cioè prende su di sé la responsabilità dell'educare che non è mai, del tutto, disgiunta dalla presa in carico, entro i giusti limiti, dalla vita stessa degli alunni» (A. Rega, *La responsabilità docente nella contemporaneità tecnologica*, «Le Nuove Frontiere della Scuola», cit., p. 100).

²⁶⁷ «Lo studium latino significa desiderio, tensione interiore, dedizione. Lo "studio" per molti ragazzi è tedio e costrizione, il contrario della skolé greca, ch'è agio e distensione» (L. Corradini, *Diritto all'educazione e allo studio e uguaglianza di opportunità*, in M. Laeng (diretto da), *Atlante della pedagogia*, vol. I, cit., p. 242).

²⁶⁸ W.K. Richmond, *Tecnologia dell'educazione*, in M. Laeng (diretto da), *Atlante della pedagogia*, vol. I, cit., p. 345.

piuttosto è opportuno cercare di realizzare contenuti originari che vedano nel computer un importantissimo ausilio e non un surrogato del pensiero umano.

Procedere in questi termini significa ribadire l'esigenza di un'educazione che riscopra e promuova forti aspetti valoriali. Tra i quali, principalmente, la valorizzazione della persona e, quindi, della ragione umana: intesa come totalità universale in cui coincidono razionalità ed eticità. Il fine è nel ripristinare la persona umana, con la sua natura razionale, a capo del processo di produzione di un qualsivoglia messaggio multimediale. L'iniziativa educativa degli insegnanti consiste, in tal senso, nel richiamare la persona ad un'istanza di razionalità, che le è propria, attraverso la quale gestire l'interazione con la tecnologia al fine di subordinarla ai propri scopi, non lasciando, quindi, che questa diriga e organizzi il suo lavoro.

Andrea Rega

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli studi di Bergamo)

Primi spunti sul difficile rapporto tra media e istruzione in Italia

Francesco Magni

Abstract

This article focuses on the relationship between media and education in Italy. How do the media look at what is happening in our schools and universities?

What relevance do they give to the topic education?

Are there still any journalists who deal with policy and school administration? These are some of the questions that guide this study: the first part is directed to daily newspapers, the second part concerns newspapers on-line on this issue and websites of trade unions and professional associations. The paper ends with some brief notes on the use of social networks and in particular Twitter.

C'era una volta il giornalista scolastico

Non molto tempo fa, l'ex ministro dell'Istruzione Tullio De Mauro, in un suo articolo intitolato *I dolori del giornalista scolastico*, ricordava amaramente:

Ci fu un tempo in Italia una schiera di giornalisti scolastici, D'Amico, Froio, Musu, Pecorini, Tortello. E Gianni Rodari. C'erano supplementi scuola nei quotidiani e pagine scuola nei settimanali. Poi le direzioni commerciali scoprirono che la scuola non porta pubblicità e perché fare i giornali se non per la raccolta pubblicitaria? Le pagine e i supplementi chiusero. La specie, non protetta dal Wwf, si è andata estinguendo. Di scuola per lo più parlano ogni tanto persone più o meno illustri che si scontrano con la difficoltà di dire cose sensate in una materia complicata, ma le insensatezze non nuocciono all'incetta di pubblicità.²⁶⁹

Allo stesso tempo è vero, come egli stesso ricordava, che occuparsi di giornalismo scolastico non è affatto semplice, anzi: bisogna tenere conto di un notevole numero di informazioni, possedere competenze multidisciplinari e una certa capacità di districarsi in mezzo a mille norme giuridiche e sentenze, magari tra di loro confliggenti. Eppure negli altri Paesi europei così come negli Stati Uniti, sembra esserci una diversa attenzione rispetto ai temi legati all'*education* da parte degli organi di informazione. Lo stesso De Mauro ne prendeva atto, citando il "caso" del corrispondente della Bbc News, Sean Coughlan, premiato nel dicembre 2011 alla Camera dei Comuni britannica dal Chartered Institute of Public Relations (CIPR²⁷⁰) come "Education Journalist of the Year" in un concorso per le migliori corrispondenze in materia educativa²⁷¹. Insomma, all'estero non solo esiste una particolare attenzione al tema (basti vedere gli inserti e i servizi sul tema pubblicati nei vari *Le Monde*, *Die Zeit*, *El País*, *The Guardian*, *The New York Times*), ma ci

²⁶⁹ T. De Mauro, *I dolori del giornalismo scolastico*, in *Internazionale*, n. 965, 7 settembre 2012; <http://www.internazionale.it/opinioni/tullio-de-mauro/2012/09/13/i-dolori-del-giornalista-scolastico>.

²⁷⁰ Si veda <http://www.cipr.co.uk/content/member-groups/education-skills> e il profilo Twitter ufficiale https://twitter.com/CIPR_EdSkills.

²⁷¹ In particolare Sean Coughlan ha vinto il premio per "*outstanding education reporting for national journalists 2010/2011*". <http://www.cipr.co.uk/content/news-opinion/news-from-the-profession/105142/education-journalists-honoured-at-cipr-education-journalism-awards>. Per quanto riguarda l'anno scolastico 2011/2012 il premio è invece andato a William Stewart (TES) <http://us1.campaign-archive2.com/?u=84c32548df0daa2e51fbd43aa&id=eed6844431>.

sono giornalisti che si occupano quasi esclusivamente di istruzione, al fine di poter essere competenti e quindi fornire al lettore informazioni corrette e complete. Questa particolare considerazione per i temi legati alla formazione dei più giovani è testimoniata anche dalla presenza di un premio pensato apposta per il miglior giornalista scolastico dell'anno!²⁷²

Inoltre è da rilevare come all'estero vengano anche organizzate apposite conferenze per discutere del rapporto tra media e istruzione, come quella organizzata nel novembre 2011 dal World Innovation Summit for Education (WISE) dal titolo *Role of the Media in Education*²⁷³. In Italia, invece, sembra che un dibattito di questo tipo, sia, purtroppo, semplicemente assente.

Da queste considerazioni brevemente richiamate nasce il tentativo del presente approfondimento, che costituisce un primo tentativo di comprendere come le tematiche legate all'istruzione e alla formazione dei giovani vengano guardate - in Italia - dai principali organi di stampa, cartacei e on-line. Completa questo contributo una sintetica ricognizione sull'uso dei social network (in particolare di Twitter) volta ad individuare rilevanza e modalità di utilizzo di questi nuovi strumenti da parte dei principali protagonisti in questo ambito.

I quotidiani cartacei²⁷⁴

Come i quotidiani italiani guardano a quello che succede nelle scuole e nelle università del nostro Paese? Quale rilievo danno a questa tipologia di notizie? E che caratteristiche hanno quelle che vengono considerate "notizie" da prima pagina? Sono queste alcune delle domande che ci si è posti nell'analisi dei vari interventi e articoli sulla stampa italiana. Come sottolineatura iniziale c'è da chiarire che sia i dati numerici sia le considerazioni che seguiranno, non hanno valore statistico né vogliono essere considerazioni esaustive: tutt'al più costituiscono prime annotazioni per tracciare spunti e linee evolutive da poter percorrere per ulteriori e più approfonditi studi e ricerche.

Temi trattati

Prendendo come parametro di riferimento la suddivisione per tematiche operata dal sito della rassegna stampa del Ministero dell'Istruzione²⁷⁵ e considerando il periodo di tempo che va dal 1 gennaio 2013 al 30 aprile 2013 per un totale di 1660 articoli, balzano all'occhio alcune tendenze generali. Innanzitutto le tematiche più ricorrenti cadono sotto la voce "formazione" (319 articoli) e "ricerca scientifica e tecnologica" (442); seguono "l'innovazione" (178) e "l'amministrazione scolastica" (172). Per quanto riguarda le prime

²⁷² In realtà suscita particolare impressione constatare che il medesimo "grido di allarme" pronunciato da De Mauro, come si vedrà meglio più avanti, trova concorde lo stesso Sean Coughlan, che in un suo recente intervento dal titolo «*There are fewer journalists writing about education*» pubblicato sul sito del WISE, denunciava lo stesso pericolo (<http://www.wise-qatar.org/content/sean-coughlan-there-are-fewer-journalists-writing-about-education>).

²⁷³ Cfr. <http://www.wise-qatar.org/content/role-media-education-we-try-inform-debates-confront-different-points-view>.

²⁷⁴ Per quanto riguarda i quotidiani cartacei ci si è concentrati su alcune delle principali testate nazionali (Corriere della Sera, La Repubblica, La Stampa, Il Sole24Ore, Il Messaggero) o che comunque si occupano con una certa frequenza di queste tematiche (è il caso di Italia Oggi). Fonte principale di riferimento è il sito della rassegna stampa del MIUR (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/rassegna>).

²⁷⁵ Parametro di per sé non assoluto, ma che consente comunque di trarre alcune considerazioni di carattere generale.

due voci, che insieme coprono quasi la metà dei contributi, ci si trova di fronte a una grande varietà di articoli, spesso solo “indirettamente” riconducibili al mondo della scuola e dell’istruzione. Per la tematica dell’amministrazione scolastica, invece, bisogna segnalare che in questo caso più del 70% degli articoli ricompresi sotto tale voce sono stati pubblicati dalla testata *Italia Oggi*, che segue con costanza ogni provvedimento in uscita da Viale Trastevere (ben 127 articoli su 172). Ugualmente vale anche per la tematiche legate al “personale docente” (35 articoli su 82).

In secondo luogo, colpisce la scarsa attenzione dedicata al tema “Università” (presente con solo 98 articoli) così come il numero relativamente ridotto di articoli selezionati con respiro internazionale o tratti direttamente dalla stampa estera (52 per la scuola e 48 per l’università).

Altro dato da segnalare è l’assenza (quasi assoluta) di articoli legati al tema della “dirigenza scolastica”, argomento che dovrebbe essere estremamente di attualità visti i risultati – disastrosi, per via dei continui ricorsi amministrativi – del concorso presidi in importanti regioni come la Lombardia, la Toscana e la Sicilia: anche qui, forse per il carattere un po’ più “tecnico” delle questioni in gioco, si trovano solo 4 articoli pubblicato sempre da *Italia Oggi*.

Le tematiche legate all’istruzione di terzo livello sembrano trovare maggiori difficoltà a diventare “notizia”, come segnalano i pochissimi contributi pubblicati su “Università e imprese” (6) e “Università e lavoro” (35). La scuola riscuote generalmente più interesse, come emerge dal numero degli articoli pubblicati sulla valutazione: ben 27 per quanto riguarda docenti e alunni degli istituti scolastici, solo 7 per la valutazione universitaria (ciò nonostante la “frenetica” attività dell’Agenzia di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) e le accese polemiche che ne stanno accompagnando l’operato).

Si segnala inoltre l’assenza di articoli esclusivamente dedicati all’autonomia, ai brevetti, all’edilizia scolastica, alla dispersione scolastica, all’orientamento e al valore legale del titolo di studio. Questi argomenti, di notevole importanza, hanno comunque trovato certamente spazio all’interno di interventi più ampi: è però da registrare il fatto che nessun articolo sia stato inserito esplicitamente in una di queste categorie, un dato che segnala quantomeno una mancanza di articoli ad hoc in tema.

Infine un elemento che può apparire di mera curiosità, ma che forse indica una modalità di agire dei nostri mezzi di informazione più “tradizionali” nei confronti del mondo dell’istruzione: a fronte di 10 articoli dedicati al tema del “bullismo”, nello stesso periodo di tempo considerato se ne trovano solo 9 che si occupano del “Diritto allo Studio”.

Pochissimi articoli in prima pagina

Se si guarda poi al rilievo e all’importanza che le direzioni dei sei quotidiani selezionati riservano a questo tipologia di articoli, si scopre che su un totale di 1.660 articoli pubblicati, solo 95 hanno avuto l’onore di comparire in prima pagina (pari al 5,7%).

Tra le tematiche maggiormente valorizzate, appare dominante la ricerca della notizia “shock”, del c.d. “scoop” che, per quanto riguarda il mondo dell’istruzione, raramente è associato a qualche avvenimento positivo: quasi che la notizia vada bene solo quando sia collegata a qualche tipo di scandalo (bullismo, maltrattamenti, sprechi e privilegi dei baroni universitari ecc...), mentre difficilmente storie positive e di successo vengono messe in

evidenza e adeguatamente raccontate²⁷⁶. Trova così conferma quell'antico detto che recita: «Fa più rumore un albero che cade di una foresta che cresce».

Tanti autori eterogenei

Un altro elemento di cui tenere conto sono gli autori degli articoli: tranne qualche lodevole caso isolato, difficilmente si trovano giornalisti che si occupano esclusivamente (o almeno prevalentemente) di educazione e istruzione il cui lavoro venga valorizzato e messo in rilievo. In particolar modo per quanto riguarda i (pochi) articoli pubblicati in prima pagina, ci troviamo di fronte ad una notevole eterogeneità di firme: accanto ad un ristretto gruppo di accademici che interviene nel dibattito su scuola e università, si trova un po' di tutto: direttori delle testate, inviati speciali, filosofi, economisti, scrittori, politici, ecc...

Inoltre, sempre considerando lo stesso periodo di tempo (4 mesi), stupisce che quasi nessun autore abbia pubblicato più di un singolo articolo in prima pagina su questi sei quotidiani (l'unico che è riuscito ad arrivare a ben tre pubblicazioni in prima pagina è stato stato il sottosegretario all'istruzione Marco Rossi Doria). Da segnalare anche alcuni interventi, particolarmente rilevanti, da parte di alcuni esponenti internazionali di primissimo piano (quali quelli di Bill Gates e dell'editorialista del New York Times e premio Pulitzer Thomas L. Friedman).

Per gli articoli in prima pagina si va quindi alla ricerca della grande firma, variando in continuazione gli autori: la figura del giornalista esperto di questioni scolastiche ed educative (ammesso che ne esista ancora qualcuno), appare come stretto in un limbo e "rinchiuso" nelle pagine interne dei quotidiani, dove difficilmente si poseranno gli occhi di qualche lettore. Forse occuparsi delle vicende legate alla scuola e all'istruzione è considerato una sorta di punizione o tutt'al più un fastidioso ostacolo da superare per poter poi passare a trattare questioni più interessanti (e socialmente più appaganti).

Il risultato rischia quindi di essere quello di un aumento del "tasso di genericità" delle questioni affrontate (in questa direzione è forse da interpretare il rilevante numero di contributi rubricati sotto la non meglio definita categoria "Formazione" della rassegna stampa del MIUR), rimanendo in superficie ai temi trattati e senza permettere un reale approfondimento delle notizie. D'altra parte, non si pensa certo che sia questa la *mission* di un grande quotidiano nazionale, anche se la perdurante assenza di contributi specifici e di qualità sull'ambito *education*, rischia di impoverire il dibattito politico-istituzionale (già di per sé ai minimi storici) e di aggravare la carenza di idee e progettualità.

Il problema del rapporto media e istruzione in Italia tra burocratizzazione e sindacalismo esasperato

Emerge quindi un rapporto problematico tra i media tradizionali²⁷⁷ e l'istruzione in Italia: da un lato le notizie che trovano maggiore spazio sono legate a tematiche ampie dove l'istruzione e l'educazione fanno per lo più da sfondo (e non costituiscono il vero cuore della notizia); dall'altro argomenti specifici vengono relegati a notizie troppo tecniche per essere ospitate sui maggiori quotidiani rivolti ad un grande pubblico. È da notare che in

²⁷⁶ Tra gli episodi più recenti si pensi al tristissimo caso dell'asilo comunale San Romano, scuola comunale per l'infanzia in via di San Romano 93, nel quartiere Portonaccio a Roma, dove due insegnanti sono state arrestate per maltrattamenti dei piccoli alunni. Cfr.: http://roma.corriere.it/roma/notizie/cronaca/13_maggio_15/maestre-asilo-domiciliari_2121143858097.shtml.

²⁷⁷ Si è trattato finora solo di carta stampata, tralasciando la televisione: sarebbe interessante andare a rintracciare se e come siano trattate notizie riguardanti l'istruzione dei giovani nei telegiornali e nei talk show televisivi, anche se i risultati potrebbero essere a dir poco deludenti se non addirittura raccapriccianti.

quest'ultimo caso, il taglio degli articoli è dettato dalla eccessiva burocratizzazione e sindacalizzazione del dibattito che ruota intorno alle vicende del Ministero dell'Istruzione²⁷⁸. Una generale scarsa attenzione, quindi, che sembra però risvegliarsi ed essere sensibile alle notizie "negativamente eclatanti" o a quelle di carattere sindacale e giudiziario. In questo i media riflettono la situazione nella quale versa la scuola italiana, ostaggio sempre più delle aule dei tribunali amministrativi, con un contenzioso giudiziario esasperato e senza tregua.

Il quadro non è quindi per nulla confortante, ma non si pensi che sia una problematica che vede coinvolto esclusivamente il nostro Paese: suscita particolare impressione, infatti, constatare che sia proprio il già citato Sean Coughlan, a sottolineare in un suo recente contributo la carenza di giornalisti "scolastici" anche in un contesto, come quello anglosassone, dove sembra esserci una sensibilità molto più marcata per il tema. Scrive Coughlan:

Education is more important than ever. Everyone agrees that it's a vital ingredient for the economy, for the well-being of society, for the progress of culture, careers and communities, it's how individuals understand themselves and the world around them. It's a force for the common good. But how do we know if it's the right kind of education? How do we know how it compares with other countries? How do we share the good ideas and get rid of the bad. This should be the role of the media in education - creating a public forum for these conversations, providing a thoughtful, engaging way to discuss important decisions, testing ideas and comparing experiences. Education journalism should help to create a well-informed debate. It should be interesting stuff for an interested general audience. But let's get to the point. Education is a big subject. It's complicated. It's international in dimension. But the resources for such specialist education journalism are getting stretched ever thinner. There are fewer journalists writing about education, they have less time, they're less well funded, they have smaller budgets. There are exceptions to this - and it's different in different parts of the media - but the long term, broader picture is of less time, more stories.²⁷⁹

Insomma, non solo ci sono i tagli diretti alle risorse per l'istruzione, ma la crisi della carta stampata (fenomeno, in questo caso, internazionale ma che investe con crescente intensità il nostro Paese²⁸⁰), si ripercuote sulla quantità e sulla qualità di informazione, lasciando in campo solo qualche pregevole eccezione. È forse quindi opportuno volgere lo sguardo a cosa invece si sta muovendo sul web.

Siti web "specialistici"

A fronte di una scarsa attenzione della carta stampata nei confronti dell'istruzione, sul web troviamo un'ampia gamma di possibilità di approfondimento: accanto a siti web "specialistici" che si occupano esclusivamente delle notizie legate alla politica scolastica, vi

²⁷⁸ A conferma di questo si veda, tra gli interventi più recenti, quanto scritto da Marco Campione in un suo articolo dal titolo *Cambiamo la scuola, cominciamo da qui*, Europa, 24 maggio 2013, <http://www.europaquotidiano.it/2013/05/24/cambiamo-la-scuola-cominciamo-da-qui/>.

²⁷⁹ Sean Coughlan, «*There are fewer journalists writing about education*», in <http://www.wise-qatar.org/content/sean-coughlan-there-are-fewer-journalists-writing-about-education>.

²⁸⁰ Nel 2012 la flessione delle vendite dei quotidiani italiani è stata del 6,6% (da 4.272 a 3.990 milioni di copie), con una percentuale analoga a quella registrata nel corso del 2011 (-6,8%). In cinque anni, a partire dal 2007, i quotidiani hanno perso oltre 1.150 milioni di copie, con una riduzione percentuale di oltre 22 punti: questi alcuni dati dall'ultimo studio della FIEG (Federazione Italiana Editori Giornali) "*La stampa in Italia (2010-2012)*"; <http://www.fieg.it/upload/salastampa/LA%20STAMPA%20IN%20ITALIA%202010-2012.pdf>. La crisi della carta stampata in Italia è segnalata anche dall'ultimo rapporto dell'Osservatorio Stampa FCP (Federazione Concessionarie Pubblicità) che ha pubblicato i dati del fatturato pubblicitario dei quotidiani (periodo gennaio - aprile 2013), registrando un preoccupante calo del 24,4% rispetto allo stesso periodo del 2012 (Cfr.: <http://www.fcponline.it/12437-in-calo-di-oltre-il-25-la-raccolta-sul-mezzo-stampa>).

sono anche siti d'informazione e di approfondimento "generalisti" che mantengono però un'attenzione particolare al mondo della scuola e della formazione. Tra questi ultimi è forse il caso di citare, tra gli altri, *IlSussidiario.net*²⁸¹, testata on-line nata nel 2008 e che, pur occupandosi delle più svariate materie (dalla politica allo sport) si distingue per una costante attenzione al tema dell'educazione dei giovani (con una ricca sezione contenente approfondimenti quotidiani). Inoltre è da segnalare il buon riscontro della testata in termini di utenti, visto che "*IlSussidiario*" si colloca al 357° posto del Rank italiano²⁸². Ancor più sorprendente, però, è il dato di interesse registrato per il sito internet *OrizzonteScuola.it*²⁸³: quest'ultimo, infatti, è strutturato come un semplice blog in continuo aggiornamento e, pur occupandosi solo di notizie relative al mondo della scuola, riscuote un notevole successo in termini di click (373° Rank IT). Sempre tra i siti di maggior successo è da segnalare il buon andamento del sito ufficiale del ministero dell'Istruzione²⁸⁴ (182° Rank IT). Un discreto interesse, forse inferiore a ciò che ci si potrebbe aspettare, riscuotono i siti dell'*Indire* (728° Rank IT) e dell'*Invalsi* (730° Rank IT).

Tra i quotidiani on line dedicati interamente al mondo della scuola si segnalano per ampiezza di contenuti e aggiornamenti anche *Educazione&Scuola*²⁸⁵ (2.003° Rank IT), *La Tecnica della Scuola*²⁸⁶ (2.399° Rank IT) e *TuttoScuola*²⁸⁷ (10.243° Rank IT).

Per quanto riguarda l'università, invece, si distingue per "combattività" il sito di ROARS²⁸⁸ (*Return On Academic Research*), anche se viene confermato il minore interesse, in termini di numero di singoli utenti e pagine visualizzate, delle tematiche legate all'istruzione accademica (25,933° Rank IT).

Sindacati, associazioni professionali e fondazioni sul web

Tra coloro che si occupano di istruzione non si possono tralasciare i sindacati e le associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici, che sempre di più utilizzano il proprio portale web come principale mezzo di informazione e di interlocuzione con la propria "categoria" di riferimento. Per quanto riguarda i sindacati, il sito di maggior spessore è sicuramente quello della Federazione dei Lavoratori della Conoscenza (*FLC – CGIL*)²⁸⁹: suddiviso in tre sezioni (Scuola, Università e AFAM, Ricerca) questo sito permette un costante aggiornamento sulle principali novità in ambito di politica scolastica e universitaria, così come la diffusione degli interventi e dei documenti del sindacato (1806° Rank IT). Anche la *Cisl Scuola*²⁹⁰ ha un'interfaccia web interamente dedicata alle questioni scolastiche, anche se appare meno ricca di contenuti rispetto a quella precedente (Rank IT 5.058). Tra gli altri sindacati, infine, si segnalano i siti della *Gilda degli insegnanti*²⁹¹

²⁸¹ Cfr.: <http://www.ilsussidiario.net>.

²⁸² *Traffic Rank* nel Paese (d'ora in poi Rank IT): si tratta di una stima approssimativa della popolarità del sito internet in un determinato paese. Il rank è calcolato utilizzando la media dei visitatori giornalieri e le pagine visualizzate da parte degli utenti di quel paese nel corso del mese passato. (www.alexa.com, The Web Information Company). I dati riportati sono stati rilevati nel periodo di maggio-giugno 2013.

²⁸³ Cfr.: <http://www.orizzontescuola.it>.

²⁸⁴ Cfr.: <http://www.istruzione.it>.

²⁸⁵ Cfr.: <http://www.edscuola.it>.

²⁸⁶ Cfr.: <http://www.tecnicadellascuola.it>.

²⁸⁷ Cfr.: <http://www.tuttoscuola.com>.

²⁸⁸ Cfr.: <http://www.roars.it>.

²⁸⁹ Cfr.: <http://www.flcgil.it>.

²⁹⁰ Cfr.: <http://www.cislscuola.it>.

²⁹¹ Cfr.: <http://www.gildains.it>.

(8.118° Rank IT) e dello *Snals* - Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola²⁹² (9.714° Rank IT).

Per quanto riguarda le associazioni professionali, per i docenti non è possibile quantificare il successo di utenza del sito dell'ADI (Associazione Docenti Italiani) in quanto è ospitato all'interno del dominio dell'Indire²⁹³; per i dirigenti scolastici, invece, si registra l'ottima struttura e l'ampiezza dei contenuti dei siti web dell'ANP²⁹⁴ (Associazione Nazionale dirigenti e alte professionalità della scuola; 33.065° Rank IT) e di DiSAL²⁹⁵ (Dirigenti Scuole Autonome e Libere; 30.068° Rank IT). Infine anche le scuole cattoliche sono presenti sul web, tra gli altri, attraverso il sito della FIDAE²⁹⁶ (Federazione Istituti Di Attività Educative; 31,459° Rank IT).

In ultimo, da ricordare il sito dell'Associazione TreLLLe²⁹⁷ contenente le relative pubblicazioni, quello della Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo²⁹⁸ (126.782° Rank IT) e quello della Fondazione Giovanni Agnelli²⁹⁹ (147.312° Rank IT).

Sembra quindi che sul web ci sia una vasta offerta, spesso di qualità, che consente al lettore un'informazione tempestiva e alle volte anche approfondita, caratteristiche ormai sempre più rare da riscontrare nella versione cartacea dei quotidiani. Proprio su quest'ultimo punto, ci sia concessa una breve considerazione rivolta ai c.d. *policy makers*: appare perlomeno sorprendente che, nella rassegna stampa ufficiale del Ministero dell'Istruzione, siano considerati solamente i giornali della carta stampata, con un effetto distorcente (sia per quanto riguarda l'effettivo impatto sulla società in termini di numero di lettori, sia per la perdita di spunti e contributi che potrebbero risultare utili ai principali protagonisti della vita sociale e politica), con il rischio di aumentare ancor di più quella distanza tra le istituzioni e la vita reale della società civile. Com'è possibile, infatti, far comparire ancora nella rassegna stampa nazionale del MIUR articoli di cronaca locale (che faticeranno a raggiungere qualche manciata di lettori) solo perché "stampati su carta" e disinteressarsi invece totalmente di articoli e commenti pubblicati sul web (che invece raggiungono ogni giorno migliaia di lettori effettivi)? Da questa domanda, si avanza una semplice proposta: perché non aggiungere una sezione ad hoc contenente contributi pubblicati esclusivamente on-line? Questo permetterebbe di non perdere approfondimenti e spunti che spesso superano in tempestività (e alle volte anche in qualità) quelli pubblicati sulla carta stampata. Insomma, quando si potrà avere una rassegna stampa del MIUR 2.0³⁰⁰? Anche questo sarebbe un piccolo segnale di un Ministero aperto alla società e alle nuove tecnologie.

I social network e l'istruzione: l'ascesa di Twitter³⁰¹

L'uso dei social network, in particolare di Twitter, sta diventando il mezzo principale per comunicare iniziative, pubblicazioni e notizie da parte delle principali organizzazioni ed istituzioni. Il fenomeno è globale e investe tutti gli ambiti e i settori della società. Mentre

²⁹² Cfr.: <http://www.snals.it>.

²⁹³ Cfr.: <http://ospitiweb.indire.it/adi>.

²⁹⁴ Cfr.: <http://www.anp.it>.

²⁹⁵ Cfr.: <http://www.disal.it>.

²⁹⁶ Cfr.: <http://www.fidae.it>.

²⁹⁷ Cfr.: <http://www.trellle.org>. Per questo sito non è stato possibile rilevare il Rank IT.

²⁹⁸ Cfr.: <http://www.fondazionescuola.it>.

²⁹⁹ Cfr.: <http://www.fga.it>.

³⁰⁰ Per un primo esempio di "Rassegna stampa 2.0" sulla scuola si può vedere quella operata dal Partito Democratico (<http://www.partitodemocratico.it/doc/253978/le-notizie-dal-mondo-della-scuola.htm>).

³⁰¹ I dati citati in termini di followers si riferiscono al mese di maggio-giugno 2013.

all'estero, però, anche l'informazione scolastica sta diventando sempre più "social" e ci si trova in una fase già avanzata di utilizzo dello strumento da parte di tutti i soggetti implicati a vario titolo nel mondo dell'istruzione, in Italia si riscontra un certo ritardo, anche se qualcosa pare si stia muovendo (e anche molto in fretta).

Tra gli esempi più virtuosi nell'uso di Twitter si veda quello dell'OCSE che, grazie ad un apposito profilo dedicato esclusivamente all'*education* (@OECD_Edu oltre 24 mila followers), ogni giorno fornisce contributi di livello ad un pubblico sempre più in espansione. Un altro esempio di grande rilievo è costituito dall'uso del social network da parte dei Ministeri dell'Istruzione: su tutti si vedano il profilo ufficiale del *Department of Education* degli Stati Uniti (@usedgov, 227 mila followers) e del corrispettivo dipartimento del Regno Unito (@educationgovuk, 72 mila followers). Anche in questo caso l'Italia sembra arrancare: infatti è solo dall'ottobre 2012 che il MIUR ha attivato l'account @MiurSocial: forse anche per questo motivo il paragone, in termini di followers, con i profili dei ministeri degli altri Stati rimane abbastanza impietoso (infatti @MiurSocial è appena sopra i 2 mila followers). Tale novità è comunque da salutare con favore e da incrementare maggiormente.

Sempre dal Regno Unito arrivano gli ottimi tentativi del quotidiano londinese *The Guardian* che ha un profilo (@GuardianEdu) dedicato all'*education* con oltre 70 mila followers, così come la stessa BBC (@bbceducation, 95 mila followers). In Italia, invece, sembra di essere ancora agli inizi vista l'assenza di account Twitter, da parte delle grandi testate nazionali, dedicati specificatamente a questo tipo di notizie; inoltre è da sottolineare la (finora) scarsa risonanza (sempre in termini di followers) delle riviste on-line del settore precedentemente citate (@TecnicaScuola 550 follower circa; @Tuttoscuola poco meno di 300, mentre, in controtendenza, @orizzontescuola supera i 3 mila followers).

Anche a livello personale i principali protagonisti socio-politici del settore stanno sempre di più utilizzando la presenza virtuale sui social per interagire e comunicare: il commissario Europeo per l'Istruzione Androulla Vassiliou ha un attivissimo profilo (@VassiliouEU), così come il segretario statunitense Arne Duncan (@arneduncan). Anche Andreas Schleicher, Deputy Director for Education and Skills and Special Advisor on Education Policy to the OECD's Secretary-General utilizza costantemente Twitter per dare risonanza pubblica alle ricerche condotte dall'OCSE (@SchleicherEDU). In Italia sarà particolarmente interessante seguire come il Ministro dell'Istruzione Maria Chiara Carrozza intenderà utilizzare la comunicazione tramite Twitter: dai primi mesi di attività sembra che il ministro voglia intervenire personalmente nel dibattito in rete, interagendo attivamente con gli altri utenti di Twitter (@MC_Carro oltre 12 mila followers).

Anche qualche sindacato e partito politico ha intuito le potenzialità connesse all'uso dei social network: tra i primi si segnala l'account della FLC – CGIL (@FLCCGIL) e quello della CISL Scuola (@cislscuola); tra i secondi, invece, il doppio profilo del Partito Democratico sulla scuola (@scuolapd oltre 800 followers) e sull'università (@pduniversita 600 followers circa).

Inoltre iniziano ad affacciarsi profili Twitter ancora più specifici e monotematici, come quello del sito internet *profdigitale.com* interamente dedicato all'uso delle nuove tecnologie in classe (@ProfDigitale): un'ulteriore conferma che il futuro (e il presente) dell'informazione sul mondo della scuola e dell'università sarà sempre più on-line e sempre più "social".

Francesco Magni

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli studi di Bergamo)

Effects of technology and K12 student achievement beyond academic success. An educators' perspective

Kent A. Thompson

Abstract

Educational Technology for reading literacy, mathematics and science are designed to address the shrinking test scores as measured annually by state administered assessments by engaging students in non-traditional modes of instruction to promote proficiency in testing subjects. Failing test scores created a sense of urgency in every classroom, school district, and household to meet higher levels of proficiency or mastery of content. School districts poured funding to acquire additional resources to curtail dismal trends of low-test scores to purchase computer, software, and technological supplies. Districts serving low-income, special needs and English Language students required greater funding to meet academic challenges. Low-performing students utilize educational technology in an attempt to make gains beyond traditional classroom instruction. Regardless of funding, schools and districts budgeted greater sums of resources for experimental approaches in meeting learning needs of its most challenging students. Success is relative to a given year and application of a specific approach to content and instructional device. Educational technology allows struggling, special needs, and English language students greater opportunities for success.

Technologies Impact on Academic Success

School and district success is measured by how proficient a student is when administered a standardized exam. Educational technology allows students with marginal abilities to flourish with graphic user interfaces that depict a more visual and artistic environment. Students' perception of success is crucial to academic achievement. Students possessing technology literacies view their identity as readers and writers in relation to their peers (Goldberg, Russell and Cook 2003).

Expectations are high for those enrolled in educational technology programs to surpass test scores of students in traditional content area classes. Multiple intelligences and the visual learner require multimedia to engage meaningful learning. Audio and video cues create greater levels of comprehension for struggling students utilizing educational technology (Horkay, Bennett, Allen and Yan 2006). Students need not master educational technology programs for success in reading, math or science literacy. An individual must perceive his or her value as a learner and apply himself or herself beyond that of a traditional classroom environment. Instruction is self-guided and the teacher becomes a facilitator monitoring progress through reports and observations. The student must have the will and desire to succeed for educational technology programs to be successful on any level.

The role of educational technology is seen as a two-fold solution in the realm of education. First, it is designed to assist students with limited abilities to surge to success by providing modification of instruction at a pace relative to the student's learning ability. Instruction transforms the most timid learner into a proficient individual harnessing hidden talents and building self-esteem while promoting lifelong learning. Struggling readers and writers are given passages that are leveled to their vocabulary and current capacity of comprehension. Learning becomes meaningful with smaller steps to progress with

reinforcement of skills. Students transform confidence to smaller projects and assignments that build upon learning objectives of content. Mathematics and science instruction are visual with interactive onscreen icons that allow for manipulation and feedback. Self-paced instruction dismisses judgment of peers by allowing repetitive review of concepts. Students become masters of their own learning with the support of classroom teacher, peers and positive reinforcement from caretakers.

Second, educational technology prepares every student to utilize a variety of resources in school, at home and the workplace. Manipulation of onscreen text, interaction with program windows, use of the mouse to select content, interaction with visual and audio cues and creation of artifacts prepares for more meaningful learning. Every environment a student experiences creates an opportunity to transcend learning beyond the scope of an academic setting to work and beyond. Learning how to type and manipulate a keyboard and mouse are essential skills of the new millennium. Students enrolled in educational technology are afforded the opportunity to master the latest innovations before their counterparts in traditional content courses in traditional classrooms.

Surpassing Digital Literacy Skills

The National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Students (NETS-S) were developed in 1998 and updated in 2007. In addition to student standards, ISTE NETS were developed for teachers and administrators that demonstrate technology competencies to teach and lead for academic success beyond the classroom.

National Educational Technology Standards for Students (NETS-S) are six interlinked skills that emphasize use and application of technology. Creativity and Innovation-students demonstrate creative thinking, construct knowledge, and develop innovative products and processes using technology; Communication and Collaboration-students use digital media and environments to communicate and work collaboratively, including at a distance to support individual learning and contribute to the learning of others; Research and Information Fluency-students apply digital tools to gather, evaluate, and use information; Critical Thinking, Problem Solving and Decision Making-students use critical thinking skills to plan and conduct research, manage projects, solve problems and make informed decisions using appropriate digital tools and resources; Digital Citizenship-students understand human, cultural and societal issues related to technology and practice legal and ethical behavior; Technology Operations and Concepts-students demonstrate a sound understanding of technology concepts, systems and operations.

Students are technologically savvy when using educational technology in their literacy practices outside the sphere of education to shape their sense of self as multimedia readers and writers. Educational Technology allows visual cues that assist learners to conform to diverse environments of knowledge. Blending traditional learning styles, 21st century skills, and multiple intelligences creates more opportunities for struggling students to engage in relevant forms of expression through graphic user interfaces. Students use computer technology for learning, work, socializing and fun (Ba, Tally, and Tsikalas 2002). Students utilize out-of-school literacy practices to develop oral and writing skills without need of print materials to obtain knowledge and transfer information. Students in the 21st century are developing interactive modes of communication void of face-to-face contact through online chat rooms and text messaging. Technology has created generations of students immersed in non-traditional forms of reading and writing for purposeful meaning. Educators should allow for non-traditional methods of learning that merge academic and social requirements of today's learner.

Educational technology resources merge an individual's level of knowledge with meaningful expectations to form guided learning with relevant and meaningful outcomes.

Research has linked educational technology to engaged and motivated students (Goldberg, Russell and Cook 2003). Educational technology integration creates a gateway for students lacking motivation or struggling academically or socially in school. Significant improvements in social and academic skills are attributed to success with non-traditional methods of instruction. Current evidence offers hope for students needing robust forms of academic instruction to dispel sense of failure to that of success through modified methods of learning. Various educational technology resources align academic and social enriching exercises for growth beyond scope of passing mandated state exams. Educators must be diligent in selecting appropriate educational technology resources that develop students' into productive citizens of society. Application of the wrong interventions will undermine students' ability to adapt academically and socially to an ever-changing world requiring more and more skills for perception of success; failure is real.

Technology literacy skills develop with exposure and quality of time outside of school (Ba, Tally, and Tsikalas 2002). Students of low-income and middle-income households develop relevant online communication skills (speaking & writing) that later transform to the classroom-learning environment. Technology usage tends to increase familiarity with educational technology intervention resources to promote computer literacy. Students are more comfortable using tools for socializing with peers than for learning. Thus, it may not be uncommon for students to have knowledge without necessarily having application beyond communicating with peers. Parental guidance is necessary for learners to gain understanding of the potential (good/bad) of technology. Educators may align technological literacy to methods of instruction that promote thinkers beyond pen and paper application to impact student learning and social development.

Technology standards for teachers (NETS-T) emphasize use and application of technology to inspire student learning and integration of technology resources. Educators require appropriate knowledge of instructional tools to implement relevant educational technology resources. As the students learn to conquer fear of failure, those responsible for delivering instruction have an obligation to update their skills to offer assistance and guidance. Burdens of past failures are replaced with challenges of innovation. Busy workloads are part of the profession that creates the need for meaningful and practical methods of instruction to lessen stressful practices.

Accountability is dual when educational technology resources are implemented to a learning environment. Success or failure of students rests on an educator's willingness to go beyond his or her scope of knowledge to deliver and provide meaningful forms of learning to meet demands of the struggling learners. Educational technology builds confidence in educators and student to realize academic success through non-traditional methods of instruction.

Meaningful Assessments of Knowledge

Educators should enact meaningful modes of assessment to match students' individual learning style, whether print or technology administered (Pommerich 2004). Raising the level of proficiency by engaging the learner in the assessment process is critical to reach adequate levels of progress. Struggling students require a voice in the assessment of their knowledge. Educational technology is capable of transforming classrooms and schools to meet the needs of struggling learners (Abell, 2006). Educational technology attempts to mend holes that many have fallen through over the years by administering content and learner relevant instruction. Perception and realized success is crucial to implementation

and adoption of educational technology. Reaching higher levels of comprehension through interactive materials offer struggling students opportunities unavailable under traditional methods of classroom instruction. Traditional and non-traditional methods of instruction offer greater means of classroom and social success when applied in an environment open to alternate methods of learning.

Educators that develop relationships between examinee and assessment create more purposeful student success (Almond, Steinberg, and Mislevy 2002). Literacy and educational technology form a dual purpose of ensuring student success through relationship of instruction and method of assessment. Knowledge and assessment are sequentially monitored for implications of learning. Assessments produce relevant outcomes to gauge learning and/or application of skills. Educational technology resources have the potential to broaden the scope of reading and writing methods of assessments. Opportunities exist for learners and educators to reflect upon learning and assessment methods for future success. Educational technology resources are very resourceful in meeting needs of diverse learners and potentially beneficial to learner's social environment (Ba, Tally, & Tsikalas, 2002). Educational technology has a firm hand to acquire and deliver knowledge to struggling learners. Students' perception of success is crucial to academic achievement when allowed to interact with meaningful forms of instruction that caters to different levels of comprehension without minimalizing learning objectives.

Student perception of success matters, not ours

Academic success is realized when educational technology extends beyond confines of traditional learning (classroom, school) environments for lifelong learning (O'Dwyer, Russell, Bebell and Seeley 2008). Students that have the ability to apply technological skills to academics and social arenas seem to have a greater grasp of reading and writing compared to their peers (Gulek & Demirtas, 2005). Technology becomes beneficial for academic and social growth that surpasses prior levels of success known to struggling learners. Relationships that merge technology usage and academic success are meaningful to measure growth potential of learners. Forms and uses of educational technology differ in their results in relation to student success.

Rationalizing differences in performance implementation of assessment methods to overall student success and possible failure must be a consideration of test administrators (Horkay, Bennett, Allen, Kaplan, and Yan 2006). Student familiarity with educational technology resources may allow for greater understanding of content but differs from format of assessment. Current methods of assessment negates educational technology format to allow greater acceptance by students. Beginning fall 2013, new state assessments would involve use of educational technology (computers, tablets) to administer exams. Shifting methods of assessment may level the playing field for those experiencing test phobias to traditional pencil and paper structure. Traditional learners may experience a negative shift in application of knowledge due to unfamiliar format and possible added anxiety. Assessments using technology may conjure up fear for those accustomed to old brick and mortar methods. Educational technologies produce different results for examinees depending on structure and subject matter (Shapley, Sheeman, Caranikas-Walker, 2010). An individuals' level of technology skills and knowledge of content may skew results when testing outside modes of comfort.

Kent A. Thompson

(Doctoral candidate in Education, Leadership, Management and Policy -
Seton Hall University, New Jersey)

References

- Abell, M. (2006), *Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 5(3). Retrieved July 9, 2013, from <http://www.jtla.org>.
- Almond, R. G., Steinberg, L. S., & Mislevy, R. J. (2002), *Enhancing the design and delivery of assessment systems: A four-process architecture*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", (5). Available from <http://www.jtla.org>.
- Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002), *Investigating children's emerging digital literacies*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", (4). Available from <http://www.jtla.org>.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003), *The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 2(1). Available from <http://www.jtla.org>.
- Gulek, J. C. & Demirtas, H. (2005), *Learning with technology: The impact of laptop use on student achievement*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 3(2). Available from <http://www.jtla.org>.
- Horkay, N., Bennett, R. E., Allen, N., Kaplan, B., & Yan, F. (2006), *Does it Matter if I Take My Writing Test on Computer? An Empirical Study of Mode Effects in NAEP*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 5(2). Retrieved [date] from <http://www.jtla.org>.
- O'Dwyer, L.M., Russell, M., Bebell, D., & Seeley, K. (2008), *Examining the Relationship between Students' Mathematics Test Scores and Computer Use at Home and at School*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 6(5). Retrieved July 9, 2013, from <http://www.jtla.org>.
- Pommerich, M. (2004), *Developing computerized versions of paper-and-pencil tests: Mode effects for passage-based tests*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 2(6). Available from <http://www.jtla.org>.
- Rega, A. (2011), *Development of the human person in response to the technological efficiency paradigm*, in "The New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development", 55(1).
- Shapley, K.S., Sheehan, D., Maloney, C., & Caranikas-Walker, F. (2010), *Evaluating the Implementation Fidelity of Technology Immersion and its Relationship with Student Achievement*, in "Journal of Technology, Learning, and Assessment", 9(4). Retrieved July 9, 2013, from <http://www.jtla.org>.

INTERVISTA

Cesare Scurati, maestro e interprete della media education. Intervista a Angela Bonomi Castelli

A cura di Michele Aglieri

Angela Bonomi Castelli, dopo aver svolto gli studi giovanili all'accademia di Brera, ha lavorato presso l'Olivetti in qualità di designer, avendo modo di approfondire i media con riferimento particolare allo studio dell'immagine e della pubblicità. In seguito, si è dedicata all'insegnamento di materie artistiche. Negli anni Novanta è entrata a far parte del primo nucleo di sperimentatori della media education, che nel 1996 ha fondato il Med (Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione), in cui oggi ricopre i ruoli di Consigliere e di Coordinatore regionale per la Lombardia. Nel tempo, ha avuto modo di stringere una importante amicizia professionale con Cesare Scurati, ed è per questo motivo che l'abbiamo incontrata. Il testo che presentiamo è il prodotto di una intervista semi-strutturata avvenuta il giorno 13 luglio 2013 a Corvara in Val Badia (BZ), in conclusione della tradizionale Summer School in media education del Med, la cui prima edizione risale al 1992.

Come ha conosciuto Cesare Scurati?

La prima volta che ho sentito il nome di Cesare Scurati mi era stato citato da mia suocera, che era un'insegnante. Nel suo primo incarico, in una scuola di Milano, era in procinto di prendere il posto di un maestro che aveva fatto carriera ed era diventato direttore. La cosa le dava qualche pensiero, poiché questo maestro veniva descritto come una persona particolarmente brava. In seguito, le vicende della vita mi portarono a conoscere personalmente questa persona, nella sua qualità di dirigente scolastico e di insegnante universitario e grazie al Professor Roberto Giannatelli. Inoltre, mia cognata lavorò in Provveditorato proprio con lui. Cesare Scurati è un nome che è sempre stato presente nelle mie vicende familiari e di vita.

Poi nacque il Med...

Il Med è nato nel 1996 dopo un inizio di cammino della media education, strutturato come dialogo fra i professionisti dei media, i teorici e gli accademici, e la base che doveva applicare e sperimentare. Eravamo già partiti nel 1991, quando Roberto Giannatelli, che proveniva dal mondo della catechesi e sapeva quanto fosse importante educare i giovani alla comunicazione, aveva conosciuto la media education durante alcuni suoi viaggi all'estero. Egli stava reclutando persone appassionate e venne da me, dicendomi che sarei dovuta diventare un riferimento per gli insegnanti. Io venivo dal mondo della comunicazione e della scuola, e trovai assolutamente affascinante la proposta, tanto più che nelle mie classi avevo sempre provato a portare le mie competenze. Da qui, lo stesso Giannatelli, Scurati ed altri iniziarono ad aprire in me tanti nuovi orizzonti.

La prima sperimentazione è andata avanti per tre anni. Tutti i mesi di settembre organizzavamo una settimana di confronto e ci si ritrovava a più riprese anche durante l'anno. Giannatelli ebbe anche l'idea di istituire presso l'Università Salesiana di Roma la "settimana della comunicazione", in cui venivano presentati i lavori delle scuole-pilota (le prime si trovavano a Roma e Milano). Dopo queste esperienze, su indicazione di alcuni

docenti che ci formavano (in Salesiana c'erano già professori che si occupavano del tema), si ebbe l'idea di fondare il Med. Si tenga presente che allora si stava operando in un contesto molto innovativo: la scuola italiana non aveva idea di che cosa fosse la media education, e neanche la sua declinazione italiana di "educazione ai media". Ci muovevamo in mezzo a grandi difficoltà: il primo problema era farsi ascoltare dalla scuola. Rispetto agli argomenti, siamo partiti con lo studio del mondo della comunicazione e della semiotica, e proprio l'analisi dei messaggi fu la prima base di contenuto che cercammo di veicolare nelle scuole.

Fu l'occasione per conoscere meglio Scurati

I miei primi incontri personali furono molto illuminanti, perché Scurati, oltre a essere un personaggio di riferimento per il mondo accademico, costituiva un riferimento altrettanto importante per la base, per gli insegnanti, perché lui credeva molto nella possibilità di creare cambiamento partendo proprio da loro. È stato su suggerimento di Scurati che sono andata in pensione per occuparmi di media education, e sono certa che sia stato per volontà di Scurati se sono stata scelta tra i dodici soci fondatori dell'Associazione Med: lui voleva che nella nascente Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione ci fosse un referente della scuola.

La figura di Scurati per me è quella del maestro, che ti diceva quattro cose incisive, forti, che non potevi fare a meno di segnare, perché erano i pensieri che orientavano la tua attività. Ha avuto il ruolo importantissimo di delineare i principali ambiti di applicazione, mettendo a fuoco con realismo le criticità da considerare. Si rivelò una grande guida, perché ci permise di capire insieme agli insegnanti come inserire la media education nel contenitore istituzionale dei programmi e della scuola. Permise anche di capire quanto la passione, la motivazione e la sincerità di condividere fossero base imprescindibile per fare media education. Un giorno gli stavo presentando delle cose nuove da fare e delle prospettive da aprire nelle classi, e lui, col suo modo spesso un po' burbero ma molto incisivo, mi disse: «Angela, guarda che non ci sono tanti insegnanti come te». Lo considero ancora oggi un bellissimo complimento, ma anche uno sprone per me e un messaggio per tutti.

Scurati è stato un riferimento anche nell'allargamento del contesto di esercizio della media education?

Siamo partiti lavorando nella scuola media, perché è anche quello che faceva Len Masterman, che è un grande ispiratore del movimento della media education. Ci siamo accorti strada facendo che l'orizzonte andava allargato, perché i media, come acqua che scorre, dilagavano in tutte le aree e le fasi della vita. È questo un dibattito interessante condotto anche con Scurati negli anni. Per esempio, le famiglie non capivano perché "rubare" spazi alle ore scolastiche per parlare di televisione. Nacquero gli incontri con le famiglie. Ci rendemmo conto anche che dovevamo scendere verso la scuola elementare e salire verso la secondaria. Scurati queste cose le aveva capite da tempo, e lo si vede anche nelle riforme ideate negli anni Ottanta. Lui era un maestro dotato di intuizione che attuava gli orientamenti precedenti attorno a una sperimentazione più strutturata in senso didattico metodologico operativo. Ed è stato Scurati che ci ha incentivato a occuparci anche di territorio. Perché le persone migrano in tanti ambiti, portandosi dietro la propria competenza o non competenza mediale.

Visto che in questo frangente parlare di Scurati e del Med significa parlare di media education, che cosa vede oggi in relazione a questo campo di studi e di intervento? E quali sono gli impegni futuri?

C'è una maggiore attenzione a non poter trascurare l'area dei media come momento formativo sul territorio, dalla scuola a molte altre realtà. Le esperienze nell'educativa territoriale, per esempio, si stanno intensificando. Il pericolo però è, da parte dei soggetti interessati professionalmente, non saper ancora distinguere la parte concettuale-argomentativa da quella strumentale. Occorre tornare all'analisi, e al senso dell'utilizzo dei media. Oggi, per esempio, non si parla più di semiotica, ma essa andrebbe ripresa, a partire dall'analisi della parola e dell'immagine. Non si può sacrificare quel bagaglio che ti permette di fare una lettura consapevole. Nella scuola oggi si fanno dei bellissimi prodotti ad alta tecnologia, ma formare cittadini liberi significa dare loro la capacità di analizzare in modo consapevole i messaggi. Scurati diceva che per fare questo ci vuole tanto tempo, e questo tempo bisogna trovarlo, è necessario.

I nostri giovani sono orientati in certi ambiti che bisogna intercettare. Gli educatori hanno capito che per coinvolgere i giovani i linguaggi dei media sono strumenti favorevoli. E possono lavorare in modo libero, sviluppando i percorsi, che spesso sono legati allo strumento e al gioco, ma sono paradossalmente inconsapevoli da un punto di vista della cultura mediale. Il territorio deve affiancare la scuola, ma deve farlo in maniera più riflessiva. Allo stesso tempo, non dobbiamo trascurare la scuola: in un momento in cui le aule vengono attrezzate di strumentazioni, proporzionalmente viene meno il lavoro mediaeducativo. Sembra ci sia una "stanchezza mediale", in cui l'insegnante delega all'uso che i ragazzi fanno già degli strumenti il compito educativo.

Chi era, in definitiva, Cesare Scurati?

Scurati era l'accademico-maestro che ti dava dei punti di riferimento forti, il consigliere che, in modo diretto, ti diceva che cosa andava bene e che cosa andava male, l'aggregatore con in mano la chitarra, come faceva qui alla Summer School organizzata ogni anno dal Med. Affiancato a Roberto Giannatelli era l'educatore di noi educatori. In modo semplice e profondo accompagnava noi educatori.

RECENSIONI

Jonah Lynch, *Il profumo dei limoni. Tecnologia e rapporti umani nell'era di Facebook*, Lindau, Torino, 2011, pp. 144

“Cosa c’entrano i limoni con la tecnologia? Un limone colto dall’albero ha la scorza ruvida. Se la si schiaccia un poco ne esce un olio profumato e d’improvviso la superficie diventa liscia. E poi c’è quel succo asprigno, così buono sulla cotoletta e con le ostriche, nei drink estivi e nel tè caldo! Tatto, olfatto, gusto. Tre dei cinque sensi non possono essere trasmessi con la tecnologia. Tre quinti di realtà, il sessanta per cento. Questo libro è un invito a farci caso.”

Il testo del primo quarto di copertina, qui riportato, sintetizza il tema di questo volume agile e godibile di J. Linch, un sacerdote.

Non si prefiguri il lettore un testo nostalgico del bel tempo che fu, prigioniero della retorica della tecnologia che ci allontana da ciò che siamo stati e che cela quel che potremo diventare. Piuttosto si tratta di una riflessione lucida, consapevole, documentata sulla base dell’esperienza personale, ma anche della letteratura contemporanea sul tema, sull’impatto che la tecnologia ha sulla nostra vita, con particolare riguardo alla sua incidenza nella relazione interpersonale e nel processo di formazione e autoformazione della persona. A pieno titolo l’autore può proporsi quale interlocutore autorevole su questi temi, sebbene nelle sue parole emerga l’umiltà di una proposta offerta alla riflessione e alla verifica di ciascuno e non certo la pretesa di proporre verità assolute. Egli, infatti, presenta una biografia che certamente ha contribuito ad acuire il suo sguardo sui temi della reciprocità e della formazione, ma anche dei codici comunicativi della nostra epoca e delle dimensioni scientifiche legate alle ICT. J. Linch, americano di origine irlandese, è nato nel 1978 da genitori hippie. Si è laureato in fisica alla McGill University di Montreal e, dopo essere entrato in seminario, ha studiato filosofia e teologia all’Università Lateranense e ha ottenuto un Master in Education presso la George Washington University. Ama la musica e suona il violino. Ora vive a Roma, dove è vicerettore del seminario della Fraternità San Carlo.

Il volume si compone di quattro parti: una introduttiva che identifica il de quo, a partire dall’esperienza stessa dell’autore, il quale si autodefinisce nerd, con riferimento ad un certo periodo della sua vita; una prima parte che mette in relazione lo sviluppo della storia dell’umanità con i dispositivi, in particolare di letto-scrittura, di cui si è dotata, evidenziando opportunamente il mito della neutralità del mezzo; una seconda parte che rimette al centro la realtà nella sua cogenza e materialità, rispetto alla quale si sottolinea l’irrinunciabilità della contestualizzazione dei fenomeni, dei rapporti, delle esperienze affinché essi possano essere considerati autentici e dotati di senso per la persona; una terza parte è dedicata al tema dell’educazione, significativamente aperta da un paragrafo dal titolo Il rischio della libertà, espressione che può essere assunta a sintesi del significato della proposta del volume. Il testo termina con una conclusione nella quale Linch, riprendendo la provocazione heideggeriana sul primato della tecnica, ribadisce la necessità di “ordinare gli strumenti all’uomo”, e non viceversa, secondo un sano principio di realtà, che “non tradisce”.

Molti sono gli spunti di interesse, certo da approfondire e nel testo solo tratteggiati, presenti nel libro; si va dall’evidenziare le connessioni tra le abitudini di lettura e la capacità di pensiero (l’ordine dei fattori non è casuale!), alle tentazioni del meccanicismo contrario alla cura dei rapporti, alla potenziale trasformazione delle attuali “protesi della mente in protesi dell’essere”. A proposito di essere, l’autore ci invita a portare la nostra attenzione sulla “potente ontologia nascosta” nella riproduzione del reale tramite la sua parcellizzazione e ricostruzione virtuale attraverso il sistema digitale dei pixel, fiera della genericità in luogo dell’unicità. Sul versante educativo, è pressante il richiamo alla

maturazione della libertà quale compito più urgente dell'educazione, libertà che, però, deve dotarsi di ragione, di criteri di giudizio e rispondere al "bisogno di partire dall'essenziale per poter vivere ciò che è accessorio come un arricchimento e non un ostacolo alla nostra vita".

L'autore supporta la sua riflessione attraverso il confronto con autori estremamente eterogenei tra loro per orientamento e per competenze tra i quali: H. Von Balthasar, R. Scruton, W. Berry, G. Grant, N. Doidge, W. Benjamin, J. Ratzinger, M. Mc Luhan, N. Postman, N. Carr, M. Wolf. Questa ricchezza di punti di vista incrementa l'interesse del volume che, in meno di centoquaranta pagine e con un linguaggio immediato, adatto al lettore tematico così come al giovane che si affaccia alla riflessione sul tema, offre un contributo affinché ciascuno possa rileggere il proprio rapporto con le Information e Communication Technology alla luce della propria umanità, razionale e relazionale, auspicabilmente libera e piena di gusto per la vita. E per il profumo dei limoni.

Cristina Casaschi

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli studi di Bergamo)

Pier Cesare Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende.* RaffaelloCortina Editore, Milano 2011, pp. 196

Da diversi anni la ricerca didattica ha ricevuto dalle neuroscienze importanti indicazioni operative in concomitanza al moltiplicarsi dei progressi e delle scoperte sul versante scientifico. L'affermazione del «profondo radicamento biologico dell'apprendimento» e che «l'uomo apprende con tutto il corpo» sono i risultati di questo percorso e vengono puntualmente documentati da Rivoltella nel suo recente libro *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*.

La disciplina è nuova in Italia, ma già presente nel quadro di ricerca internazionale in cui l'incontro tra neuroscienze ed educazione è consolidato e documentato dall'imponente quantità di pubblicazioni raccolte sotto l'etichetta della neuropedagogia.

La neurodidattica si presenta sotto la veste di una nuova scienza interdisciplinare formata dalla convergenza di tre aree: la psicologia studia i processi mentali che stanno alla base dei comportamenti; la didattica si occupa dell'insegnamento nelle sue diverse componenti (comunicazione, valutazione, relazione con l'alunno, gestione della classe, metodi e tecniche in gioco a tutti questi livelli); la neuroscienza studia il cervello dal punto di vista della sua evoluzione, della sua struttura e delle sue funzioni.

Il campo della neurodidattica è delicato e si corre il rischio di creare degli stereotipi pericolosi volti ad attribuire particolari attitudini ad una persona in corrispondenza ad una certa tipologia di cervello. Un esempio di idea ingenua è la previsione della trasformazione cerebrale dei *nativi digitali* in *intelligenza digitale*³⁰².

Liberato il campo dagli equivoci, l'autore prosegue la sua ricerca indagando le modalità di relazione tra i tre ambiti disciplinari: la neuroscienza, la psicologia e la didattica.

L'asse portante è individuato nell'area neuroscientifica primariamente affrontata negli aspetti epistemologici, storici e filosofici. Gli attuali studi delle neuroscienze sono orientati a leggere l'uomo in una visione profondamente unitaria nella prospettiva di una ricomposizione della frattura mente-cervello:³⁰³ «la definizione di soggetto cerebrale indica il superamento del dualismo di mente e corpo e la biologia su base evolutiva recupera quella centralità che le era stata tolta da Cartesio»³⁰⁴.

Il paradigma delle neuroscienze, offerta dal *paradigma della traslazione*³⁰⁵, agevola il punto di relazione con gli altri ambiti disciplinari e delinea gli apporti specifici nell'area della didattica speciale, della didattica generale e disciplinare.

E' in questa parte del lavoro che vengono individuati i punti più interessanti e meritevoli di sviluppo a livello di ricerca: l'importanza del contesto e l'esperienza dell'apprendimento, la genesi corporea della cognizione, il ruolo delle emozioni.

E' proprio la base neuroscientifica a mettere fuori gioco alcuni luoghi comuni diffusi nella scuola e, viceversa, orienta l'agire didattico sia nella direzione del potenziamento delle attività di rinforzo delle relazioni sinaptiche attraverso l'esercizio della memorizzazione e del *feed-back* attivando diverse forme di didattica tutoriale imperniate sul *one-to-one teaching* nell'ottica di una didattica della personalizzazione, sia sulla scelta di progettazione curricolare in cui «la profondità deve avere la meglio sull'ampiezza e la

³⁰² A.M. Battro, P.J. Denham, *Verso un'intelligenza digitale*, Ledizioni, Milano 2010.

³⁰³ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

³⁰⁴ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, RaffaelloCortina Editore, Milano 2012.

³⁰⁵ E.R. Kandel, *In Search of Memory: the Emergence of a New Science of Mind*, Norton, New York 2006, tr. it. *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice Editore, Torino 2010.

priorità deve andare alle conoscenze fondamentali. Un curriculum sovrappeso soddisfa l'esigenza di fornire elevati livelli generali di concetti-base, ma frustra il processo di permanente cambiamento delle idee ingenuie degli studenti»³⁰⁶.

Un doppio dispositivo della visione e dell'azione è il canale principale lungo cui si organizzano gli apprendimenti e l'insegnamento. Ripercorrendo l'evoluzione della lettura e della scrittura avvenuta nella coordinazione tra l'occhio e il cervello si definisce la sua centralità nel costituirsi come cornice mentale della nostra attività cognitiva.

Sulla premessa di questi temi si costruisce l'ultimo capitolo che affronta la relazione tra pensiero e comunicazione. La realtà complessa, entro cui si trova il soggetto oggi, è quello di intercettare molti linguaggi specializzati delle singole discipline e delle singole aree del sapere, che eccedono la dimensione tradizionale del testo scritto e spingono la didattica ad interessarsi di nuove competenze collegate alla simulazione, all'appropriazione sollecitata dai media digitali in un'ottica di integrazione tra linguaggi della medialità e quelli legati alle forme testuali alfabetiche.

Proprio la centralità del linguaggio in relazione allo sviluppo dell'uomo, spinge la didattica, storicamente nata sulla cultura orale, a un profondo recupero della dimensione narrativa, epica e teatrale. E proprio nel riconoscimento delle neuroscienze e del teatro come due matrici profonde dell'agire didattico che Rivoltella indica le condizioni per futuri approfondimenti e ricerche.

Flavia Pecorari

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli studi di Bergamo)

³⁰⁶ Ivi, p. 55.

Marcello Degni, Raffaele Lagravinese, *Istruzione e federalismo in Italia. Profili storici, documenti, dati, leggi, prospettive*, Edizioni Conoscenza, 2012, pp. 92

Per comprendere le direttive lungo le quali scorre il testo di Marcello Degni e Raffaele Lagravinese³⁰⁷, è opportuno partire dalla presentazione scritta da Domenico Pantaleo, dove si capisce come questo contributo si collochi nei confronti di due termini fondamentali quali decentramento e autonomia.

Sul primo si afferma di non essere contrari a patto che esso sia «cooperativo e solidale». Per quanto riguarda l'autonomia, invece, è intesa come l'esigenza da parte delle istituzioni scolastiche di «avere una loro rappresentanza istituzionalmente riconosciuta. [...] È ora che le scuole abbiano sedi riconosciute in cui esprimere pareri e proposte prima di qualsiasi decisione che le riguarda»³⁰⁸.

Se da un lato, quindi, il decentramento è visto esclusivamente in un'ottica negativa, ponendosi in una posizione difensiva, con lo sguardo indirizzato a limitare i "danni" che una prospettiva di questo genere necessariamente comporterebbe, dall'altro anche l'autonomia sembra ridotta a mera "rappresentanza". Ma al di là di queste sintetiche definizioni, quello che più sorprende, è il fatto che, nel testo, i due termini siano poi utilizzati quasi fossero un'endiade (letteralmente "una parola in due"), come espressioni sinonimiche dai contorni sfumati e indefiniti. L'uno viene utilizzato al posto dell'altro e viceversa, con la semplice differenza di assegnare al primo (autonomia) una connotazione positiva e all'altro (decentramento) una invece negativa. Ed è del tutto evidente che una tale indeterminatezza nella definizione delle due parole chiave del testo non aiuta il lettore a seguire il prosieguo del ragionamento degli autori. Appare quindi utile, in via preliminare, provare a fornire qualche breve cenno concettuale su questi due termini così importanti.

Decentramento e autonomia: confusione terminologica?

L'autonomia a cui fanno riferimento gli autori sembra essere concepita come «unica e uniforme dappertutto, in ogni scuola del Paese»³⁰⁹: ma, come autorevolmente sottolineato, «non è un ossimoro pensare all'autonomia come ad una sostanza esistente in sé e per sé, oggettualizzata e che si duplicherebbe uguale dappertutto senza essere, a volta a volta, incarnata in persone e istituzioni che sono loro, invece, autonome, e quindi diverse?»³¹⁰.

Per questo motivo, come un altro importante esperto in materia ha recentemente ricordato, occorrerebbe «declinare l'autonomia al plurale: se ogni scuola deve essere libera di decidere come organizzarsi, di darsi la veste giuridica più opportuna, di avere libertà nella gestione del personale, le autonomie sono multiple»³¹¹.

Da questa concezione brevemente richiamata deriverebbe quindi una declinazione al plurale, e non al singolare, del termine: non tanto autonomia scolastica o della scuola ma autonomie delle istituzioni scolastiche o delle scuole³¹². Una concezione di autonomia perciò che non è sinonimo di uniformità né di mera rappresentanza, ma che è invece contigua ai concetti di pluralismo e di sussidiarietà.

³⁰⁷ M. Degni, R. Lagravinese, *Istruzione e federalismo in Italia. Profili storici, documenti, dati, leggi, prospettive*, Edizioni Conoscenza, 2012, pp. 92.

³⁰⁸ D. Pantaleo, *Presentazione. Un federalismo cooperativo e solidale per un sistema di istruzione al servizio del bene comune*, in M. Degni, R. Lagravinese, cit., p. 9-10.

³⁰⁹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 17.

³¹⁰ *Ibidem*.

³¹¹ N. Bottani, *Requiem per la scuola?*, Il Mulino, 2013, p. 51.

³¹² G. Bertagna, cit., p. 196 ss.

Mentre quindi per l'autonomia si ritrova nel testo una qualche definizione, diverso avviene per il c.d. decentramento: un rimarcato sospetto e la continua sottolineatura dei "rischi del decentramento" non facilitano, infatti, il lettore nell'individuare con chiarezza che cosa si intenda quando ci si riferisce a questo termine. Per gli autori, nonostante l'obbligo e il valore costituzionale di questo processo secondo l'articolo 5 della nostra Costituzione³¹³, sembra essere qualcosa che deve essere più "limitato" che sostenuto e incentivato: ma oltre questa generalizzata "paura" nei confronti del fenomeno in questione non sembra si vada, nelle pagine del testo.

Forse, per non incorrere in una difficoltà definitoria, si è deciso semplicemente di dare per scontato quello che non lo è. Infatti, anche la migliore dottrina giuridica ha a lungo dibattuto e ancora discute su quale sia il significato più corretto da attribuire al "decentramento"³¹⁴.

Costatata quindi la difficoltà di arrivare a una definizione univoca, può essere utile associare al concetto di decentramento il principio di sussidiarietà verticale: agli uffici e agli enti periferici vengono trasferite determinate funzioni e potestà decisionali (con relative responsabilità) e non soltanto compiti preparatori o esecutivi. Una tale prospettiva di decentramento sarebbe coerente con l'art. 5 della nostra Costituzione («La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento») e con quanto previsto, anche se rimasto in gran parte inattuato, dalla riforma del Titolo V. Proprio in questa direzione sembrano collocarsi recenti interventi sul tema che, nell'affrontare la questione della «decentralizzazione dell'istruzione» in Italia, hanno evidenziato come nel nostro Paese questo vorrebbe dire innanzitutto «sottrarre al ministero la gestione e la dipendenza del personale scolastico³¹⁵», affidandola, per esempio, alle regioni e alle istituzioni scolastiche.

Rilanciare il "centralismo"?

Dopo aver provato a chiarire, seppur per brevissimi cenni, i due termini che fanno da filo rosso al testo, è possibile entrare maggiormente nel merito delle soluzioni proposte dagli autori. Nella nota iniziale si individua nella «sedimentazione di un eccesso di differenziazione³¹⁶» il pericolo maggiore corso in questi ultimi anni: le parole chiave che gli autori propongono per un rilancio del sistema sono quindi quelle di centralismo e unificazione. Gli obiettivi di semplificazione e razionalizzazione, infatti, vogliono essere perseguiti attraverso una «centralizzazione di alcune procedure amministrative che

³¹³ Ivi, pp. 101-103.

³¹⁴ In proposito la dottrina ha elaborato tre distinti orientamenti: si veda in merito, *ex multis*, S. Cassese, *Istituzioni di diritto amministrativo*, Milano, 2004, p. 70 ss. L'autore nel collocare giuridicamente il concetto di decentramento opera una distinzione importante, sostenendo che «Dall'autonomia politico-amministrativa si distinguono l'autogoverno, il decentramento e la deconcentrazione. Il primo si ha quando un ente, nel proprio ambito territoriale, viene dotato, oltre che di autonomia, anche di tutte le funzioni pubbliche, ad eccezione di quelle concernenti la difesa e i rapporti con l'estero (si tratta, tuttavia, di un modello ormai superato, la cui realizzazione storica si è avuta in Gran Bretagna fino agli anni Trenta del secolo scorso). Il secondo consiste nella devoluzione di funzioni da uffici centrali a uffici locali, che le esercitano sotto il controllo della rispettiva collettività e non più del centro (è quanto si è verificato, ad esempio, con i decentramenti operati con il D.P.R. 616/1977 e con la L. 59/1997). Con la terza si realizza un trasferimento di funzioni da uffici centrali ad uffici periferici, che dipendono sempre dall'amministrazione statale».

³¹⁵ N. Bottani, cit., p. 51.

³¹⁶ M. Degni, R. Lagravinese, cit., p. 11.

appesantiscono la gestione degli istituti [...], attraverso gruppi centralizzati di consulenza [...] e la gestione centralizzata del reclutamento».

Ai pericoli e ai rischi del decentramento-autonomia si risponde quindi con un rinnovato accentramento di funzioni. Proposta sulla quale ci sarebbe da discutere, visto che dimentica la mancata (o perlomeno incompleta) attuazione della riforma del Titolo V della Costituzione. In realtà anche gli stessi autori non se ne dimenticano quando affermano che «la spinta propulsiva di un federalismo finalizzato al depotenziamento delle funzioni centrali a favore di quelle periferiche, segna una fase di stallo³¹⁷». Solo che a questa affermazione non segue la sua logica conseguenza: se la riforma del federalismo è de facto bloccata, dove sarebbe la necessità di riportare al centro funzioni e competenze che mai se ne sono andate da lì?

Infatti, l'attuale situazione di immobilismo e di incapacità della politica e delle istituzioni di portare a compimento un processo innovatore – di qualunque tipo –, appare come un dato di fatto, riconosciuto anche dai protagonisti dei più recenti tentativi riformatori³¹⁸.

In questa mancata attuazione della riforma del Titolo V ha certamente giocato un ruolo di primo piano anche la giurisprudenza costituzionale, che si è vista costretta a intervenire definendo competenze spesso lasciate dal Legislatore ordinario entro un cono d'ombra che, lungi dal semplificare e snellire le procedure, ha alimentato il contenzioso tra Stato e Regioni, paralizzando di fatto il sistema³¹⁹.

Ciò detto, l'incompiutezza della riforma e i suoi limiti non possono costituire un motivo adeguato per giudicare come negativa – di per sé - la prospettiva ivi tracciata: perché, infatti, di fronte ad un sistema d'istruzione eterogeneo e con problematiche differenti lungo la penisola, la soluzione che si propone è quella di un ulteriore appiattimento e di un rinnovato accentramento? Ma un sistema più “romanocentrico” del nostro attuale è difficile da immaginare! Il Ministero dettaglia quasi ogni aspetto della vita delle istituzioni scolastiche e i sempre più frequenti contenziosi vengono risolti nelle aule dei Tribunali amministrativi. Non è forse che la differenziazione lamentata dipenda proprio da questo? Non è che sia proprio centralismo a determinare iniquità e disparità?

Se non si investe nell'istruzione, la colpa è delle Regioni?

Un altro motivo per “abbandonare” la tentazione del decentramento e dell'autonomia è costituita, secondo gli autori, da ragioni di carattere economico e di finanza pubblica. Nel testo, infatti, si collega la «contrazione di risorse» che ha subito il settore dell'istruzione in questi ultimi anni, all'atteggiamento delle «regioni che hanno difeso con forza le risorse necessarie per gestire la loro principale competenza³²⁰» (cioè la sanità). Il ragionamento sarebbe dunque questo: il Ministero dell'Istruzione (e quindi il governo centrale) in questi anni ha perso potere e non è stato in grado di difendersi (e di difendere i settori di sua competenza) dalle richieste degli enti locali (regioni in primis) per la sanità. Viene dunque individuata nel federalismo la causa della mancanza di risorse economiche e di politiche per un rilancio dell'istruzione. In realtà, come ha scritto Gianni Trovati sul Sole 24 Ore

³¹⁷ Ivi, p. 20.

³¹⁸ Si veda al riguardo il recente testo di Luca Antonini, presidente della Commissione tecnica Paritetica per l'Attuazione del Federalismo Fiscale (COPAFF), *Federalismo all'italiana. Dietro le quinte della grande incompiuta*, Marsilio, 2013.

³¹⁹ Come riconosciuto dagli stessi autori quando scrivono che «La Corte Costituzionale ha svolto una importante funzione di interpretazione delle nuove norme costituzionali, enucleando in diverse sentenze i compiti esclusivi dello Stato e contenendo, in tal modo, la deriva verso la formazione di sistemi regionali differenziati di istruzione in una labile cornice nazionale» (M. Degni, R. Lagravinese, cit., p. 20).

³²⁰ M. Degni, R. Lagravinese, cit., p. 20.

presentando il già citato volume di Antonini, «dopo 12 anni di lavoro federalista, si è decentrato il 60% della spesa pubblica, ma le amministrazioni centrali non sono dimagrite di un grammo, e anzi Palazzo Chigi, con i suoi 100 dirigenti che governano 3 mila dipendenti articolati in 29 dipartimenti, rimane la presidenza del Consiglio più grande d'Europa³²¹»: più che di federalismo, in questi anni abbiamo assistito ad un «policentrismo anarchico³²²».

La prospettiva non può quindi essere quella di un ulteriore ritorno (?) di tutte le decisioni al livello di governo centrale (dove la burocrazia e il bizantinismo procedurale rischiano di farla da padroni), ma la ricerca di un equilibrio che parta dalla realtà, senza scadere da un lato in «discriminazioni arbitrarie ed ingiustificate³²³», ma dall'altro valorizzando e sostenendo le plurime e multiformi iniziative che continuamente nascono nei corpi sociali. Basterebbe a questo scopo, però, stabilire finalmente costi standard per spingere Stato e Regioni ad essere reciprocamente virtuosi. Ciò che non solo non si è fatto, ma ci si guarda bene anche dal solo aver l'intenzione di fare. Troppi interessi anche sindacali oltre che burocratici sarebbero colpiti.

Francesco Magni

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro –
Università degli studi di Bergamo)

³²¹ G. Trovati, *Un federalismo da completare*, Il Sole 24 Ore, 28 gennaio 2013, p. 10.

³²² L. Antonini, *Federalismo all'italiana. Dietro le quinte della grande incompiuta*, Marsilio, 2013, p. 207.

³²³ Sentenza Corte Costituzionale n. 111/1981.

Edith Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2012 (1985), pp. 282.

Il volume, qui brevemente esaminato, scritto dalla E. Stein giovane filosofa appena 23enne, verrà pubblicato nel 1917, a seguito dell'abilitazione all'insegnamento e un anno dopo la dissertazione di laurea con relatore Edmund Husserl. La S. aveva scelto volontariamente il severo professore; tant'è che, alcuni anni prima della laurea, si era, appositamente, trasferita dall'Università di Breslavia a quella di Gottinga per seguire le sue lezioni.

Pur se in occasione della tesi di laurea, la giovane studentessa, aveva intrapreso un vero e proprio discepolato che si protrarrà, per quattro semestri, fino al raggiungimento dell'incarico di assistente del suo illustre relatore. La S. acquisirà, in questo lasso di tempo, tutti gli elementi costitutivi della fenomenologia. È inserita, a tutti gli effetti, nel circolo degli allievi di Husserl e, pertanto, fruisce direttamente degli insegnamenti del padre della scienza delle essenze che, come noto, con la sua speculazione e il suo magistero, influenzerà gran parte della filosofia del '900 (Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Derrida e, soprattutto nella critica alle scienze positive, Habermas e Adorno).

Per la giovane studentessa avere la possibilità di trovarsi in una tale scuola filosofica rappresenterà un'opportunità senza pari che non verrà mai messa in discussione: neppure a seguito dell'interruzione dell'incarico di assistente e della successiva conversione al cattolicesimo.

Tuttavia, anche se l'originalità del testo è indiscutibile, il volume risente fortemente di questa 'appartenenza'. È costruito, infatti, senza incrinature, in perfetta aderenza al metodo fenomenologico. Per questa ragione, soprattutto nella *pars destruens*, indugia, non poco, in una serrata critica a quanto elaborato, sul tema dell'empatia e non solo, dall'allora letteratura scientifica. Una serie di speculazioni che, nel procedere delle proprie affermazioni, cade inesorabilmente, proprio perché lontana dal metodo fenomenologico, in costanti aporie. Si ha, pertanto, l'impressione di un assolutismo metodologico; tant'è che la fenomenologia pare l'unica chiave d'accesso alla comprensione della realtà degli eventi fisici e psichici.

Del resto la fenomenologia, è la stessa S. a chiarirlo, è del tutto svincolata da qualsiasi scienza fattuale e dai suoi risultati perseguendo quale unico obiettivo: il chiarificare l'ultima fondazione di ogni conoscenza escludendo, al contempo, tutte le considerazioni di cui si può obiettare. Questo aspetto è fondamentale per comprendere le coordinate dello sforzo intellettuale della S. e la sua analisi dell'empatia. Il riconsiderare il concetto di «riduzione fenomenologica» è, quindi, propedeutico alla comprensione dell'opera costruita attraverso la procedura conoscitiva del «mettere fuori circuito» tutto ciò di cui si può dubitare. Persino le cose che si parano materialmente di fronte ai nostri occhi, sottolinea la S., potrebbero presentarsi come frutti del nostro «porre in essere» o scaturire da auto-inganni e allucinazioni. Cosa allora non può esser messo fuori circuito? Sicuramente se si può dubitare del porre in essere è, di contro, indubitabile l'afferramento percettivo individuale delle cose, ovvero il vissuto proprio rispetto all'oggetto e al suo fenomeno. In quest'ultima prospettiva bisognerà sforzarsi di intendere l'empatia, scrollandosi di dosso tutte le nostre precomprensioni, per carpirne il significato reale di 'afferramento' di 'rendersi conto', in modo non originario, dell'esperienza vissuta estranea, ovvero di una straordinaria intuizione che ha come oggetto l'esperienza psichica altrui.

La S. cercherà di arrivare - proprio perché si pone uno scopo di ricerca filosofica fenomenologica - a comprendere l'essenza del coglimento dell'esperienza estranea; ad intendere, in altre parole, il rendersi conto di un vissuto originario di un soggetto estraneo.

Il termine empatia viene reso nel testo con la parola *Einfühlung* che deriva a sua volta dal verbo *Fühlen* ed è legato, in qualche modo, al nostro 'sentire' gli stati d'animo altrui.

L'empatia è propriamente questa capacità, specie specifica dell'uomo, di portarsi a datità un trascorso introspettivo di un estraneo, ovvero fare esperienza di un sentimento, ad esempio la gioia, attraverso un vissuto, altro da sé, di un Tu che esperisce questa gioia in maniera originaria. È il modo attraverso il quale l'uomo coglie la vita psichica dell'altro. Si immagini un soggetto estraneo e la sua esperienza vissuta - ad esempio la gioia per aver vinto una gara - l'io fa esperienza di questo sentimento cogliendo il vissuto interiore estraneo. Questa azione è indicata, dalla S., con il termine empatia. È un sentire 'cogliere' l'altro dentro di sé che, del tutto diversamente da una semplice percezione del mondo esterno, non è un'esperienza originaria perché l'oggetto del vissuto non è presente, ma ha il carattere della ripresentazione.

L'empatia, quindi, muove dalla ripresentazione all'interno della quale si attua il cogliimento dell'essere umano, però in dialettica tra appartenenza ed estraneità, perché l'altro pur nella somiglianza resta un io proprio individuale di cui, attraverso l'empatia, posso vivere un sentimento che è in lui originario. L'empatia, in un certo senso, permette di cogliere ciò che accade in un'estraneità senza interferire, in alcun modo, in essa. Appare, già da queste prime osservazioni, seppur indirettamente, qualche aspetto fondamentale dell'antropologia filosofica della S.: l'empatia non si realizza esclusivamente attraverso il corpo fisico, bensì attraverso un corpo proprio dotato di un io senziente, pensante e volitivo.

In tedesco, infatti, il nostro termine corpo è reso attraverso due differenti parole: *Körper* e *Leib*. Il primo, *Körper*, per indicare, l'aspetto vegetativo, oggettuale, fisico della corporeità. Con il secondo, *Leib*, si intende, invece, il corpo animato, il corpo vivente. La S., per parlare di empatia, utilizzerà, esclusivamente, questa seconda accezione, tradotta, nel testo con il termine «corpo proprio». Si tratta di un peculiarità linguistica straordinariamente funzionale alla speculazione filosofica. Infatti, l'aspetto dell'animazione, della vitalità, in questo contesto di significati, è sempre inerente ad un corpo fisico per cui è fatta salva l'unitarietà fisica, psichica e spirituale della persona umana.

Caratteristiche di cui è impossibile dubitare e che si è chiamati a riconoscere nell'altro. Un'alterità che diviene giustificabile non dalla differenza degli elementi costitutivi l'io proprio estraneo, quanto dal fatto che l'altro è anch'egli al centro di un suo mondo fenomenico che può entrare in relazione e comunicazione, anche attraverso l'empatia, con il nostro. L'altro è, infatti, depositario di un'anima che rappresentando l'unitarietà del flusso dei suoi vissuti psichici, segna la singolarità della soggettività della sua persona che non può essere, proprio per questa discontinuità, accomunata ad altre soggettività.

È facile, tuttavia, confondere l'empatia con qualche altra azione umana che seppur apparentemente simile ha, a ben pensare, poca affinità con quest'ultima. La questione dell'originarietà è, in tal senso, fondamentale. Nulla, come già detto, è più originario della nostra stessa esperienza vissuta e ciò vale anche nel caso dell'empatia. Tuttavia, nel momento in cui l'io proprio porta a datità, nella sua riflessione, un vissuto estraneo, agito originariamente da un altro io individuale, questo diviene anche per l'io proprio originario, ma solo attraverso una ripresentazione, perché il contenuto dell'esperienza empatica non è vissuto direttamente da chi empatizza. Vi è, quindi, la necessità di una presentificazione del vissuto estraneo per rendere immanenti i contenuti non originari vissuti dall'altro.

Gli aspetti con i quali può esser equivocata l'empatia, ovvero: la percezione esterna, la percezione interna, il co-sentire, l'unipatia, il contagio dei sentimenti, l'associazione e l'inferenza per analogia vengono approfonditamente esaminati, secondo le loro caratteristiche peculiari, dalla S. che, tuttavia, ravvede in essi una comune mancanza dovuta al fraintendimento dell'alterità. In altre parole, questi atti dell'io, con i

quali si può confondere l'empatia, non intendono l'irripetibilità della soggettività della persona per la quale ciascuno è uguale solo a se stesso. L'alterità, quindi, come una diversità che va accolta nella sua integrità, anche attraverso uno sforzo empatico, in quanto non passibile di alcun riduzionismo né fisico, né psichico, né spirituale.

La S. descrive tre gradi di attuazione attraverso i quali realizzare un'empatia completa: 1) l'emersione del vissuto; 2) la sua esplicitazione riempiente; 3) l'oggettivazione comprensiva del vissuto esplicitato. La caratteristica fondamentale, come già detto, dell'esperienza empatica è il suo contenuto non originario. Pertanto, il primo punto, ricorda, semplicemente, la necessità del manifestarsi di un vissuto psichico estraneo che l'io proprio può cogliere in modalità non originaria. Dopodiché, arrivando al secondo punto, si fa necessario un metaforico trasporre nel vissuto dell'altro, in modo tale da vivere, in modalità non originaria, l'esperienza originaria altrui. In questo momento si costituisce il soggetto dell'empatia che è un Noi dove l'io empatizzante e l'io empatizzato permangono distinti, mentre il primo porta a dati nella sua riflessione lo stato d'animo in cui si trova l'io empatizzato. In questo secondo grado, quindi, avviene una sorta di 'essere presso' il vissuto altrui. È solo con l'ultimo grado, quello dell'oggettivazione, che si è chiamati a distanziarsi di nuovo dall'esperienza psichica altrui riconsiderandola, però, alla luce della conoscenza empatica del secondo grado, come oggetto di un vissuto altrui.

Un tale procedere nell'attuazione dell'empatia permette, oltremodo, di giungere alla corretta interpretazione di diversi fenomeni espressivi che possono essere facilmente equivocabili. Ad esempio, un medesimo fenomeno espressivo, si pensi al rossore, può dipendere da contenuti del tutto diversi tra loro. Può essere, infatti, manifestazione di uno sforzo fisico, oppure di un sentimento di vergogna. L'empatia, sintonizzandosi con l'unità di senso, svela il significato autentico sotteso all'espressione di un volto, portando, persino, verso comprensioni di manifestazioni espressive che non sono state esperite, all'interno del vissuto personale, in precedenza.

Un tale processo, dalla S. definito come «correzione degli atti empatici», oltre a decodificare nettamente l'espressione del volto, permette di rilevare le proprietà dell'io individuale empatizzato formando, altresì, un'immagine del carattere che sarà utile, alla stregua di una mappa di riferimento, per futuri atti empatici.

Tuttavia, per quanto si possa dar seguito ai tre gradi dell'attuazione dell'empatia, il fallimento è sempre dietro l'angolo. Ovvero, si può incorrere in degli inganni, sempre dovuti ad un'inopportuna considerazione dell'alterità, che possono risolversi soltanto in un successivo atto empatico. È qui, nettamente esclusa la possibilità di non avviare una comunicazione con i vissuti psichici estranei, perché questi hanno grande importanza per la costruzione dell'individuo psichico proprio.

Infatti, empatizzare con la vita psichica altrui, sostiene la S., è un passo necessario per la costruzione dell'individuo psichico proprio, perché l'atteggiamento originario del soggetto è ingenuo e solitamente non si ferma ad oggettivare la propria esperienza vissuta, contrariamente a quanto accade con il vissuto e la realtà psichica altrui che si offrono, continuamente, come oggetto del nostro sguardo.

Qui, la S., dà una lettura totalmente positiva dell'alterità, soprattutto al fine di oggettivare il proprio vissuto psichico. Un'oggettivazione che rappresenta un'utile fonte per l'affermamento dell'io individuale proprio.

Non si può non inferire, da questa prima traccia dell'antropologia filosofica della S., un'apertura positiva all'altro preso nella sua interezza; proprio perché grazie all'empatia si svela l'io proprio estraneo fino nell'interiorità dei suoi vissuti psichici. È chiara, in questa prospettiva, l'apertura alla vita di comunità. Ciascuno, infatti, non basta a se stesso. È necessario un costante dialogo intersoggettivo con l'altro, persino per non vedersi preclusa una maggiore conoscenza di sé.

La S., a seguito di questa disamina sull'empatia, conclude il suo volume con un'interessante riflessione sul Soggetto spirituale. Ovvero, una persona come un tutto significativo che, oltre ad avere in sé le caratteristiche dell'io individuale psicofisico, è destinata ad uscire dal mondo della natura, soprattutto quando, al di là dei soli atti percettivi connessi al mondo fisico, agisce altri atti che, come nel caso dell'empatia, prevedono l'afferramento della personalità estranea. È chiaro, soprattutto in quest'ultimo contesto, come la sola descrizione dell'io individuale psicofisico sia insufficiente, soprattutto, per annoverare questi casi là dove si compiono, attraverso la coscienza, atti spirituali. Se, sostiene la S., attraverso gli atti percettivi, anch'essi sempre mediati dalla coscienza, si costituisce il mondo fisico, con il *Fühlen* si costituisce un nuovo regno, ossia il mondo dei valori.

Per indagare a fondo questi aspetti - e qui la S. intraprenderà un'interessante analisi delle tesi di Dilthey - è necessario abbandonare l'idolatria delle scienze nomotetiche a favore delle *Geisteswissenschaften*, ossia le scienze dello spirito. Queste ultime, infatti, non si preoccupano di dare esclusivamente spiegazioni causali, ma optano a favore di una descrizione delle opere dello spirito per intenderne l'origine e la fondazione. Nel prosieguo di questo approfondimento la S. - sicuramente influenzata dalle tesi di Husserl che scriverà, anni dopo, il volume *La crisi delle scienze europee* - denuncia l'insostenibilità, al fine di rincorrere una presunta esattezza, di mutuare anche per le scienze dello spirito lo stesso metodo di ricerca delle scienze naturali.

Oltre le precedenti questioni di metodo, la S., ritornando agli atti dello spirito catalizzatori del mondo dei valori, fa alcune osservazioni conclusive circa il rapporto tra la gerarchia dei valori - mutuata dal libro di Scheler *Formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori* - e l'ordinamento in profondità dei propri sentimenti e, quindi, per estensione lo sviluppo della propria personalità e della propria persona.

La legalità razionale dei sentimenti, infatti, è correlata alla gerarchia assiologica. Senza questa relazione non si saprebbe distinguere, rispetto ad una qualsivoglia situazione, un comportamento giusto da uno sbagliato. In tal senso, afferma la S., che: «Ogni passo in avanti nel regno dei valori è simultaneamente una conquista nel regno della propria personalità»³²⁴. Da ciò scaturisce l'impossibilità di realizzare una dottrina sulla persona senza il sostrato di un precedente impianto assiologico per cui, e sono parole della stessa S.: «Alla piena gerarchia dei valori corrisponderebbe la persona ideale che è colei che sente tutti i valori nel loro ordine e in modo adeguato»³²⁵. L'empatia, in questa prospettiva, si riveste di ulteriori significati. In quanto se si è capaci di empatizzare un'apprensione assiologica, si potrà arrivare a comprendere anche aspetti molto lontani dal flusso del vissuto personale. In questo caso è proprio l'empatia che, agendo sull'unità di senso e sull'impianto assiologico, può portare ad intendere elementi che non appartengono alla nostra esperienza diretta, bensì vengono mutuati dal vissuto di un altro soggetto spirituale.

L'empatia, in conclusione, può insegnare, favorendo uno sguardo oggettivo sulla nostra personalità, a portare a sviluppo, attraverso la costante comunicazione con l'alterità, quanto in noi è ancora latente e, perciò, diventa ulteriore strumento di valutazione della propria autoimmagine.

Andrea Rega

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
 Università degli studi di Bergamo)

³²⁴ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2012, p. 208.

³²⁵ Ivi, p. 217.

Pier Luigi Guiducci, *Senza aggredire, senza indietreggiare. Don Bosco e il mondo del lavoro. La difesa dei giovani*, Editrice Elledici, Leumann Torino 2012, pp. 272

A chi si occupa di educazione, è sicuramente chiara la dimensione pedagogica importante di un gigante come Giovanni Bosco, il santo dei giovani, che, a distanza di due secoli ormai dalla sua nascita, ha sempre qualcosa da insegnarci. Per questo vale la pena di ripercorrere l'evoluzione del suo pensiero e del suo metodo concretizzati in un'opera significativa, i cui esiti sono ancora rintracciabili nella nostra realtà sociale.

Da questa certezza nasce il recente lavoro del professore Pier Luigi Guiducci che affronta con dettagli interessanti e significativi un aspetto particolarissimo dell'opera di don Bosco: la sua attenzione al mondo del lavoro, in particolare, secondo il suo speciale carisma, alla condizione dei giovani lavoratori che si fece carico di tutelare con innovazioni sociali dalle ampie ripercussioni e sicuramente ancora oggi attuali.

Probabilmente per il professore Guiducci, tanto vicino al mondo salesiano, l'interesse per il contributo sociale di don Bosco alla nostra società nazionale nasce anche dalla ormai prossima ricorrenza del secondo centenario della sua nascita (1815), evento che, com'è dichiarato nella prefazione al volume, va vissuto non solo in termini di memoria, ma appunto di attualità. Infatti, questo santo piemontese ci ha lasciato un patrimonio così ampio che ancora oggi bisogna guardare ad esso come fonte di orientamenti, proposte, indicazioni educative che continuano ad offrire novità. Nel lavoro di ricerca e sintesi del Prof. Guiducci, attraverso un attento studio di documenti, il lettore scopre tra l'altro un don Bosco impegnato anche nel difendere gli apprendisti e i giovani lavoratori.

A nessun biografo o storico del santo può sfuggire l'attenzione e l'impegno straordinari da lui profusi per contrastare quelle drammatiche situazioni che offedevano la dignità e la libertà dei giovani lavoratori, la molteplicità di interventi a favore di chi operava in officine o laboratori. Questo spiega la scelta del titolo stesso dell'opera di Guiducci, storico laico, evidente ancor di più nel sottotitolo che sintetizza l'intento stesso del lavoro sui passi di don Bosco, in un suo personale itinerario salesiano che va ormai oltre i quarant'anni. L'opera di ricerca di Guiducci procede con scientificità, senza che il lettore si stanchi o si perda, si resta anzi coinvolti in un percorso di straordinario interesse.

L'Autore accompagna il lettore a comprendere la forte valenza del contributo di don Bosco nell'ambito sociale sul lavoro minorile. Bisogna inquadrare la questione nel momento storico in cui ciò si svolge. Sono gli anni in cui si avvia la rivoluzione industriale che segna quel passaggio impegnativo da un sistema sociale basato sull'agricoltura, l'artigianato e il commercio a una nuova realtà economico-sociale e culturale determinata dall'introduzione della 'macchina'. La rivoluzione nei metodi produttivi determina una profonda trasformazione che modifica i rapporti sociali tra gli attori produttivi; in particolare i salariati si ritrovano a vivere un'accentuata posizione subalterna, percepiscono un corrispettivo economico molto modesto a fronte delle molte ore di lavoro prestato, talvolta fino a quattordici ore giornaliere. Per una chiara conoscenza dei fatti storici e dei fenomeni sociali inerenti l'opera di ricerca del Prof. Guiducci, il testo, ad occasione, è arricchito da preziosi riquadri esplicativi e di chiarimento e approfondimento che conducono agilmente il lettore nel mondo della storia alla ricerca di testimonianze. Note esplicative aggiungono valore all'opera e opportunità di riflessione, insieme a riferimenti bibliografici importanti.

L'accurata ricerca di documentazione condotta dall'Autore evidenzia quanto l'opera di don Bosco che si sviluppa in una Torino pre e post-unitaria, vada oltre quella di un teorico dell'educazione giovanile, grazie al contributo storico e sociale di un uomo attento e concreto che intende rimuovere tutte quelle situazioni di rischio, spesso sottovalutate, che minano lo sviluppo di un sano progetto di vita personale e sociale.

L'attenzione di don Bosco per il mondo del lavoro è da rintracciare già nella sua esperienza personale: lavoratore bambino già in casa sua, appartenendo alla realtà contadina e povera di provincia, chiamato anche lui a contribuire al sostentamento e alla sopravvivenza della sua famiglia. Successivamente ad occasione lavorava il cuoio per confezionare scarpe che poi regalava, tagliava panno o tela per farne dei pantaloni, si metteva accanto ad un gran pezzo di legno che lavorava per farne panche, tavolini, come lui stesso e le cronache raccontano. In una biografia di Piero Bargellini si legge tra l'altro che Giovannino fu un instancabile apprendista di vari mestieri che, certo della vocazione originaria dell'uomo al lavoro, gli guadagnarono in seguito l'appellativo di Patrono degli apprendisti³²⁶.

In concreto don Bosco, per arginare i danni dello sfruttamento dei giovani lavoratori ormai dilagante, promosse il costituirsi di una Società di mutuo soccorso con la stipula di contratti di apprendistato. Una fondazione che mediante fasi progressive tutela gli apprendisti mentre viene continuata l'apertura dei laboratori³²⁷. L'Autore sottolinea che tutto ciò non va inteso come 'paternalismo', né assistenzialismo, bensì va storicamente letto come vera 'difesa sociale' di un prete che per amore del suo prossimo sceglie di operare a favore dei lavoratori.

L'Autore fa notare come Giovanni Bosco riesce a creare una rete di contatti, di conoscenze, di amicizie coinvolgendo con determinazione e disinvoltura molti responsabili della pubblica amministrazione. Nel novembre del 1851, Don Bosco scrive e fa firmare uno dei primi contratti della storia tra padrone e apprendista. Don Bosco mette il dito su molte piaghe: alcuni padroni usavano i giovani apprendisti come servitori e sguatterri. Egli li obbliga a impiegarli solo nel loro mestiere. Si preoccupa della salute, del riposo festivo e delle ferie annuali ed esige uno stipendio 'progressivo' (Memorie Biografiche IV, 295-297). Ancora oggi a Valdocco (Torino) si può visionare tale documento nelle bacheche delle 'camerette di don Bosco' E nei contratti che lui stesso co-firmava si anticipa il principio che in caso di fatti negativi accaduti durante una lavorazione, occorre individuare le diverse responsabilità senza addossare immediatamente ogni colpa ai giovani lavoratori. Inoltre fu sostituito il metodo punitivo con il principio dell'accompagnamento didattico.

Poi ci sono le lettere che svelano le strategie di don Bosco sul piano politico. Oltre alle comunicazioni con Urbano Rattazzi, ministro in più governi, che diede a don Bosco importanti suggerimenti per la struttura organizzativa della sua. Il Prof. Guiducci, inoltre, facendo tesoro dell'opera di don Francesco Motto, salesiano che ha curato i primi cinque volumi della raccolta dell'Epistolario di don Bosco, presenta al lettore alcuni di questi preziosi documenti. Il santo attraverso lettere pregnanti seppe coinvolgere in questa grande azione sociale il Pontefice, il Re, cardinali, vescovi, sacerdoti, religiosi, laici esponenti politici e amministratori pubblici. Egli cercava così benefici per i centri operativi e garanzie ai suoi giovani mediante una rete di sostegno a breve, medio e lungo termine. Interagì per esempio anche con il ministro degli Interni Marco Minghetti a cui scrive per comunicare di aver accolto due giovani segnalati dal dicastero in questione, collocandoli ad apprendere un mestiere. Ciò dimostra quanto don Bosco fosse punto di riferimento nella società del suo tempo.

Da quanto in modo efficace si snoda nelle pagine dell'opera, qui in esame, è possibile cogliere la determinazione con cui Giovanni Bosco seppe educare le coscienze, inquietare le istituzioni, bussare ad ogni porta, non arrendendosi di fronte ai rifiuti. Si ostinò a coinvolgere quanti avevano potere sul presente e sul futuro in quella perfetta sintesi che furono i pilastri del metodo preventivo: ragione, religione, amorevolezza. Partendo dai

³²⁶ P. Bargellini, *Il santo del lavoro*, Elledici, Torino 1959, p. 74.

³²⁷ G. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, LAS, Roma 1980, p. 261.

giovani per affermare, come conclude il prof. Guiducci che in ogni essere umano esiste un progetto di vita da far crescere, esiste nel disegno salesiano una «scelta per la vita». Ciò rimane valido a tutt'oggi in ogni parte del mondo. Motivo per cui, conclude l'Autore, il disegno salesiano non è mai invecchiato. Certezza condivisa da tanti, ancora oggi, in varie parti del mondo!

Celina Mastrandrea
(Centro studi UCIIM)

Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 207

Continuare a crescere. Un titolo che richiama il progredire, l'avanzare, l'evolvere. Permanentemente. In quest'ottica di formazione continua, di educazione permanente, si colloca il testo, il quale presenta dapprima una riflessione pedagogica e, poi, una indagine esplorativa sul campo.

La prima parte, scritta dai curatori dell'opera, intende mettere in evidenza la correlazione tra "teoria pedagogica" e mondo degli anziani. Tale dichiarato proposito viene interpretato e sviluppato dai tre autori con coloriture e sensibilità differenti, e con differenti esiti argomentativi.

Il primo capitolo, dedicato da Franco Frabboni al 'capitale terza età', lascia quantomeno perplessi, più che per ciò che illustra, per quanto tace di ciò che dà per scontato. Il linguaggio - caratteristico dell'autore - è ricco di metafore, similitudini ed altre figure di tipo retorico che, se hanno il pregio di sollecitare il piano immaginativo per favorire una comprensione analogica del fenomeno illustrato, hanno il limite di ridurre le argomentazioni di carattere pedagogico, necessarie per una comprensione anche razionale dello stesso, ad un coacervo di temi, tra l'altro più volte reiteratamente ribaditi in più punti del saggio, in alcuni casi quasi con le stesse parole (cfr. a titolo esemplificativo le pp.18 e 23). La tesi sostenuta è in sintesi la seguente: le attuali "politiche neoliberiste senz'anima", che creano una "società inginocchiata all'altare del Mercato" (ivi, p.18), privano la terza età della pienezza del suo stesso significato, concentrando attenzioni, energie e risorse solo sull'"adulità" (ivi, p. 23) unica fase della vita degna di considerazione poiché ben allineata e sincronizzata con la mitologia dell'«uomo utile» che produce per consumare e consuma per produrre. All'analisi pedagogica, secondo l'autore, l'abilitazione a cogliere soltanto alcune istantanee a bassa quota del mondo senile. Ciò per sgombrare il campo da possibili letture assiomatiche del fenomeno senilità. "Siamo al cospetto di una politica illiberale, squadrista e ariana che giustifica - con il ghigno di un Belzebù - i colpi di scure inferti alla vecchiaia con la tesi - indecente - che il costo sociale deve diventare una spesa 'facoltativa' per lo Stato in attesa di una sua totale privatizzazione" (ivi, p.19). Espressioni di questo tenore sono quelle attraverso le quali l'autore intende assolvere al compito, pur encomiabile, di evitare generalizzazioni ed assiomi.

La risposta che allo status quo così descritto viene data, in termini pedagogici e proattivi, è quella dell'"anziano giovane", ovvero la necessità di garantire alla vecchiaia non solo la tutela dei bisogni primari, ma anche la possibilità di mantenere nell'anziano una mente allenata e un cuore che sogna.

Il come di questa risposta è affidato all'analisi di Franca Pinto Minerva la quale, nel suo saggio, indica la pluralità di dimensioni e determinazioni che caratterizzano l'universo senile nonché le attenzioni necessarie affinché il tempo della vecchiaia possa essere abitato con pienezza. Si analizzano in particolare le dimensioni dello spazio, del tempo, della corporeità - spesso negata -; l'opportunità di "tornare all'infanzia" per ritrovare "l'antecedenza dell'essere" (ivi, p.52), di tornare alla natura come relazione piena con l'ambiente, e viene messa opportunamente in evidenza l'importanza della dimensione narrativa. Il saggio, coerentemente con le premesse di 'giovinezza dell'anzianità', si chiude con una domanda: esisterà ancora la vecchiaia?

Nel terzo ed ultimo saggio che costituisce la prima parte del volume, Massimo Baldacci si dedica all'oggetto specifico del testo, ovvero all'anziano e alla sua educazione permanente.

Il quid dell'educazione permanente, rivolta alla terza più che alla quarta età, è circostanziato sia nel suo orizzonte culturale e semantico, sia in quello operativo esperienziale, così da creare un opportuno *trait d'union* introduttivo alla seconda parte del testo. L'educazione permanente richiede condizioni sia soggettive sia comunitarie, e può assumere direzioni e orizzonti differenti, a seconda che la si qualifichi per le sue connotazioni professionali, esistenziali o socioculturali. Una chiave molto interessante dell'educazione permanente, in ottica pedagogica, risiede nella domanda che l'autore pone: "E' possibile evitare la cristallizzazione degli abiti mentali mantenendo un certo grado di fluidità della struttura cognitiva dell'adulto?" (ivi, p.75). Secondo Baldacci, la flessibilità sarebbe la chiave di volta per un passaggio soddisfacente tra l'età adulta e la vecchiaia, senza negare le condizioni date (e i vincoli posti) dalla circostanza di realtà. Una vecchiaia che possa testimoniare il senso della sua esistenza attraverso l'esperienza dell'integrità, nel testo descritta come non narrabile e non spiegabile, pur tuttavia coglibile.

La seconda parte del testo, attraverso un'indagine esplorativa, riempie di storie, narrazioni, spunti, l'impianto teorico e concettuale presentato nella prima parte.

Il taglio della ricerca è di tipo prettamente qualitativo ed è articolato in due ambiti, con l'utilizzo di due differenti metodologie: lo studio di caso, dedicato al Centro Anziani del Pilastro di Bologna, e le interviste biografiche.

La differenza di ambientazione e strumentazione di ricerca ha permesso l'emergere di rappresentazioni collettive e di vissuti personali, di spinte progettuali e prospettiche e di narrazioni rivolte al passato, così da tracciare un quadro volutamente imperfetto, incompleto, che sfiorando temi importanti come quelli dell'accettazione del limite e del senso di inutilità, ma anche dell'orgoglio per la propria storia e per quanto costruito in una vita, tratteggia la fisionomia di un mondo dai significati che cambiano a seconda del punto di osservazione, ma che ha certamente molto da dire, e da dare, agli adulti nel cammino dell'oggi.

Il volume ha dunque il pregio di introdurre una riflessione di grande attualità e prospettiva, e di farlo correlando e corredando tale riflessione con le voci di alcuni protagonisti.

Cristina Casaschi

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli studi di Bergamo)

Anna Maria Monteverdi, *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 280

Nel corso del Novecento i linguaggi artistici hanno dovuto fare i conti con l'avvento della televisione e del cinema che hanno ampliato a dismisura le possibilità di "riproducibilità tecnica" del reale aprendo così a nuove modalità espressive ancora non esplorate, sperimentate o note. E anche il teatro, proprio in quanto forma artistica, non si è potuto sottrarre ad esse, anzi, per certi versi, è stato l'intrinseco bisogno del mondo teatrale contemporaneo di rompere con un certo tipo di pratiche "tradizionali" a far sì che il teatro abbia deliberatamente cercato se stesso fuori dal teatro, «separandosi dalle sue istituzioni ufficiali per vagare in lungo e in largo oltre i suoi limiti, cercando modi e strategie per dimenticarlo, liberarsi dai condizionamenti del già acquisito, ignorando strategicamente tutto ciò che non apparteneva al proprio mondo»³²⁸.

Tuttavia, alla luce delle nuove tecnologie apparse ad oggi nel panorama mondiale, *questa è solo la preistoria* perché, come ammette la stessa autrice, «il teatro ha assimilato le nuove tecnologie e i nuovi media per utilizzarli con naturalezza (almeno apparente) nelle diverse fasi della vita di uno spettacolo o di un progetto: nella fase ideativa, attraverso la progettazione di computer aided di scene-spazio, luci e suoni; e, per quanto riguarda i coreografi e in generale il movimento degli attori, attraverso software che visualizzano il movimento umano nello spazio; durante le prove, attraverso le registrazioni che permettono di fissare l'effimero gesto dell'attore; nella gestione di luci e suoni da parte dei tecnici nel corso delle repliche; nell'uso (ormai invasivo e banalizzato) di proiezioni, video e altre attrezzature elettroniche in scena (l'irruzione tecnologica più evidente al pubblico, ma certo non l'unica); nella promozione dello spettacolo (magari con un clip o un promo inviato alla direzione di un teatro o di un festival, e naturalmente attraverso i siti web); per documentare un allestimento, in vista di eventuali riprese»³²⁹.

Il testo di Anna Maria Monteverdi *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*, che raccoglie articoli, interventi e interviste dell'autrice sorti anche dalla felice esperienza della rivista online «ateatro.it» nata nel 2001, cerca di ripercorrere le più fruttuose sperimentazioni italiane e internazionali – come, ad esempio, Dumb Type, Studio azzurro, Giardini Pensili, Fortebraccio teatro, Motus, Big Art Group, Robert Lepage, Xlabfactory – esplorando le forme ibride e le proposte attraverso le quali la digitalità ha fatto incursione non solo sul palcoscenico modellato dalla maestria del regista, ma anche nella percezione sia dello spettatore sia dell'attore sconvolgendo assetti sociali ed estetici e aprendo prospettive inedite per la messa in scena. Infatti, «il multimediale digitale propone modalità tecniche ed espressive sia di rottura che di continuità: rottura rappresentata dalla tecnologia di sintesi numerica, in base alla quale non c'è più un rapporto generativo con la realtà materiale, e continuità con alcuni motivi cardine del modernismo, tra i quali: l'unione dei linguaggi – anche quelli della tecnica –, la partecipazione allargata dell'evento spettacolare, la creazione di un ambiente dalla totalità percettiva e sinestetica»³³⁰.

Ed è proprio a partire da questi tre *Leitmotiv* che l'autrice evidenzia un aspetto – nel quale risiede forse la vera sfida dell'oggi – che è comune ad alcune di queste sperimentazioni: l'*interattività*. Ovvero la creazione di contesti digitali performativi virtuali

³²⁸ V. Valentini, *Dopo il teatro moderno*, Giancarlo Politti Editore, Milano 1989, p. 8.

³²⁹ O. Ponte di Pino, *Introduzione* in A. M. Monteverdi, *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 32.

³³⁰ A. M. Monteverdi, *Nuovi media, nuovo teatro*, cit., p. 78.

che trasformano il palcoscenico in una piattaforma informatica in cui diversi agenti possono operare contemporaneamente attraverso il coinvolgimento sensoriale del pubblico e la mediazione tra performer e computer. Del resto, «l'estetica contemporanea ha spostato il vedere dagli occhi al tatto nel senso che la percezione dell'immagine mette in gioco oltre alla vista il tatto, per cui si ascolta con tutto il corpo»³³¹. Pertanto, come sostiene Anna Maria Monteverdi, lo spettatore a teatro non è più solamente *testimone*³³², ma *partecipa* alla messa in scena dal momento che, seguendo le parole di Gadamer, «l'essere dello spettatore è determinato dal suo "assistere" allo spettacolo. Assistere è qualcosa di più che il semplice trovarsi presente insieme a qualcosa d'altro. Assistere significa partecipare. [...] Essere spettatore è dunque un modo autentico di partecipare»³³³. Tuttavia, bisogna ricordare che per quanto immersiva possa essere, una realtà virtuale non è mai una simulazione perfetta della realtà, è un'esperienza che certamente accade, ma la cui qualità è profondamente diversa da ciò che possiamo classificare come "realtà relazionale".

Perciò, se, da un lato l'interattività riapre un dialogo – riconoscendo che un processo di creazione e di informazione non è completo se non vi è l'assunzione di responsabilità anche da parte del fruitore, il quale diviene non più solo spettatore, ma produttore di esperienza³³⁴ – dall'altro, proprio perché *accade* un dialogo, non dobbiamo dimenticarci di prendere in considerazione anche l'attore. Attore (o performer che sia) che si presenta come *corpo aumentato* perché, attraverso le nuove tecnologie, si sta praticando uno straordinario ampliamento della maschera teatrale e delle sue possibilità espressive e sceniche, tanto da arrivare a chiedersi se esista davvero qualcosa che differenzi l'attore in carne e ossa dalla supermarionetta digitale o dal suo doppio elettronico. Anna Maria Monteverdi afferma, infatti, che grazie ai nuovi media si possono costruire infiniti *mondi possibili*, anche se qui una distinzione tra "virtuale" e "possibile" pare doverosa: il primo riguarda l'attuazione del contenuto di una memoria digitale che dipende, però, dall'interazione col fruitore, rimanda a una configurazione dinamica di forze che hanno un'intrinseca tendenza a realizzarsi in forme non totalmente precostituite; il secondo, invece, contiene in sé la possibilità della non attuazione, un'attuazione che attende di essere realizzata e che dipende, non da terzi (nel caso del teatro, dal pubblico), bensì dallo stesso soggetto agente (ovvero l'attore)³³⁵. Tali parole sembrano ricordarci come la distinzione ontologica tra uomo e macchina si giochi ancora una volta nel campo, non solo dell'intenzionalità, del *lógos* e della responsabilità, ma anche della libertà³³⁶.

Pertanto, sebbene l'autrice stessa manifesti l'esigenza, avvertita come pericolo teoretico, di tener conto quanto le tecniche possano avere un impatto sulle estetiche, il volume si presenta a tratti compilativo, soffrendo a volte di mancata problematizzazione delle categorie filosofiche, estetiche e teatrali messe in campo. L'autrice cita sapientemente – e ciò è dimostrato anche dalla ricca sezione bibliografica che chiude il volume – correnti, teorie e pratiche che a partire dal Nuovo Teatro³³⁷ del secondo

³³¹ V. Valentini (a cura di), *Drammaturgie sonore. Teatri del secondo Novecento*, Bulzoni Editore, Roma 2012, p. 21.

³³² Cfr. J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma 1970.

³³³ H. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 157.

³³⁴ Cfr. P. Rosa, *Rapporto confidenziale su un'esperienza interattiva*, in S. F. Cirifino, P. Rosa, L. Sangiorgi (a cura di), *Studio Azzurro. Ambienti sensibili. Esperienze tra interattività e narrazione*, Electa, Milano 1999.

³³⁵ Per un maggior approfondimento di questo confronto tra le categorie di "virtuale" e "possibile" e, più in generale, del loro rapporto con il reale, si rimanda a R. Diodato, *Estetica del virtuale*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

³³⁶ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

³³⁷ Cfr. M. De Marinis, *Il nuovo teatro*, Bompiani, Milano 2000.

Novecento si sono diffuse, dapprima, in Europa e, successivamente, negli Stati Uniti, tuttavia la ricognizione storica dell'attuale stagione tecno-teatrale non è sufficiente. La questione non sta nello stabilire se abbia ragione Arnold Aroson che vede nella tecnologia il fattore di declino del teatro di ricerca³³⁸, oppure Georges Banu secondo il quale la resistenza al tecnologico sia destinata a fallir³³⁹, piuttosto bisogna cercare di comprendere la natura di queste realtà ibride e liminali che, attraverso l'utilizzo dei nuovi media, vengono a crearsi a teatro, analizzando quando i nuovi dispositivi digitali cessano di essere semplici strumenti e danno vita, invece, a una nuova e possibile configurazione estetica. Dobbiamo indagare non solo le dinamiche di questi scambi e contaminazioni tra teatro e digitalità, ma soprattutto dobbiamo "renderne ragione" altrimenti allontaniamo una volta per tutte il teatro stesso dal raggiungimento di quella dignità estetica che da sempre rincorre. Rischiamo, come accade a Brenda Laurel, di confondere il computer con una vera e propria rappresentazione drammatica³⁴⁰ semplificando alcune problematiche della pratica teatrale tipiche del processo di fruizione e di creazione. Oppure, ancora, di credere con Svoboda che la tecnica sia capace di azione drammatica³⁴¹ dimenticando la profonda differenza tomista tra *actus hominis* e *actus umani*. Si tratta, invece, di andare ad indagare le somiglianze di famiglia³⁴².

Perché se, come afferma Walter Benjamin, «ciò che vien meno nell'epoca della riproducibilità tecnica è l'*aura* dell'opera d'arte. [...] La tecnica della riproduzione, così si potrebbe formulare la cosa, sottrae il prodotto all'ambito della tradizione. Moltiplicando la riproduzione, essa pone al posto di un evento unico una serie quantitativa di eventi»³⁴³, allora il problema risiede proprio nella determinazione *qualitativa* di queste serie quantitative di eventi.

Forse la questione è posta bene dal regista Richard Schechner in *Restored behaviour*³⁴⁴ il quale, già prima dell'avvento della digitalità, aveva compreso come il rapporto tra autentico e recuperato (o riprodotto) si giocasse in una zona liminale nella quale non troviamo fissità, ma plasticità, nella quale non si ha riproduzione dell'identico, bensì di qualcosa che a suo modo è unico, di un'unicità che non è certo l'unicità del fare artistico o dell'opera con *aura*.

Mabel Giraldo

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
 Università degli studi di Bergamo)

³³⁸ Cfr. A. Aroson, *American Avant-garde theatre: a history*, Routledge, New York, London 2000.

³³⁹ Cfr. G. Banu, *Théâtre et technologie ou Celui qui dit oui/celui qui dit non*, in «Du théâtre», n. 10.

³⁴⁰ Cfr. B. Laurel, *Computer as theatre*, Addison Wesley, New York 1991.

³⁴¹ Cfr. J. Svoboda, *I segreti dello spazio teatrale*, Ubulibri, Milano 1995.

³⁴² V. Valentini, *Teatro in immagine. Eventi performativi e nuovi media*, Bulzoni Editore, Roma 1987, p. 17.

³⁴³ W. Benjamin, *Das Kunstwerk in Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* [1955], trad. it. a cura di E. Filippini, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa* [1966], Einaudi, Torino 2000, p. 23.

³⁴⁴ R. Schechner, *Restoration of Behaviour*, in «Visual Communication», vol. 7, n. 3, 1981. Il saggio fu poi revisionato con una terza stesura inedita nel 1983. Tr. it. a cura di V. Valentini, *Sul recupero di comportamenti passati*, in R. Schechner, *La teoria della performance: 1970-1983*, Bulzoni Editore, Roma 1984, p. 213 (questa è una versione rivisitata di una precedente traduzione a cura di R. Bianchi, *Ripristino Comportamento*, in «Quarta Parete», Tirrenia Stampatori, pp. 67 e ss).