

# Indice

## 7 Introduzione (*Alberto Parola*)

### PARTE PRIMA Contesti e pratiche educative

- 21** CAP. 1 Fare mediaeducazione (*Alberto Parola*)
- 61** CAP. 2 Media education e rinnovamento della didattica (*Daniela Maccario*)
- 75** CAP. 3 Esempi di pratiche e progetti nelle scuole e per le scuole
- 75** • La costruzione di un curriculum verticale di «educazione al linguaggio televisivo» (*Daniela Maccario*)
  - 94** • Uno scatto sulla scuola: un'esperienza con l'uso della fotografia (*Angela Bonomi Castelli*)
  - 103** • Media education «about press»: un'attività per rivalutare il medium libro (*Lucio D'Abbicco*)
  - 111** • Piccoli robot in classe: un'esperienza con l'uso dei Legorobot (*Giovanni Marcianò*)
  - 124** • Mutazioni linguistiche e nuovi strumenti del linguaggio a sette note (*Cristina Protti*)
- 133** CAP. 4 Quando la scuola si apre al territorio
- 133** • Il telegiornale a scuola: un'esperienza con il Gt Ragazzi di Rai Tre (*Roberta De Cicco e Debora Penzo*)
  - 150** • Il *Secolo XIX* tra i banchi: un'esperienza con il quotidiano in classe (*Alessandra Nasini*)
  - 168** • Sicurezza nell'uso di internet: il Veliero per navigare sicuri a scuola (*Giovanni Marcianò*)
  - 182** • Edurete.org: la Rete per la formazione di formatori in Burkina Faso (*Roberto Trinchero*)
- 203** CAP. 5 La media education nell'extrascuola: un sistema di vasi comunicanti (*Alessia Rosa e Davide Tosco*)
- 231** CAP. 6 Educare con i media tra percorsi narrativi e legami affettivi
- 231** • La *soap opera* è educativa? Introduzione all'*entertainment-education* secondo il metodo Sabido (*Alessandro Perissinotto e Sara Berutto*)
  - 253** • Rimettere in gioco il futuro: riabilitare attraverso le immagini (*Silvia Pagani e Elio Tesio*)

## PARTE SECONDA Ricerca e sperimentazione

- 279** CAP. 7 Osservare, scegliere, analizzare la TV
- 279** • L'Osservatorio Teseo e il monitoraggio della TV dei ragazzi (*Daniela Robasto*)
  - 294** • Media education «by press» (*Lucio D'Abbicco*)
  - 300** • Pico. Un nuovo approccio per l'analisi dei modelli di scelta televisiva (*Roberto Trincherò*)
- 309** CAP. 8 La sperimentazione di un curriculum di media education (*Alberto Parola, Alessia Rosa, Daniela Robasto, Roberto Trincherò e Daniela Maccario*)
- 363** CAP. 9 Extracampus: tra formazione e convergenza dei media (*Fabio Comino e Lorenzo Denicolai*)
- 397** CAP. 10 Il valore aggiunto dell'interattività: Web, DTT e videogiochi (*Barbara Bruschi*)
- 415** Bibliografia
- 429** Sitografia

# Introduzione

*Alberto Parola*

## **La struttura dei «Territori mediaeducativi»**

Prima di affrontare le problematiche che ancora richiedono una riflessione approfondita, nel seguito accenniamo ai progetti, alle attività e alle questioni aperte che compongono il volume, rintracciando il filo rosso che li lega e ne fa un insieme di tasselli che si rinforzano reciprocamente, anche grazie alle ricerche compiute, che non vanno a gettare luce solo su uno di questi aspetti, ma che consentono di incrementare le nostre conoscenze in tutti gli ambiti in cui operiamo. Si partirà dalle attività di ME nel settore scolastico, per spostarsi in seguito nel settore extrascolastico.

*Fare mediaeducazione*, il capitolo che apre il volume, intende essere uno strumento introduttivo alla realtà della media education, agli attori e ai contesti, alla ricerca, alle buone pratiche e ai metodi di valutazione.

Il capitolo intitolato *Media education e rinnovamento della didattica* (D. Maccario) introduce le pratiche all'interno del contesto scolastico e si concentra sui rapporti tra media education e didattica (in special modo riferendosi al medium televisivo). In particolare, l'autrice argomenta la tesi secondo la quale occorra aprire uno spazio di riflessione prettamente didattica negli studi sulla ME. Infatti, se sono esplicite e riconoscibili le motivazioni educative alla base dell'introduzione dei media a scuola, spesso non raggiungono un uguale grado di condivisione le motivazioni pedagogico-didattiche: nello specifico, quali traguardi di apprendimento possono essere raggiunti con l'introduzione dei media a scuola, quali aspetti

dei media come «oggetto culturale» vanno privilegiati, quali trasformazioni i media ricevono quando sono assunti dagli insegnanti come oggetti di insegnamento nei contesti di classe, quali compiti o situazioni di apprendimento possono valorizzare le valenze formative dei media intesi come oggetti di apprendimento, quali strategie di gestione delle attività didattiche sono le più congruenti, quali modalità e dispositivi di valutazione sono più efficaci, e così via. A parere dell'autrice, uno degli scopi della ricerca didattica — tipicamente a carattere applicativo e prima di tutto funzionale, per questo transdisciplinare e transteorica, contestualizzata, ecologica e professionalizzante — è lavorare alla definizione di «modelli» come strumenti a carattere logico-concettuale in grado di guidare le pratiche e la riflessione su di esse, per incrementarne l'intenzionalità e l'efficacia. Inoltre, l'autrice fa il punto sulle principali dimensioni che un modello didattico deve includere per permettere una qualche forma di lettura e orientamento delle pratiche e conclude indicando la necessità di costruire modelli didattici idonei a leggere/orientare le pratiche di ME nella scuola.

Il primo contributo dedicato alle esperienze scolastiche (*La costruzione di un curricolo verticale di «educazione al linguaggio televisivo»*, di D. Maccario, in apertura al capitolo terzo *Esempi di pratiche e progetti nelle scuole e per le scuole*) documenta il percorso e gli esiti di una ricerca partecipata volta all'introduzione sistematica di percorsi di ME in un istituto comprensivo. È in questione soprattutto il problema della costruzione coordinata di percorsi di educazione al linguaggio televisivo, secondo un modello di continuità verticale e orizzontale. Gli esiti del lavoro costituiscono un esempio paradigmatico di buone pratiche che alimenta il dibattito sulle possibilità di raccordo tra ME e insegnamento scolastico e offre materiale utile agli operatori.

Nel settore scolastico, inoltre, abbiamo scelto alcune pratiche piuttosto semplici da introdurre nella didattica dell'insegnante, recuperando i media che oggi, da un punto di vista della ricerca, non trovano più molta attenzione e, fondamentalmente, si danno per scontati e talvolta «sorpasati»: il libro e la fotografia. Come si vedrà, la seconda esperienza raccontata nel capitolo terzo, con l'uso del medium fotografico (A. Bonomi Castelli, *Uno scatto sulla scuola: un'esperienza con l'uso della fotografia*), dedicata alle classi quarte della scuola primaria, si caratterizza per la semplicità dell'approccio e una procedura chiara e lineare: tuttavia, il quadro teorico resta in buona misura implicito e l'insegnante non prevede una qualche forma di valutazione dell'esperienza. Come vedremo, ciò nondimeno, nel presente volume l'aspetto valutativo verrà trattato come punto essenziale per definire una «buona pratica», consentendo comunque al docente di decidere se e come attivare la fase valutativa all'interno del percorso di ME.

La terza esperienza (L. D'Abbicco, *Media education «about press»: un'attività per rivalutare il medium libro*), dedicata alla secondaria di primo grado (a parere dell'autore, tuttavia, può anche essere effettuata a partire dal terzo anno della primaria), si contraddistingue, come la precedente, per la presenza di un medium per così dire tradizionale, per l'approccio semplice e flessibile, per l'uso metodologico della comparazione (tra media differenti) e per la presenza di un quadro teorico chiaro e preciso.

Invece, la quarta esperienza illustrata nel capitolo terzo (G. Marciànò, *Piccoli robot in classe: un'esperienza con l'uso dei Legorobot*), dedicata alle classi terze della primaria, si pone, dal punto vista della complessità, all'estremo opposto rispetto alle precedenti due pratiche, evidenziando la portata delle competenze che l'insegnante deve possedere o acquisire e una forte presenza dell'approccio interdisciplinare (ad esempio, con nozioni e problemi concreti di geometria, fisica, informatica e così via), pur senza intaccare la facilità di approccio all'esperienza.

Il quinto contributo riportato nel capitolo terzo (C. Protti, *Mutazioni linguistiche e nuovi strumenti del linguaggio a sette note*), ci offre un'interessante riflessione circa l'importanza di alcuni medium per potenziare la didattica della musica nelle scuole (anche a partire da quelle dell'infanzia): nuove metodologie, strumenti telematici, software tridimensionali e nuovi linguaggi per apprendere la musica pongono in evidenza come l'educazione con i media può agevolare in modo molto efficace l'apprendimento di bambini e ragazzi.

Le successive pratiche (capitolo quarto: *Quando la scuola si apre al territorio*) sono state collocate in un altro contenitore: si riferiscono a quelle attività che le scuole svolgono quando si aprono al territorio e condividono con altri enti la progettazione e l'effettuazione del percorso. La prima esperienza è quella del Gt Ragazzi di Rai Tre (R. De Cicco e D. Penzo, *Il telegiornale a scuola: un'esperienza con il Gt ragazzi di Rai Tre*), dedicata alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado. La redazione del Gt ragazzi propone un «pacchetto» formativo alle scuole di molte regioni del nostro Paese, cioè un'attività di progettazione e produzione di un Tg pensato e fatto interamente dai bambini, in collaborazione con gli insegnanti.

Analoga esperienza è quella del *Secolo XIX* di Genova (A. Nasini, *Il Secolo XIX tra i banchi: un'esperienza con il quotidiano in classe*), dedicata alle classi terze della secondaria di primo grado: si distingue per una forte presenza dell'approccio interdisciplinare (storico, geografico, educativo, artistico, sociale e così via), l'introduzione di sponsor che scelgono di investire nell'attività e un'evidente attenzione all'aspetto valutativo.

L'esperienza del *Veliero* (G. Marciànò, *Sicurezza nell'uso di internet: il Veliero per navigare sicuri a scuola*), browser per bambini dedicato soprattutto alle classi

della primaria (ma anche della secondaria di primo grado), già accennata in altra opera,<sup>1</sup> rappresenta un giusto equilibrio di «difesa» e «tutela» del minore: flessibile nel «declinarsi nelle valenze didattiche» (sia con liste bianche che con liste nere), per usare nuovamente le parole dell'autore, dimostra una «efficace sinergia tra scuola e azienda», sollecita l'appartenenza a una comunità di pratica e, grazie ai ruoli metaforici della navigazione, «esalta la dimensione collettiva» dell'approccio al Web. Il browser per bambini consente «due piani operativi dell'interazione in Rete», sia a livello locale (LAN), sia a livello remoto (internet) e, grazie all'uso delle chat, aggiunge valore alla didattica degli insegnanti delle classi in cui è stato testato, riconducendo l'impiego degli strumenti di comunicazione «a modelli didattici che vedono l'alunno al centro delle attività, secondo modelli di scuola attiva riferiti al costruzionismo».

L'ultima e più corposa esperienza descritta nel capitolo quarto è quella di *Edurete.org: la Rete per la formazione di formatori in Burkina Faso* (R. Trincherro), un progetto di formazione per gli insegnanti di paesi in via di sviluppo. In tale contributo, i cui protagonisti fanno parte di un target differente (adulti anziché bambini), si tratta di un particolare approccio, il *Technology Enhanced Learning*, con l'uso del Web, allo scopo di promuovere iniziative concrete di creazione di imprese in Paesi in gravi difficoltà. È grazie alla Rete che è possibile potenziare tutta una serie di opportunità, non ultima quella di proporre a Paesi in via di sviluppo materiali fruibili a distanza. L'obiettivo di fornire strumenti utili all'emancipazione di Paesi ai quali occorre una formazione mirata e capillare allo stesso tempo, rappresenta un'altra modalità di coinvolgimento del territorio e del «fare rete» straordinariamente importante, proprio perché le divergenze economiche, l'aumento frenetico della popolazione, il graduale impoverimento di numerosi Paesi del terzo mondo e i problemi ecologici del pianeta potrebbero essere ulteriormente favoriti dal *digital divide*<sup>2</sup> che, con tali progetti, si tenderebbe invece a controllare e rendere meno pressante, come un «controveleno» che potrebbe contrastare una *escalation* irreversibile.

<sup>1</sup> Bruschi B. e Parola A. (2005), *Figli dei media*, Torino, Sei.

<sup>2</sup> Il digital divide è strettamente legato alle disuguaglianze sociali nel mondo. Un'interessante ricerca di Gallino (2000), pone in evidenza come «[siano] fortemente cresciute, con una forte accelerazione negli ultimi vent'anni, le disuguaglianze di reddito ai due estremi della piramide della stratificazione [sociale] [...] nel 1997, cui si riferiscono i dati del Rapporto 1999, il primo quintile (gli stati più ricchi) è giunto a disporre dell'86 per cento del PIL mondiale, mentre il quintile più povero è sceso all'1 per cento» (ivi, pp. 70-71). Inoltre, per quanto riguarda il cosiddetto «rischio di esclusione», la quota di «popolazione economicamente e socialmente integrata» che corre un rischio elevato o molto elevato di perdere l'impiego stabile, e quindi di scivolare nella fascia di «popolazione fragile», segnata da una forte instabilità professionale (impiego precario, disoccupazione fino a due anni) e legami sociali deboli, sfiora il 34 per cento. I «fragili» che corrono i pericoli di uscire dal mercato del lavoro superano il 51 per cento, mentre gli individui «in situazione di ritiro dal mercato del lavoro», che rischiano di trovarsi privi di qualsiasi reddito, di perdere la casa e di essere scissi da ogni legame sociale, superano il 64 per cento (ivi, p. 89).

Rivolgiamo ora lo sguardo anche al settore extrascolastico. Come già affermato, i due settori, scuola ed extrascuola, non crediamo debbano essere considerati come due compartimenti stagni e separati da un'alta parete «divisoria»: piuttosto pensiamo che, seppur distinti da contesti e metodi «fisiologicamente» differenti, debbano dialogare grazie a una membrana che consenta una fitta e continua comunicazione tra i due ambiti. Il contributo di A. Rosa (capitolo quinto, *La media education nell'extrascuola: un sistema di vasi comunicanti*) pone in evidenza, tra gli altri, anche tale aspetto. All'interno del contributo è riportato anche un progetto pilota in collaborazione con l'ente locale della città di Torino, in particolar modo con i laboratori all'immagine televisiva: *TV.B, insegnanti e bambini fanno televisione* (D. Tosco), è un'attività dedicata alle classi della primaria con l'obiettivo di costruire un format televisivo sperimentale «fatto dai bambini», introducendo le fasi di analisi, progettazione e produzione del format stesso, con l'aiuto di esperti dell'ente.

Un approccio che caratterizza il volume è il recupero della dimensione psicologica e sociale della ME (capitolo sesto: *Educare con i media tra percorsi narrativi e legami affettivi*). Due dei contributi vanno in questa direzione: il primo si riferisce al *metodo Sabido* (A. Perissinotto e S. Berutto, *La soap opera è educativa? Introduzione all'entertainment-education secondo il metodo Sabido*), grazie al quale intrattenimento ed educazione possono convivere tramite la narrazione televisiva. Le concretizzazioni dei valori educativi della fiction, la non contraddittorietà dell'emittenza commerciale e dell'intento educativo, nonché il quadro teorico fondato su cinque grandi teorie psicologiche ne fanno un'esperienza di grande interesse per gli studiosi di ME. Inoltre, il metodo offre una lettura plurima delle «storie», una serie di linee guida che possono essere utilizzate anche a livello didattico e un modello operativo-educativo trasferibile in altri contesti.

Il secondo progetto, per così dire, «poco convenzionale» (con taglio fortemente psicologico e in parte psicoanalitico) si riferisce all'uso del medium a scopo riabilitativo in un contesto di *no profit* (S. Pagani e E. Tesio, *Rimettere in gioco il futuro: riabilitare attraverso le immagini*): in tale approccio il medium si pone come «oggetto attivante» della relazione tra il diversabile e i suoi genitori. Un quadro teorico forte e la presenza di più media (computer, immagini statiche e dinamiche, videogiochi e musica) lo rendono stimolante e innovativo nel panorama della ME. L'aspetto educativo è presente soprattutto nell'agevolare il rapporto diversabile-famiglia: il medium consente ai genitori di «conservare la continuità temporale dell'esperienza di gruppo» (per usare le parole degli autori), di riabilitarli alla «creatività e al pensiero riflessivo», di affrontare il loro «vissuto soggettivo di impotenza» e di aiutarli a individuare e verbalizzare i loro stati affettivi. Inoltre, data la difficoltà a mantenere spazi di vita individuali e di coppia, sperando con-

dizioni di «depersonalizzazione», «negazione della realtà» e «adonia» a causa del trauma subito, il percorso consente loro di evitare di percepire il figlio solo come un «oggetto di accudimento», recuperando la funzione riflessiva e mentalizzante in evidente deterioramento. Dai *follow-up* effettuati, si è visto come la persistenza di risultati positivi nel tempo è strettamente collegata al coinvolgimento dei genitori nel lavoro e a quanto possano trasformare la relazione di accudimento del figlio da disorganizzata, ansiosa e insicura, in sufficientemente sicura.

Terminata la sessione dedicata alle esperienze, entriamo nella *Parte Seconda* del volume, dedicata ai progetti di ricerca e alla sperimentazione.

Il progetto *Teseo* (D. Robasto, *L'osservatorio Teseo e il monitoraggio della TV dei ragazzi*, in apertura al capitolo settimo) rappresenta idealmente una fase storica in continuità con le ricerche intraprese dal Disef<sup>3</sup> più di dieci anni or sono. Un'esperienza che va dalle ricerche compiute sul territorio per rilevare, con approcci scientifici differenti, dati e informazioni fondamentali da un punto di vista cognitivo, sociale e affettivo circa le modalità di fruizione di format dedicati ai piccoli telespettatori (le opinioni e gli atteggiamenti degli educatori, i processi cognitivi dei bambini, la costruzione della loro identità, i meccanismi inconsci di fruizione e l'identificazione nei personaggi, le potenzialità didattiche, i processi di conoscenza, l'educazione alle diversità, le rappresentazioni mentali, l'uso laboratoriale della TV, le funzioni di grafificazione, la fruizione della narrazione, lo sviluppo delle abilità di problem solving e così via),<sup>4</sup> al monitoraggio on-line dei programmi televisivi di Rai Tre (di cui *Teseo*, come si vedrà, rappresenta un'evoluzione), sino alla messa a punto di un sistema di indicatori di qualità dei programmi dedicati ai minori.<sup>5</sup> Come si vedrà, *Teseo* ci consente di rilevare dati molto interessanti riguardo il gradimento, l'uso, le opinioni e gli atteggiamenti che gli educatori del panel ci forniscono continuamente circa un serie di format televisivi (questa volta anche quelli dedicati agli adulti, ma che i bambini guardano con passione e costanza), scelti con criteri differenti a ogni rilevazione. La continuità delle iniziative rappresenta un elemento fondamentale per le ricerche in genere, ma soprattutto in un campo come quello dei media in cui, spesso, i dati ottenuti perdono rapidamente di valore già nell'arco di pochi anni. Inoltre, il coinvolgimento del territorio diventa *humus* per la produzione delle idee e per la progettazione di nuove rilevazioni (ad esempio, si veda *Media education «by press»* di L. D'Abbicco). La capacità di *Teseo* di «tenere insieme» un discreto numero di educatori (circa trecento) nel solo Piemonte, allargandosi gradualmente anche in

<sup>3</sup> Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino.

<sup>4</sup> A tal proposito si vedano i testi curati da C. Coggi sulla valutazione della qualità della TV (2000; 2002; 2003).

<sup>5</sup> Si vedano Parola e Trincherò (2006). Inoltre, per una trattazione approfondita circa l'approccio etnografico dell'audience televisiva, si veda Morley, in Marinelli e Fatelli, 2000, pp. 116-153.

altre regioni (ad esempio Lombardia e Lazio), ci consente di diffondere, attraverso gli strumenti di rilevazione e i dati che ricaviamo, una cultura dell'osservazione e della valutazione che è stata negli anni, per numerosi motivi, praticamente assente nel nostro Paese. Gli evidenti, ma poco riconosciuti, limiti del sistema Auditel,<sup>6</sup> riferibili alle logiche metodologiche e funzionali del sistema di rilevazione (Livolsi, 2005), e probabilmente congeniali alla gran parte degli attori di tale sistema, ci ha spinto a proporre un modello di osservazione che tenta, concretamente e culturalmente, di scardinare quelle logiche. Secondo Livolsi (2005), con il monopolio Auditel, «ciò che si perde è uno studio attento del rapporto diretto che lega l'individuo, le sue caratteristiche personali e il suo comportamento televisivo».

Il sistema *Pico* (R. Trincherò, *Pico. Un nuovo approccio per l'analisi dei modelli di scelta televisiva*) rappresenta un'ulteriore evoluzione dell'osservatorio: da una rilevazione con approccio «macro» (ad esempio, una rilevazione durante un lungo arco temporale circa il gradimento di determinati format), a uno «micro» (ad esempio, la rilevazione di opinioni su singoli episodi di un programma), è possibile ancora restringere l'attenzione verso «*singole scene* del prodotto audiovisivo», introducendo unità di analisi temporalmente molto più piccole.

Della *sperimentazione di un curriculum di media education*, dagli incontri preparatori alla formazione degli insegnanti, all'implementazione dei percorsi in un piano operativo, si occupa il capitolo ottavo (A. Parola, A. Rosa, D. Robasto, R. Trincherò, D. Maccario). Se ne approfondiranno alcuni aspetti già nel capitolo primo.

Proseguendo oltre, giungiamo al capitolo nono, dove possiamo osservare come il progetto *Extracampus*, la TV multi-canale dell'Università di Torino (F. Comino e L. Denicolai, *Extracampus: tra formazione e convergenza dei media*), si pone come strumento di comunicazione per gli obiettivi di formazione e ricerca del mondo accademico. Il canale televisivo, interamente prodotto presso il Multi-Lab della Facoltà di Scienze della Formazione dell'ateneo torinese, rappresenta una nuova e straordinaria opportunità di divulgazione di conoscenze e progetti, nonché di offerta di servizi per gli allievi delle scuole di ogni ordine e grado, per gli studenti universitari e tutti coloro che, pur non facendo parte delle due categorie menzionate, intendono fruire di prodotti e servizi che non seguono le logiche tipiche del sistema industriale delle TV commerciali e di quelle pubbliche.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Per approfondire l'argomento in tema di ascolti in differenti Paesi europei si veda Berardi Y., *Sistemi di rilevazione degli ascolti comparati*, in «La Parabolà», n. 5, marzo 2006, pp. 15-38. L'autrice, in accordo con quanto scritto in altra opera (Parola e Trincherò, 2006), considera gli ascolti televisivi nel nostro Paese come informazioni dotate di una certa «aura di sacralità», cosa che altrove non avviene, affermando che «il problema nasce quando [i dati] diventano anche l'unico metro di valutazione di gradimento del pubblico».

<sup>7</sup> Oltre a *Extracampus*, l'Università di Torino si avvale della Radio di Ateneo (Radio 110) e di *Futura*, la pubblicazione periodica effettuata dal Master di Giornalismo, presso la Facoltà di Lettere.

Sostanzialmente, il rapporto con le scuole e il territorio è risultato assai prolifico, per il coinvolgimento di circa cinquanta istituti (partecipanti ai programmi, coordinamento con la rete *Dschola*,<sup>8</sup> eventi vari tra i quali la Fiera del libro di Torino, collaborazione per il progetto *Teleintendo*, di cui si parlerà nel capitolo primo e nel capitolo quinto, e per la sperimentazione del curriculum di media education), per l'efficace collaborazione e per il reciproco consenso. Nel frattempo, occorre dare continuità alle attività avviate con *Extracampus* ampliandole in differenti direzioni, potenziando le relazioni con le scuole diffuse sul territorio e la produzione (e sperimentazione) di format connessi agli interventi educativo-formativi: ad esempio, intensificando i contatti con le istituzioni, la produzione di format orientati al Web (in collaborazione con le scuole stesse, anche toccando temi cari agli adolescenti quali, ad esempio, la musica), e prevedendo l'attivazione di percorsi formativi dedicati agli insegnanti, divenendo in misura sempre maggiore catalizzatore di progetti sul territorio.<sup>9</sup> Infine, la ricerca, occupando un ruolo strategico all'interno di *Extracampus*, sarà orientata alla sperimentazione di nuovi modelli produttivi e nuove metodologie didattiche educative e formative circa l'uso delle nuove tecnologie, nell'ottica dell'*e-learning*, del *mobile learning* e dell'educazione continua.

L'ultimo argomento affrontato all'interno del volume (capitolo decimo) si riferisce all'importanza dell'*interattività* per i media di oggi e per un uso corretto degli stessi. Il contributo di B. Bruschi (*Il valore aggiunto dell'interattività: Web, DTT e videogiochi*) tocca sostanzialmente due aspetti: innanzitutto i servizi del DTT<sup>10</sup> e la virtualità di *Second life*, che deve l'enorme successo soprattutto alle sue evidenti caratteristiche di interattività più che ai contenuti e alla sua connotazione ludica (anche nel contributo in cui si presenta il browser per bambini, l'uso del servizio di chat conferma le potenzialità dei sistemi interattivi); in secondo luogo, l'essenza del videogioco e l'obiettivo di essere sempre più realistico, confermando che «giocare ai videogiochi [...] implica una vasta serie di processi cognitivi; ricordare, testare le ipotesi, prevedere e pianificare strategicamente [e che] i videogiochi migliori sono quelli che lanciano le più grosse sfide cognitive [...]» (Buckingham, 2006).

Ora, al termine delle presentazioni e delle riflessioni compiute, siamo in grado di sintetizzare i contenuti dell'opera con la seguente mappa, al fine di ragionare in termini di *network* e di nessi tra gli attori e i concetti della media education.

<sup>8</sup> Il video-portale dedicato alle scuole del Piemonte, presso il sito [www.dschola.it](http://www.dschola.it).

<sup>9</sup> In attesa che la televisione multi-canale favorisca gradatamente il narrowcasting e, quindi, l'interesse per i format specialistici (come accade già in forma piuttosto evidente con i canali satellitari).

<sup>10</sup> I vantaggi del DTT, il digitale terrestre, possono essere sintetizzati in miglioramento della qualità di trasmissione, aumento del numero di canali disponibili e possibilità di fornire servizi interattivi.

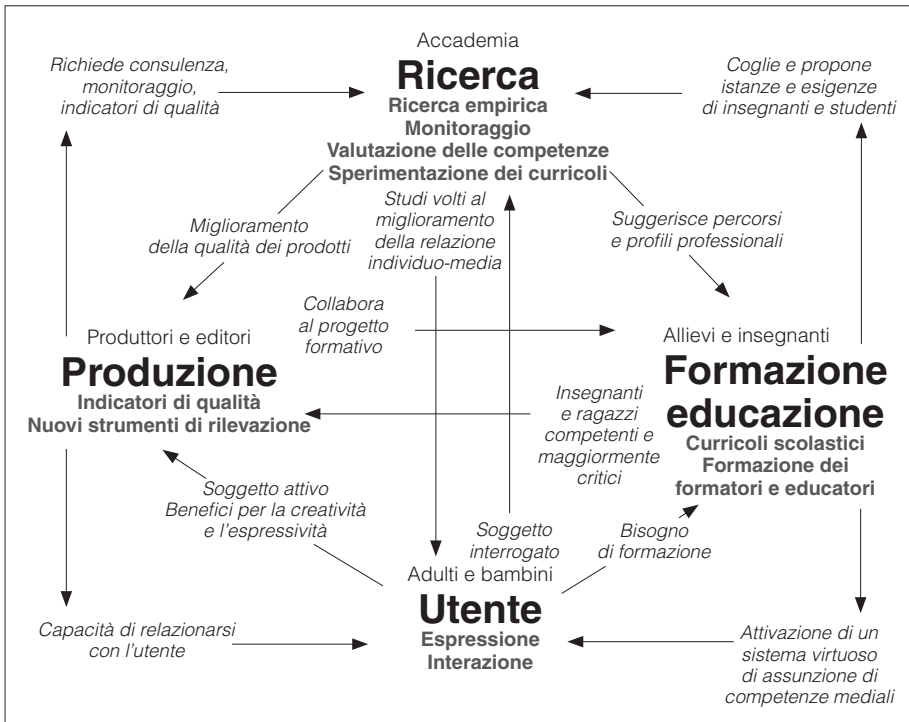


Fig. 1 Un network a quattro dimensioni.

Come si può notare, lo schema è composto da quattro dimensioni principali ed è contestualizzabile alle attività svolte in Piemonte, di cui si è detto, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Torino,<sup>11</sup> dalla fine degli anni Novanta sino ad oggi. Queste attività annettono altre sottodimensioni in collegamento tra loro. In sintesi, possiamo ragionare su sei differenti assi che connettono le parole-chiave in modalità reciproca bi-direzionale: il risultato sarà composto dalle attività che scaturiscono da tali legami.

1. *L'asse R-P* (il rapporto è tra *Ricerca* e *Produzione*): la produzione (di programmi TV, di siti internet, di media in generale) può stimolare la progettazione e l'effettuazione di una ricerca, in quanto un tal prodotto può essere considerato

<sup>11</sup> Le attività di cui si parla sono state svolte principalmente dal gruppo di ricerca che fa capo a Cristina Coggi, professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Torino. Gli altri esperti facenti parte del gruppo sono anche autori di alcuni dei contributi del volume: Barbara Bruschi, Daniela Maccario, Roberto Trincherò, Alessandro Perissinotto, e le dottorande Daniela Robasto e Alessia Rosa.

di interesse per uno studio approfondito, oppure perché un editore può richiedere una consulenza a un gruppo di ricerca allo scopo di valutare il proprio prodotto (è il caso del monitoraggio dei programmi di Rai Tre Ragazzi, Parola e Trincherò, 2006). L'ente R rimanda un feedback all'ente P, l'ente P raccoglie le informazioni per migliorare il prodotto stesso.

Viceversa, R può domandare a P di controllare e documentare la qualità dei suoi prodotti nell'ottica di una produzione in linea con le esigenze educative dei minori (ad esempio, il sistema di indicatori di qualità dei prodotti televisivi, presente in Parola e Trincherò, 2006). L'asse è sorretto da due principali concetti: *a) ricerca*: partiamo dal presupposto che la ME non possa evolvere e svilupparsi rinunciando al supporto della ricerca (sia la ricerca in media education, sia la ricerca educativa e sperimentale sui media). Le ipotesi sull'efficacia di un dato intervento, l'osservazione dei contesti in cui avvengono le esperienze, la ricerca sperimentale sui comportamenti di fruizione, gli apprendimenti, i vissuti e così via rappresentano la base su cui fondare la formazione. Le parole-chiave sono quindi *osservazione dei processi, valutazione delle competenze e sperimentazione nei contesti educativi*: esse rappresentano i metodi della ricerca in ME che, come già suggerito, riteniamo particolarmente urgenti; *b) qualità della produzione*: un rapporto di collaborazione tra Università e produttori può davvero condurre a risultati pregevoli: il punto essenziale, come appena sostenuto, sta nell'offrire al produttore stesso la possibilità di riflettere durante la fase creativa e di messa a punto del prodotto, instaurando un sistema dialogico tra osservatore, produttore e utente, facendo leva sull'importanza del servizio (non solo pubblico), le responsabilità, la professionalità e l'attenzione al pubblico.

2. *L'asse R-F* (il rapporto è tra la *Ricerca* e i contesti *formativi e educativi*). Per formazione/educazione intendiamo sia le *mission* tradizionali delle istituzioni educative, le nuove iniziative a livello scolastico e universitario e quelle locali e territoriali, in collaborazione con enti e/o associazioni. La ricerca individua le dimensioni critiche in tema di ME e invita gli enti deputati alla formazione a colmarli grazie a percorsi formativi o a interventi educativi (scuola, famiglia, extrascuola, ecc.). Inoltre, la ricerca suggerisce i percorsi da compiere (curricoli) e li sottopone a verifica grazie alla collaborazione degli educatori (si veda, dunque, la sperimentazione dei percorsi di ME).
3. *L'asse F-U* (il rapporto è tra *Formazione* e *Utenti*). Insegnanti, educatori, genitori e ragazzi, di fronte all'uso dei media si pongono una serie di domande (esprimono un bisogno di conoscenza e/o formazione): ad esempio, educatori e genitori si preoccupano della relazione tra i ragazzi e i media, gli insegnanti si interrogano sull'aspetto educativo istituzionale e sulla loro didattica, mentre i ragazzi, più aperti alle esperienze mediatiche, riflettono su questioni circa il loro futuro con i media

e su come possano sfruttarli a loro favore (anche nel tempo libero) da un punto di vista relazionale e personale (divenendo buoni fruitori ma anche bravi lettori e scrittori di media, assumendo una maggiore autonomia critica).<sup>12</sup> I due principali «motori» del rapporto tra le parole chiave sono: *a) network*: la ME, quindi, come dimostrato in questi anni dall'esperienza del MED, non può prescindere da un incessante e meticoloso lavoro di rete.<sup>13</sup> Per *network* intendiamo le relazioni che si instaurano (che doverosamente si devono instaurare) tra i differenti attori della ME di cui parleremo in seguito;<sup>14</sup> occorre superare l'impasse che vede la Rete come strumento ormai quasi onnipresente nelle scuole, ma che registra anche una predisposizione mentale, dura a morire, che ancora non si è adattata al «fare rete cognitiva e relazionale» tra gli individui, perché spesso solipsistica ed egocentrica;<sup>15</sup> *b) formazione*: per formazione intendiamo sostanzialmente due versanti capillarmente comunicanti e interdipendenti, cioè l'attivazione di percorsi di ME in un dato contesto (scuola o extrascuola) e la formazione dei formatori (insegnanti, educatori, media educator).

4. *L'asse P-U* (il rapporto è tra *Produzione e Utenti*). Ipotizziamo un assunto (tutto da verificare): se la qualità della produzione crescesse, l'utente sarebbe invitato a esprimersi con i media in modo più creativo ed efficace. Se la produzione verte sull'omologazione degli stili, è evidente che l'espressione personale sarà meno creativa e i linguaggi meno articolati e più rigidi. Da un punto di vista della riflessione del ragazzo, avere a disposizione uno «schema mentale di qualità» e una consolidata «cultura della qualità» gli consentirebbero di formulare una serie di «operazioni cognitive» (ad esempio, percezione, memorizzazione, attenzione, espressione, ragionamento e così via) che renderanno le sue creazioni più libere di intraprendere le innumerevoli strade della sperimentazione di stili, generi e linguaggi. Obiettivi educativi e bisogni di creatività possono rappresentare un binomio perfetto per la ME. Sono due i concetti fondanti dell'asse: *a) relazione e interazione*: noi crediamo che, con frequenza sempre maggiore in futuro, un buon approccio con i media dipenda fortemente dalla capacità dei media stessi di farsi comprendere e dall'abilità degli utenti di saperli utilizzare al meglio. L'interfaccia, non solo «informatica», ma anche psico-tecnologica, per riprendere un concetto chiave del pensiero di De Kerckhove (1993) tra i due poli della comunicazione,

<sup>12</sup> Ad esempio, si pensi alla sintassi del montaggio, alla funzione narrativa, simbolica e descrittiva descritte da Corazza e Zenatti (in Caprettini e Zenatti, *Fare televisione*, 2005a, pp. 121-122).

<sup>13</sup> La legge di Reed, citata da Rheingold (2002) è illuminante: quando una rete ha lo scopo di diffondere qualcosa che ha un valore per le persone (vedi rete televisiva), il valore dei servizi è lineare. Se la rete consente transazioni tra nodi individuali, il valore aumenta al quadrato. Quando la stessa rete include la possibilità che gli individui formino gruppi, il valore è invece esponenziale.

<sup>14</sup> Per approfondimenti, si veda anche *Gioco di squadra* (2003) di Quaglino e Cortese.

<sup>15</sup> Per una riflessione sul Web di ultima concezione (E-learning 2.0), si veda Bonaiuti, 2006.

dovrà essere progettata considerando non solo l'aspetto «commerciale» del rapporto ma anche quello «educativo». La relazione tra individuo e media si giocherà sulla funzionale interazione tra le parti; *b) espressione*: al punto precedente è legato quello delle capacità espressive, cioè una buona relazione tra media e individuo spingerà quest'ultimo a usare il media stesso per produrre e comunicare. In special modo, ci riferiamo a due contributi presenti nel volume: l'uno pone in evidenza la narrazione televisiva e la sua capacità di essere propulsore educativo (A. Perissinotto e S. Berutto nel capitolo sesto), l'altro, la musica come linguaggio che, grazie a particolari tecniche e all'uso intelligente delle tecnologie, diventa linguaggio per tutti (C. Protti, capitolo terzo).

5. L'asse *F-P* (il rapporto è tra *Formazione e Produzione*): se il produttore (o l'editore) collabora al progetto formativo all'interno degli ambienti educativi, negoziando le principali linee guida, gli insegnanti e i ragazzi potranno acquisire competenze che vanno ben al di là dei percorsi effettuati all'interno dei «confini istituzionali»: si pensi alle *Melevisite*, la visita guidata agli studi del Centro di produzione Rai di Torino (Pellegrino e Novelli, 2006) e alla formazione sul territorio delle scuole della rete di Teleintendo, convenzione tra partner di cui fa parte anche il Centro di produzione stesso.
6. L'asse *R-U* (il rapporto è tra *Ricerca e Utente*): l'ultimo asse risulta il più debole per definizione e tradizione. Pur considerando che spesso le pubblicazioni delle ricerche effettuate nelle accademie non raggiungono in modo diretto ed efficace l'utenza, è possibile tuttavia coinvolgere lo «spettatore» (nel senso allargato del termine), l'internauta, l'ascoltatore, il lettore e così via, interrogandolo e stimolandolo a collaborare alle ricerche dell'accademia, stimolandolo a fornire opinioni, formulare giudizi, suggerire modifiche ed elaborare osservazioni su ciò che vede, legge e ascolta nella sua quotidianità in rapporto con i media: si pensi nuovamente al monitoraggio on-line di *La Melevisione* (Coggi, 2002; 2003; Parola e Trincherò, 2006) e si veda *Teseo*. La ricerca potrà restituirgli le condizioni per una miglior interazione e relazione tra sé e il sistema mediatico.

L'input iniziale può nascere dallo stimolo R, quando il ricercatore, ad esempio, è interessato a compiere uno studio su TV e minori, da P se è il media stesso a esprimere, ad esempio, un'esigenza di monitoraggio della qualità e istanze di auto-valutazione, da U se il mondo dell'utenza (ad esempio, associazioni di genitori come portavoce) pone un problema o rende noto un timore, da F se docenti e insegnanti esprimono pareri o progettano percorsi formativi. Una volta attivato il circuito, questo può assumere differenti sembianze: l'importante è che ciascun «nodo» disponga di una quantità sufficiente di energia propulsiva, grazie all'assunzione di responsabilità, alla presenza di risorse e alle competenze di tutti gli attori del sistema, sia a livello locale che, più in generale, a livello istituzionale.

**PARTE PRIMA**

**Contesti e  
pratiche educative**

## **GLI AUTORI DEI CONTRIBUTI DI QUESTA SEZIONE**

*Sara Berutto*: formatasi al DAMS di Torino, dove ha conseguito la laurea magistrale e il master in editing e scrittura di prodotti audiovisivi, dal 2007 è giornalista a New York.

*Angela Bonomi Castelli*: grafic designer, insegnante di discipline artistiche e attuale consigliere del MED.

*Lucio D'Abbicco*: media educator, docente nella Scuola secondaria di Primo grado, attuale responsabile della sezione Scuola del MED.

*Roberta De Cicco*: produttore Esecutivo per Rai Tre del Gt Ragazzi Tg3/Rai Tre e responsabile del progetto di Media Education «Telegiornale in classe».

*Daniela Maccario*: docente di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, si occupa di qualità della didattica in ambito scolastico ed extrascolastico. È esperta di modelli di insegnamento per il potenziamento delle capacità di apprendimento.

*Giovanni Marcianò*: impegnato in strutture del Ministero sul fronte degli impieghi didattici delle TIC, è ora dirigente scolastico. Continua a occuparsi di multimedia didattico, di e-learning per l'aggiornamento dei docenti e di impieghi della robotica a scuola.

*Alessandra Nasini*: responsabile del coordinamento e della progettazione del «Giornale in classe» del *Secolo XIX*.

*Silvia Pagani*: psicoterapeuta e analista adleriana, si è occupata di tematiche legate all'handicap, ha svolto diverse ricerche e pubblicato vari articoli su riviste nazionali e internazionali. Ha curato «Diario di una metamorfosi». Insegna alla Scuola Adleriana di Psicoterapia dell'Istituto Alfred Adler di Milano.

*Alberto Parola*: docente di Psicologia sperimentale e Metodologia della ricerca educativa presso l'Università di Torino e psicologo. È Vice Presidente del MED.

*Debora Penzo*: producer e consulente per Rai Tre del Gt Ragazzi Tg3/Rai Tre e co-responsabile del progetto di Media Education «Telegiornale in classe».

*Alessandro Perissinotto*: scrittore e docente di Teoria e tecniche dei nuovi media presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

*Cristina Protti*: musicista e filosofa, presidente della società PRC Multimedia di Torino, progetta e sviluppa software didattico e applicativi per la formazione su mobile. Docente a contratto di Didattica Multimediale della Musica presso il DAMS di Torino.

*Alessia Rosa*: dottoressa in Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

*Elio Tesio*: psicologo-psicoterapeuta, ha insegnato Teorie e tecniche del colloquio psicologico presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli studi di Torino, ideatore della Mediateca – Area onlus di Torino, ha pubblicato numerosi articoli e il libro *L'uovo fuori dal cesto*.

*Davide Tosco*: regista di documentari televisivi e programmi radiofonici, ha collaborato con Rai, Mediaset ed emittenti straniere quali ARTE/Francia, RTBF/Belgio, SABC/Sudafrica, SBS/Australia.

*Roberto Trincherò*: docente di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

Tali atteggiamenti, anche quello della riflessione e dell'auto-valutazione, non devono essere attivati solo a richiesta dai ricercatori, piuttosto dovrebbero essere ormai consolidati in un alternarsi ciclico all'interno della vita della classe, con continuo approccio dialogico tra «ciò che si fa» e il pensare e riflettere su «ciò che si è fatto», sia da parte degli insegnanti che degli allievi, i quali impareranno questo «modo di essere e di fare» direttamente dall'insegnante stesso.

Secondo Coggi (2002, p. 128) «la valutazione non deve solo occuparsi del patrimonio accumulato, delle mete di conoscenza raggiunte, ma deve rendersi conto dell'iter percorso per raggiungerle, delle strategie seguite, delle difficoltà incontrate e di come sono state superate». Il processo valutativo, dunque, assume un ruolo fondamentale nella media education, proprio perché le attività e i percorsi svolti nelle classi e sul territorio necessitano di essere osservati e valutati accuratamente per definirne l'efficacia.

L'azione valutativa, come si sa, richiede di rispondere ad alcune domande (Trincherò, 2002), cioè chi valuta (auto e etero-valutazione, triangolazione), a quale scopo (iniziale, formativa, sommativa, predittiva), che cosa si va a valutare (prodotti e processi), con quali modalità (validità, attendibilità, sensibilità, ad esempio prove oggettive con distrattori) e attraverso l'espressione di quale modello formale (ad esempio, *grading*, *ranking*, *scoring* e così via): nel caso della ME non è affatto scontato rispondere con semplicità a tali domande. Come si vedrà nel capitolo dedicato alla sperimentazione (capitolo ottavo), il «chi valuta» non è affatto scontato in quanto sono auspicabili momenti di auto-valutazione, lo scopo può essere diverso a seconda del percorso che si intende effettuare, l'oggetto della valutazione è composto da una serie di competenze non facili da rilevare, le modalità sono in parte ancora tutte da scoprire, mentre il come si esprime è una naturale conseguenza delle scelte compiute durante il processo valutativo. Tutta l'operazione, naturalmente, va compiuta attenendosi il più possibile all'autenticità della valutazione stessa.<sup>33</sup>

---

qualità di un percorso, monitoraggio e valutazione di processi educativi e formativi). Naturalmente, in ME devono essere sperimentati differenti approcci, come l'*alternative assessment* che fa uso di prove dirette (misurazione reale degli apprendimenti), autentiche (che partono da problemi reali in situazioni reali), basate sulla performance (osservazione della prestazione) e dinamiche (che seguono da vicino l'attualità adattandosi alle situazioni): ad esempio, si pensi all'osservazione diretta, alle annotazioni ricavate da interventi dei ragazzi in classe, il diario delle loro navigazioni e delle loro letture, il controllo dei lavori domestici, il livello di partecipazione, lavori di gruppo e così via (Rivoltella, 2005, p. 189).

<sup>33</sup> La valutazione autentica è «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale e meritevole, che può essere documentato attraverso l'osservazione, la registrazione di fatti, diari, elaborati [...] L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. Coinvolge gli studenti in compiti che richiedono loro di applicare

*L'individuazione di buone pratiche*

È possibile riferire il concetto di «buona pratica» a un progetto o a una metodologia convenzionalmente valida, in relazione a una situazione problematica, o a un obiettivo educativo da raggiungere, individuando un modello trasferibile in differenti contesti. Il concetto di «pratica», secondo Messina (2004, p. 29), è un «costrutto importante della prospettiva socioculturale che consente di ridimensionare le dicotomie mentale-fisico, pensiero-azione, realtà oggettiva-processi individuali». E ancora, «alla luce di tale prospettiva, nella quale viene valorizzata la natura sociale e culturale della conoscenza, prospettando anche un superamento dell'incapsulamento scolastico, l'educazione mediale si può concepire come partecipazione a comunità di pratica, che coinvolge la mente in azione, la mente che apprende nel fare e in interazione con gli altri e con i media — strumenti intelligenti di mediazione — all'interno di un sistema di attività» (Messina, 2004, p. 29).

Anche Falcinelli (2006, pp. 216-218) ci consente di riflettere su una serie di indicatori di «buone pratiche»: se i seguenti punti vengono osservati e confermati, ovvero se si ottiene un risultato positivo con più classi, se gli insegnanti lavorano insieme, se avviene una dilatazione degli spazi in un tempo specifico (dilatazione e delimitazione come aspetti compresenti), se si pongono obiettivi specifici, se emerge condivisione e lavoro di gruppo, se vi è un prodotto con l'integrazione di più media, se vengono coinvolte le famiglie,<sup>34</sup> se vi è una socializzazione partecipata, se si documenta il percorso e se ne verifica l'efficacia, allora possiamo affermare con un buon grado di sicurezza che l'attività svolta può essere assimilata a una «buona pratica».<sup>35</sup>

Di seguito riportiamo una scheda-modello per la descrizione e documentazione (tabella 1.1) e di sintesi dei percorsi (tabella 1.2).

**Il ruolo della scuola e degli insegnanti**

Intuizione e apprendimento non devono necessariamente essere in contrapposizione. (Hillman, 1997)

---

le conoscenze nelle esperienze del mondo reale» (Winograd e Perkins, 1996). Valuta il progresso dell'allievo attraverso la strutturazione di compiti reali, complessi e significativi fondati su prestazioni reali e adeguate all'apprendimento.

<sup>34</sup> Il tentativo di comunicare con un vero pubblico e la richiesta di considerare le sue risposte al lavoro, dovrebbero aiutare i ragazzi a decentrarsi, a vedere cioè le proprie produzioni con gli occhi degli altri e dunque ad assumere una prospettiva più distaccata sugli obiettivi raggiunti (Buckingham, 2006). A tal proposito si legga anche Zucchi, in Caprettini (2005b, 155-199).

<sup>35</sup> Si veda anche il paragrafo sulla valutazione dell'insegnamento, a cura di D. Maccario, alla fine del capitolo ottavo, dedicato alla sperimentazione del curriculum.

La Scuola si pone come partner in coordinazione con le attività e i progetti che presenteremo. Non è più tempo di considerare i contesti scolastici come terreno fertile per l'effettuazione di ricerche ideate dagli universitari e proposte o addirittura imposte agli insegnanti. Come già affermato, la formula corretta, oggi, è quella della ricerca-azione (si veda Parola e Trincherò, 2006), secondo la quale la collaborazione si svolge nel rispetto dei ruoli e nella parificazione del potere decisionale. Il nostro discorso verte principalmente sulle capacità di saper

TABELLA 1.1

<b>Le principali voci per descrivere una pratica di ME</b>		
<b>Scheda per buone pratiche: esemplificazione</b>		
<i>Descrizione dell'attività</i>		
<i>Descrittori attività</i>	Referenti	Con chi si è lavorato? Quali figure? Quali ruoli e profili?
	Modalità	Con quali modalità?
	Tempistiche	Quanto tempo è durato il percorso? Con quale scansione?
	Contesti	Dove è stata realizzata l'attività? Descrivere il contesto.
	Motivazioni	Quali motivazioni hanno spinto l'insegnante (e/o altre figure) a svolgere il percorso?
<i>Metodi e procedure</i>		Descrivere le varie fasi
<i>Strumenti utilizzati</i>		Descrivere accuratamente gli strumenti mediali utilizzati e quelli di supporto (cartacei, oggetti, etc...)
<i>Tipologia di valutazione</i>  (si veda il capitolo di Parola e Trincherò «Come valutare i percorsi di ME» in Ceretti, Felini e Giannatelli (2006), oppure il documento scaricabile presso il sito <a href="http://www.medpiemonte.it">www.medpiemonte.it</a> )	Gradimento	Le reazioni dei bambini all'intervento didattico
	Apprendimento	Quali conoscenze e abilità hanno acquisito i bambini?
	Cambiamento	Che cosa interiorizza l'allievo e che cosa utilizza per «leggere» l'universo mediale che lo circonda?

TABELLA 1.2

<b>Una tabella che consente di sintetizzare tutte le caratteristiche del percorso</b>			
<i>Esempio di scheda sintetica</i>			
<b>Fasi</b>	<b>Opzioni</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Presenza/ assenza</b>
<i>Tematica</i>			<input type="checkbox"/>
<i>Progetto (POF o altro)</i>	Inserimento (Sì/ No)		<input type="checkbox"/>
<i>Medium di riferimento</i>	TV		<input type="checkbox"/>
	Radio		<input type="checkbox"/>
	Stampa		<input type="checkbox"/>
	Iper testo/ Ipermedia		<input type="checkbox"/>
	Internet		<input type="checkbox"/>
	Cartoon		<input type="checkbox"/>
	Fumetto		<input type="checkbox"/>
	Videogioco		<input type="checkbox"/>
	Fotografia		<input type="checkbox"/>
	Altro		<input type="checkbox"/>
<i>Tipologia di bisogno</i>	Didattico-conoscitivo	L'attività nasce da un'esigenza didattica (ad esempio, l'insegnante adotta un nuovo metodo per rendere più efficaci i suoi interventi utilizzando i media).	<input type="checkbox"/>
	Cognitivo	L'attività prevede di agire sui ragionamenti, sull'attenzione, sulla memoria, sul linguaggio dei bambini, allo scopo di potenziare (anche in modo personalizzato) una specifica, o più funzioni cognitive e meta-cognitive (ad esempio, il medium è un pretesto per consentire di riflettere sulle proprie competenze linguistiche).	<input type="checkbox"/>
	Emotivo	Il bisogno deriva da una questione legata alle caratteristiche affettive della classe o di un singolo bambino (ad esempio, un allievo che ha problemi relazionali con il gruppo, riesce a rielaborare i propri vissuti grazie alla «narrazione collettiva» del problema, attraverso la progettazione di un <i>video fiction</i> creato dalla classe stessa in modo collaborativo).	<input type="checkbox"/>

*(continua)*

(continua)

<b>Fasi</b>	<b>Opzioni</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Presenza/ assenza</b>
<i>Tipologia di bisogno</i>	Sociale	L'esigenza di attivare un percorso di ME nasce da un bisogno di tipo sociale (ad esempio, il medium è utilizzato per favorire la creazione di reti di relazioni della classe, o di una scuola, sul territorio).	<input type="checkbox"/>
	Organizzativo	L'attività nasce da un bisogno di tipo organizzativo (ad esempio, allo scopo di favorire la collaborazione progettuale tra i diversi attori del processo formativo).	<input type="checkbox"/>
<i>Obiettivi</i> (si veda il curriculum «Primi passi», in Ceretti, Felini e Giannatelli, 2006)	Letture	Saper analizzare la struttura linguistica dei media, riconoscendone gli elementi testuali.	<input type="checkbox"/>
	Scrittura	Saper produrre un messaggio utilizzando in modo appropriato le regole linguistiche dei media, per raggiungere un dato obiettivo comunicativo.	<input type="checkbox"/>
	Autonomia critica	Saper interpretare e valutare un messaggio nei punti di vista e nei valori che esprime.	<input type="checkbox"/>
	Scelta al consumo	Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale.	<input type="checkbox"/>
	Cittadinanza	Saper usare i media come ambiente entro cui hanno luogo dinamiche sociali, agiscono modelli di comportamento, si aprono spazi di partecipazione per i singoli e le comunità.	<input type="checkbox"/>
<i>Valutazione</i>	Quantitativa	Con strumenti come questionari, test, griglie di osservazione, prove oggettive etc...	<input type="checkbox"/>
	Qualitativa	Con strumenti come osservazioni poco strutturate, colloqui, racconti, disegni etc...	<input type="checkbox"/>
<i>Socializzazione</i>	Obiettivi, luogo e modalità	Il percorso è stato socializzato in contesto? Sul territorio? In che modo?	<input type="checkbox"/>
<i>Documentazione</i>	Cartacea, iconografica...	L'insegnante (e/o altre figure) hanno previsto di documentare il percorso? Con quali strumenti?	<input type="checkbox"/>
<i>Congruenze e limiti del percorso</i>		L'idea iniziale è stata realizzata? Cambiamenti in itinere? Difficoltà? Fasi poco chiare? Miglioramenti?	<input type="checkbox"/>

mobilitare le risorse, innanzitutto motivazionali e cognitive, in attesa di un investimento materiale con legittimazione istituzionale delle attività che si andranno a svolgere. Anche dal punto di vista della produzione, oggi la Scuola, almeno nel nostro Paese, è in grado, potenzialmente e in determinati contesti, di costruire materiale audio-video di buona qualità, ovviamente sempre in relazione alle risorse tecnologiche a disposizione. Il prodotto audio-visivo scolastico di qualità è l'intreccio congeniale di idee, tecniche, linguaggi, «strumenti *open source*» e motivazioni. Non è più molto costruttivo affermare «non abbiamo le forze» perché le forze ci sono ed è sufficiente reperirle. Poniamo che, su un dato territorio, un liceo, una scuola secondaria di primo grado o una primaria intendano proporsi con un progetto di media education. Durante la fase di negoziazione del POF alcuni insegnanti e/o dirigenti scolastici, pur se interessati, potrebbero tuttavia opporsi evidenziando la penuria di finanziamenti. In tal caso occorre considerare che:

- non si può prescindere da un cambiamento di prospettiva e visione del mondo rispetto al passato per entrare definitivamente nell'ottica di un sistema che si fonda sull'autonomia delle scuole;<sup>36</sup>
- pertanto, anche la Scuola si deve dotare di una *task force* che comunica con il territorio e interagisce con potenziali attori che erogano risorse;
- la Scuola può disporre di insegnanti con competenze medialie sufficienti alla realizzazione di una serie attività (non occorre saper utilizzare la tecnologia ad alto livello per fare ME) e, talvolta, della collaborazione delle famiglie;
- sul territorio esistono scuole forti sul piano tecnologico (ad esempio, si pensi ai Centri SAS)<sup>37</sup> sulle quali poter «appoggiarsi» e con le quali instaurare un rapporto di reciproca crescita.

*Sulla formazione degli insegnanti.* La ME pone il problema della formazione continua degli insegnanti.<sup>38</sup> A parer nostro, in un'ottica di aggiornamento costante circa professionalità e competenze, occorrerebbe pensare al ruolo dei media come parte integrante della formazione continua e dell'educazione permanente di tutto il corpo docente: tuttavia, questo pare essere un problema che coinvolge la popolazione adulta nel suo complesso, nel ruolo di genitori ed educatori. Come

<sup>36</sup> La vera autonomia non può prescindere da una precisa assunzione di responsabilità da parte delle persone chiamate a realizzarne le diverse forme, perché autonomia non significa far ciò che si vuole, ma «diventare protagonisti attivi nelle decisioni che si prendono» (Bottani, in Cornacchia, 2005).

<sup>37</sup> I Centri SAS sono 19 Istituti piemontesi che, grazie alla loro significativa esperienza nell'uso delle Tecnologie per l'Informazione e Comunicazione in ambito scolastico e nella sperimentazione in campo didattico, sono stati indicati dalla Direzione Scolastica Regionale del Piemonte e dalla Sovrintendenza della Valle d'Aosta per svolgere una funzione di riferimento e di laboratorio a favore delle altre scuole del territorio (Fonte: <http://www.itismajo.it/csas/>).

<sup>38</sup> Cornacchia M., «Generazioni», n. 3, 2005.

afferma Falcinelli (Falcinelli e Savelli, 2006), occorre che la scuola abbia maturato una cultura condivisa dell'integrazione dei diversi linguaggi perché i processi formativi entrino a regime e possano essere effettuati su larga scala: ciò a partire da una *media literacy*, che comporta l'acquisizione di un metalinguaggio,<sup>39</sup> o meglio, una formazione metamediale che non può essere considerata separatamente dalle strutture istituzionali in cui è inserita. Per come ce la prefiguriamo, come già affermato, va ben oltre la literacy tradizionalmente concepita ed è limitativo immaginare che la formazione degli insegnanti debba includere solamente il saper usare le tecnologie e la multimedialità.<sup>40</sup> Come sostiene chiaramente Acanfora, occorre «portare intelligenza nell'uso delle tecnologie».<sup>41</sup>

La formazione degli insegnanti, in tema di ME, oggi, è solamente alle origini: mentre scriviamo, sono già state proposte alcune iniziative a livello universitario (Master, Scuola di Alto Perfezionamento e Lauree Magistrali), a livello ministeriale e altre a livello locale (gli interventi formativi effettuati dal MED e altri in vari contesti). Uno dei grandi problemi della formazione, a parer nostro, è infondere sicurezza nei docenti: soprattutto in campo mediatico, il rischio è che l'insegnante spieghi agli studenti contenuti che essi sono convinti di conoscere già e che l'insegnante, da parte sua, non sente di possedere a sufficienza. Occorre che la formazione ponga in netta evidenza la differenza tra trasferire informazioni che riguardano «ambienti mediatici» e svelare i meccanismi che si avviciano in tali ambienti con il valore dell'esperienza e dell'elaborazione adulta. Per assurdo, come giustamente afferma Buckingham (2006), occorre che la formazione del docente lo inviti a usare la tecnica di «rendere estraneo ciò che è familiare», anche se ciò, allo stato attuale, risulta piuttosto difficile e complicato a livello nazionale nel nostro Paese. L'autore, inoltre, afferma che «l'idea che gli studenti possano avere uno spazio di espressione concesso dall'insegnante e che lo usino per esprimere la propria verità soggettiva è una mera illusione». Tuttavia, come si vedrà, proprio oggi risulta strategico dare voce agli studenti di modo che, anche a scuola, emerga quell'autenticità del sé che consenta loro di non sentirsi «dissociati» (non in senso patologico) in differenti contesti di vita. La formazione, dunque, non può limitarsi agli aspetti teorici della ME, anche perché «la produzione dovrebbe essere frequente

<sup>39</sup> Riva (2004), per quanto riguarda la tecnologia, parla di meta-tecnologia e la concepisce rilevando tre aspetti molto interessanti. Possiamo considerare *meta* una tecnologia quando: a) rappresenta un evento di rottura che rende possibile utilizzare una tecnologia in modo nuovo (nuova pratica); b) offre la possibilità di sfruttare la nuova pratica per risolvere in modo più efficace un problema e c) consente la condivisione della conoscenza della nuova pratica all'interno di un contesto sociale.

<sup>40</sup> Si veda anche Pellico F. (2005), *Le tecnologie infotelematiche e multimediali nella formazione dei docenti*, «Riforma e didattica», n. 5, pp. 49-55.

<sup>41</sup> Secondo Acanfora (in Falcinelli e Savelli, 2006, p. 59), «i media nella scuola dovrebbero trasformarsi in oggetti di osservazione sistematica».

e ciclica», cioè «il prodotto non deve essere visto come fine del processo ma come passo intermedio, come punto di partenza per una riflessione anziché riassunto e dimostrazione di quanto imparato» (Buckingham, 2006).

Oggi l'insegnante esperto, confrontandosi con problemi di natura pedagogico-didattica, secondo Gasparini (2006), deve essere in grado di comprenderne la portata e le implicazioni di ordine sociale e culturale, di riconoscerne gli elementi caratterizzanti e coglierne la dinamica strutturale, di articolare piani di risposta sufficientemente articolati e plastici, di selezionare le tecniche e i mezzi più opportuni per rendere più operative le scelte effettuate, di stabilire livelli di affidabilità adeguati rispetto ai risultati attesi, di rendere trasparenti e argomentabili in ogni fase le decisioni prese in ambito operativo (giustificandole anche sul versante valutativo e ideologico), potenziare le proprie capacità di analisi e meta-analisi,<sup>42</sup> svolgendo pratiche accompagnate da istanze di problematizzazione, onde evitare che queste non si irrigidiscano per adeguarle continuamente ai bisogni degli studenti. Insomma, un vero e proprio «stratega dei processi» (Morcellini, in Grange Sergi e Onorati, 2006, p. 27). Naturalmente, questo tipo di formazione favorirebbe il «ribaltamento» di tali competenze anche sugli studenti. Secondo Cavallini (1995, p. 173), «uno degli orientamenti [in relazione alla formazione dei ragazzi] consiste nello sviluppare la competenza meta-cognitiva, la capacità [...] di inquadrare i modi di conoscere che si usano o in cui ci si imbatte [...]». Continua l'autore: «i ragazzi in genere non hanno questa capacità, e molto spesso l'insegnamento è svolto in maniera tale non solo da non formarla, ma addirittura da ostacolarla». Tali aspetti, oltre a essere utili per l'insegnamento in linea generale, per la ME diventano addirittura essenziali e irrinunciabili, in quanto una buona parte di intervento mediaeducativo si basa sull'abbattimento, o meglio, sull'elaborazione del senso comune nella direzione della formazione di una solida autonomia critica. E ancora, «[...] il vizio principale dell'insegnamento sembra essere quello del formalismo [...]; questa scelta porta anche a trascurare [...] di servirsi delle loro esperienze e conoscenze informali per introdurre quelle formali e favorirne via via l'apprendimento» (ivi). Certamente, un modo di insegnare tradizionale, basato sui formalismi, escludendo a priori la presenza vivificante dell'esperienza, oggi risulta sempre più inadeguato. Il divario tra scuola ed extrascuola diventerebbe allora incolmabile proprio perché, tanto per fornire un

---

<sup>42</sup> Stiamo parlando di «professionisti riflessivi», che tentano di ovviare alla mancanza di tradizione di ricerca nelle scuole, integrando la didattica generale e la didattica disciplinare, affrontando l'incertezza. Secondo Gasparini (2006, pp. 43-54) «è necessario che attraverso il contatto con la ricerca l'insegnante in formazione si appropri anche dei passaggi che hanno reso possibile la realizzazione della stessa, ovvero dei metodi che gli permetteranno la costruzione consapevole di ipotesi e percorsi autonomi di ricerca in relazione ai diversi problemi che si presentano».

esempio relativo all'apprendimento delle conoscenze in ambito scientifico, «per molti ragazzi, al di fuori della scuola, la conoscenza scientifica formale è praticamente inaccessibile o del tutto separata da quella di senso comune. Soprattutto per quelli culturalmente svantaggiati, l'esposizione ad essa è nulla o minima nella vita extrascolastica»<sup>43</sup> (ivi).

Inoltre, a parer nostro, occorre puntare sui seguenti aspetti:

- *stimolare le produzioni creative interdisciplinari* (e i meccanismi abduitivi, dell'analogia e della metafora): si pensi a un'interdisciplinarietà<sup>44</sup> che coniughi l'identità professionale dell'insegnante con quella personale (insegna anche ciò che è, non solo ciò che sa);
- *includere nella formazione gli aspetti emotivi del rapporto medium-soggetto*, ben sapendo che l'uso delle tecnologie è spesso impregnato di affetti, dipendenza, attaccamento, ansie, attese (si pensi al cellulare come oggetto transizionale e artefice di relazioni maniacali,<sup>45</sup> all'identificazione ai personaggi televisivi, alla forza attrattiva del Web e così via);
- *coniugare i metodi formativi tradizionali con quelli innovativi*: a differenza di quanto sostiene Buckingham (2006, pp. 197-198), ovvero che occorre, in tema di produzione audio-video, ad esempio, passare dallo *storyboard* a forme di espressione più flessibili in digitale, noi pensiamo che le pratiche analogiche di progettazione effettuate con la manipolazione di materiali tradizionali (e poveri) — e non solo digitali quindi — rappresentano ancora un elemento straordinariamente importante;
- *stabilire un equilibrio tra la personalizzazione degli apprendimenti e le esigenze del gruppo-classe*: quindi, d'accordo con l'autore, «occorre costruire rapporti più

<sup>43</sup> «Diventa sempre più difficile per gli studenti attribuire significati sufficientemente realistici e precisi [alle esperienze], interpretarle correttamente e accorgersi delle interferenze del senso comune che li porta ad alterarle» (Cavallini, 1995, p. 173). E poi, «si tratta di mettere gli [studenti] in condizione di operare l'integrazione richiesta dei nuovi dati nel proprio sistema cognitivo fornendo la possibilità di interpretarli correttamente dal loro punto di vista» (Cavallini, 1995, p. 174). E ancora, nel concreto, «abbiamo visto che nelle concezioni di molti studenti la capacità non ha niente a che fare col volume, le molecole si collocano allo stesso livello di conoscenza e nello stesso ordine di grandezza delle cellule, il galleggiamento avviene solo nell'acqua, i dinosauri erano coevi degli uomini primitivi, le mutazioni relative all'evoluzione sono ritenute delle singole trasformazioni dei singoli individui completate nell'arco della loro vita, i vulcani sono sempre e solo delle montagne, non vi è alcuna differenza tra rocce e minerali mentre non sono rocce i sassi perché di piccole dimensioni e così via» (Cavallini, 1995, p. 175).

<sup>44</sup> Secondo Parisi (2001, p. 89) «la frammentazione disciplinare della scienza può diventare un ostacolo al progresso della conoscenza e, soprattutto, della comprensione della realtà (collegamenti, capire significa trovare il generale nel particolare, realtà come processo storico e evolutivo) [...]» Le simulazioni, secondo l'autore, rendono possibile la non disciplinarietà, rappresentano un nuovo modo di esprimere le teorie scientifiche, attraverso i laboratori virtuali (su questo punto si veda anche Grimaldi, 2005), effettuando predizioni empiriche dalle teorie e creando mondi possibili.

<sup>45</sup> Si veda, a tal proposito, Andreoli, 2007.

- stretti fra i progetti di educazione informale e il lavoro degli insegnanti [e attivare] un dibattito più ampio sugli stili di apprendimento più appropriati nei diversi contesti» (Buckingham, 2006, p. 214), eventualmente elaborando modalità didattiche miste comprensive di disciplinarietà e cross-disciplinarietà (Rivoltella, 2001);
- *riconoscere il lavoro dell'insegnante*: oggi molte attività di ME sono frutto di passione e volontariato e occorre, dunque, che Ministeri e Regioni elaborino una qualche forma di validazione e regolarizzazione delle attività di avanguardia compiute nelle scuole;
  - *sviluppare le competenze dell'insegnante con gradualità*: ad esempio, per quanto riguarda le competenze tecniche, dalla semplice documentazione, alla composizione di ipertesti multimediali, sino al montaggio audio-video di clip; per quanto attiene alle competenze didattiche, invece, si pensi all'uso del medium come «pretesto», come oggetto metariflessivo, come strumento «edificatore» di capacità cognitive e metacognitive, come mezzo per l'elaborazione di emozioni e di situazioni di disagio e così via;<sup>46</sup>
  - *introdurre una didattica laboratoriale*<sup>47</sup> proponendo forme di valutazione che includano anche problemi produttivi (Vertecchi, 2003, pp. 175-176), concreti, significativi e autentici.

---

<sup>46</sup> Immaginiamo che un'attività di ME possa essere progettata in molti modi differenti. Ne possiamo introdurre alcuni:

- medium come contenitore della teoria: è solo un supporto che consente di ricevere contenuti e di elaborarli (si pensi all'uso della televisione per assistere a un film su eventi storici a scopo di apprendimento);
- medium come svelamento dei meccanismi latenti: è preso ad esempio come oggetto che fa funzionare il sistema e l'industria dei media (si pensi all'analisi di uno spot all'interno di un programma televisivo);
- medium come prodotto meta-comunicativo: è un prodotto mediatico progettato appositamente per comunicare ed elaborare le modalità con le quali il medium comunica (si pensi al «dietro le quinte» di un programma televisivo, o all'uso dei backstage);
- medium come strumento di rappresentazione e costruzione della teoria: è uno strumento che consente di costruire teoria intorno alla media education (si pensi alla produzione di materiali via Web su come si compie un montaggio video e quali sono le implicazioni educative di tale pratica);
- medium come percorso di evidenziazione concreta dei meccanismi mediatici: è uno strumento che consente di «fare per comprendere» (si pensi all'uso di un software per la messa a punto di uno storyboard, in vista della costruzione di un cartone animato educativo).

<sup>47</sup> Secondo Baldacci (2006), il laboratorio non è tale ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività. Nel senso di lavorare insieme, connotato da un progetto (di vita), dall'emersione di un bisogno. Inoltre, «la pluralità dell'intelligenza richiama un sistema di laboratori in grado di assicurare la loro stimolazione in forme adeguate e sistematiche» (ivi). E ancora, «in primo luogo, occorre ricordare che la metafora della coltivazione implica un intervallo tra la «semina» e la «raccolta» e, conseguentemente, la necessità di una cura prolungata. In altre parole, questa metafora rinvia a una strategia: a un piano che mira a raggiungere obiettivi di lungo periodo. In questo senso, il laboratorio è una strategia didattica: nel lungo termine promette di coltivare forme specifiche d'intelligenza. Inoltre, un sistema di laboratori ha un ruolo e una rilevanza «strategica» nel curriculum scolastico: costituisce un meta-contesto che a lungo andare consente di sviluppare abiti di pensiero riflessivo» (ivi, p. 137).

contenuti presentati. Il fatto di essere a conoscenza che non occorresse conoscere tutte le risposte della prova presentata, e di essere certi che la loro prestazione non avrebbe inciso sul profitto scolastico, ha permesso che affrontassero la prova con molta disinvoltura e che utilizzassero la possibilità di risposta «non so» più spesso di quanto fosse necessario o giustificabile dalle loro frequenti esperienze mediali. È quindi probabile che, mentre nel primo biennio risulti prioritaria una certa rilassatezza nei modi e nei tempi della somministrazione, al fine di permettere al bambino di avvicinarsi gradatamente al tipo di prova, per lui nuova, e di convincerlo dell'assenza di relazione con il profitto scolastico, con i bambini più grandi occorra lavorare molto sulla motivazione, per consentire loro un più alto livello di concentrazione e di impegno.

In ultimo, dovendo tirare le somme di questo primo periodo di sperimentazione, si rende necessario un ampliamento del percorso formativo del corpo docente coinvolto nel piano sperimentale o, in alternativa, un periodo di tempo maggiore antecedente alla somministrazione delle prove, al fine di consentire momenti di confronto ulteriori tra il gruppo di ricerca e il gruppo di insegnanti, volti a chiarire le specificità delle prove in ingresso e in uscita, nonché la trasversalità delle consegne previste.

## **Valutare la competenza mediale**

(di Roberto Trinchero)

### *Definire la competenza mediale*

Come è possibile valutare la competenza mediale? Anzitutto è necessario definire cosa si intende per «competenza mediale». Questa operazione rimanda al concetto più ampio e problematico di *competenza*. Molteplici sono le definizioni di competenza che sono emerse dal dibattito nelle scienze dell'educazione e della formazione, ciascuna focalizzata su aspetti particolari del concetto. Una definizione che ha avuto parecchio seguito è quella data da Guy Le Boterf (1994, pp. 16-18). Egli afferma che la competenza non è da considerarsi uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilitazione delle risorse* dell'individuo, e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un *saper agire* in una determinata situazione, all'interno di un determinato contesto, allo scopo di conseguire una *performance*, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Un soggetto si potrà dire competente non quando si limita ad avere uno *stock* di conoscenze e capacità, ma quando è in grado di mobilitarle per «agire efficacemente in situazione». Ma cosa vuol dire saper agire in situazione? Il soggetto competente, trovatosi di fronte a una data situazione-problema, sa «leggerla» nel

migliore dei modi, sa interpretarla per assegnare ad essa un senso e, sulla base di questo, prendere decisioni pertinenti che lo portino a intraprendere azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, essendo però sempre in grado di cambiare in itinere le proprie strategie quando queste non si rivelino adeguate.

Quattro elementi caratterizzano quindi la «profondità» della sua competenza.

Il primo elemento è la quantità e qualità di risorse possedute, in termini di conoscenze e capacità legate al particolare dominio conoscitivo in questione, e adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare.

Il secondo elemento riguarda i *modelli*, espliciti o impliciti, *che guidano l'interpretazione* della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto (*strutture di interpretazione*). Una corretta «visione della situazione» consente al soggetto di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci. Il soggetto competente, prima ancora di cercare una strategia di azione, cerca di ridefinire il problema in una forma ottimale per la sua soluzione.

Il terzo elemento riguarda le concrete *strategie operative* che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema (*strutture di azione*). Il soggetto competente mette in atto strategie efficaci ed efficienti per risolvere il problema.

Il quarto elemento riguarda le capacità del soggetto di capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario (*strutture di autoregolazione*). Queste capacità di *autoriflessione* e di *autoregolazione* gli consentono di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente e di adattarsi alle situazioni che gli propone l'ambiente.

I quattro aspetti citati ci consentono di definire delle dimensioni su cui collocare indicatori riferiti alla *performance* dell'allievo, ossia l'insieme di *abilità* che il soggetto esprime a seguito della mobilitazione di risorse operata dalla competenza.<sup>11</sup> La vicinanza della sua prestazione alla performance del «novizio» o dell'«esperto» della disciplina (il competente per definizione) definirà una maggiore o minore profondità della sua competenza, come illustrato nell'esempio della tabella 8.2. In tale esempio la competenza sotto esame è «Saper consultare la Rete come sorgente di documentazione» e la consegna valutativa utilizzata è «Servendosi dei motori di ricerca in Rete, trovare informazioni sui diagrammi cartesiani». L'insieme degli indicatori di performance definiscono un *profilo di competenza*: avremo quindi un profilo di competenza del «novizio» e un profilo di competenza dell'«esperto».

<sup>11</sup> Si intende con il termine *capacità* un «saper fare in potenza» dell'allievo (quindi non osservabile), mentre con il termine *abilità* un «saper fare espresso» (quindi osservabile).

TABELLA 8.2

<b>Esempi di profili di competenza del novizio e dell'esperto</b>		
<b>Dimensioni</b>	<b>Performance del «novizio»</b>	<b>Performance dell'«esperto»</b>
Risorse	Conosce solo un motore di ricerca generalista.	Conosce più motori di ricerca, generalisti e specialistici.
Strutture di interpretazione	Interpreta la consegna in modo riduttivo come «Cercare le pagine Web in cui compaiano le parole "diagramma cartesiano"».	Riformula la consegna come «Cercare pagine Web che trattino l'analisi matematica sotto differenti aspetti».
Strutture di azione	Apri l'unico motore di ricerca conosciuto e cerca i termini «diagramma cartesiano».	Identifica dapprima un set di parole chiave attinenti l'analisi matematica (che cresce man mano che egli consulta nuovi siti) e svolge numerose ricerche sui vari motori che conosce. Opera una classificazione dei siti secondo l'attinenza al problema.
Strutture di autoregolazione	La ricerca lo porta a risultati deludenti ma non è in grado di formulare una strategia alternativa, oppure formula altre strategie (ad esempio cerca con un motore diverso) ma queste lo portano allo stesso esito.	Scarta rapidamente le parole chiave e i motori che non lo portano a risultati pertinenti e si focalizza su quelli più proficui.

Le tabelle seguenti descrivono cinque profili di competenza per l'«esperto» lettore mediale, scrittore mediale, fruitore mediale, critico mediale, cittadino mediale. Con il termine «esperto» si fa qui riferimento al bambino «competente» nelle cinque aree definite, così come esplicitato negli obiettivi del curriculum *Primi passi nella media education* (2006).

TABELLA 8.3

<b>Profilo di competenza in uscita per l'area «lettore mediale»</b>	
Risorse	<p>Conoscere i concetti di testo, segno, codice.</p> <p>Conoscere le «regole» del mondo dei media.</p> <p>Conoscere i generi testuali.</p> <p>Conoscere le differenze tecniche e strumentali tra un medium e l'altro.</p> <p>Conoscere gli elementi principali di un modello narratologico.</p>

(continua)

*(continua)*

Strutture di interpretazione	Comprendere il carattere «costruito» dei messaggi mediali. Comprendere che il mondo dei media ha «regole» differenti dalle regole della realtà. Saper riconoscere gli elementi costitutivi di un testo mediale. Saper riconoscere i generi testuali in prospettiva mediale. Saper riconoscere le finalità comunicative dei messaggi (informare, persuadere, comandare, suggerire, intrattenere, ecc.).
Strutture di azione	Saper applicare un modello narratologico a un prodotto. Saper analizzare la struttura linguistica di un prodotto mediale riconoscendone gli elementi testuali.
Strutture di autoregolazione	Saper riflettere sulle proprie «letture» di prodotti mediali e individuare, in modo guidato, i propri errori.

TABELLA 8.4

<b>Profilo di competenza in uscita per l'area «scrittore mediale»</b>	
Risorse	Conoscere il concetto di autorialità. Conoscere il concetto di intenzionalità comunicativa. Conoscere gli elementi costitutivi di un progetto comunicativo.
Strutture di interpretazione	Saper riconoscere gli elementi costitutivi di un prodotto mediale.
Strutture di azione	Saper produrre un messaggio utilizzando in modo appropriato le regole linguistiche dei media, per raggiungere un dato obiettivo comunicativo. Saper costruire tecnicamente un prodotto mediale.
Strutture di autoregolazione	Saper riflettere sulla propria «costruzione» di prodotti mediali e individuare, in modo guidato, i propri errori.

TABELLA 8.5

<b>Profilo di competenza in uscita per l'area «critico mediale»</b>	
Risorse	Conoscere i concetti legati alla dimensione etica (sfondi valoriali, opzioni morali, principi etici impliciti o espliciti). Conoscere i concetti legati alla dimensione estetica (tratti stilistici del genere e dell'autore). Conoscere i concetti legati alla dimensione socio-culturale (sfondi mentali, iscrizioni storiche, orizzonte «filosofico», idee di mondo, prospettive culturali).

*(continua)*

(continua)

Strutture di interpretazione	Saper riconoscere i significati che un messaggio porta implicitamente con sé. Saper riconoscere punti di vista e valori sottostanti i messaggi. Saper riconoscere «sfondi» impliciti del messaggio. Saper interpretare le coordinate di senso che ispirano i testi mediali Saper riconoscere i tratti etici di un testo mediale. Saper riconoscere i tratti stilistici di un testo mediale (caratteri comuni, scelte controtendenza, ecc.). Saper riconoscere i tratti culturali di un testo mediale.
Strutture di azione	Saper mettere in evidenza la prospettiva inscritta nel testo. Saper valutare un messaggio nei punti di vista e valori che esprime.
Strutture di auto-regolazione	Saper riflettere sulla propria «critica» ai prodotti mediali e individuare, in modo guidato, i propri errori.

TABELLA 8.6

<b>Profilo di competenza in uscita per l'area «fruitore mediale»</b>	
Risorse	Conoscere le possibili strategie di fruizione. Conoscere i possibili bisogni e motivazioni che portano all'esposizione a un particolare medium o genere mediale.
Strutture di interpretazione	Saper riconoscere una strategia di fruizione. Saper riconoscere le strategie che i media mettono in atto per catturare l'attenzione e per dirigere il consumo mediale. Saper riconoscere le abitudini personali e familiari nell'uso dei media. Saper riconoscere le motivazioni e i meccanismi di soddisfazione dei bisogni alla base di un determinato consumo mediale.
Strutture di azione	Saper scegliere le modalità del proprio consumo mediale. Saper gestire il proprio tempo libero in relazione ai media.
Strutture di auto-regolazione	Saper riflettere sulla propria «fruizione» di prodotti mediali e individuare, in modo guidato, i propri errori.

TABELLA 8.7

<b>Profilo di competenza in uscita per l'area «cittadino mediale»</b>	
Risorse	Conoscere le potenzialità dei media come strumenti di relazione tra gruppi di persone (potere sociale dei media). Conoscere le potenzialità dei media come fattori di socializzazione. Conoscere le possibilità dei media come ambiente, terreno, habitat degli scambi comunicativi.

*(continua)*

	Conoscere le potenzialità dei media di costruire la società e la cultura (luogo di riflessione, elaborazione e diffusione di modelli, esperienze, narrazioni, ecc.). Conoscere le strategie di costruzione simbolica della realtà (modalità con cui i media creano e distribuiscono modelli).
Strutture di interpretazione	Saper riconoscere i «modelli di comportamento» all'interno dei prodotti mediali. Saper riconoscere le «rappresentazioni della realtà» nei media. Saper riconoscere come i media possono modificare la propria posizione nella rete di relazioni sociali.
Strutture di azione	Saper entrare in relazione con le componenti sociali attraverso la «mediazione dei media». Saper usare i media come ambiente in cui hanno luogo le dinamiche sociali.
Strutture di auto-regolazione	Saper riflettere sul proprio «uso dei media come cittadini» e individuare, in modo guidato, i propri errori.

Le conoscenze e le capacità elencate richiedono una definizione operativa, ossia un insieme di indicatori osservabili in situazione, che diano indizi sul manifestarsi di quel dato aspetto di competenza del soggetto (ad esempio, cosa vuol dire «Saper entrare in relazione con le componenti sociali attraverso la *mediazione dei media*»? Da quali indicatori, osservabili quando l'allievo si trova ad agire in risposta a una data situazione-problema, è possibile inferire che sta esercitando con profitto quella data capacità, mobilitata dalla sua competenza?).

### *Tecniche e strumenti di valutazione della competenza mediale*

Qui di seguito proporremo alcune tecniche e strumenti di valutazione, che lavorano sugli aspetti della competenza mediale precedentemente illustrati.

#### I. Valutare le risorse

La valutazione delle risorse riguarda in questo caso: a) lo scarto tra le conoscenze possedute dall'allievo prima e dopo l'intervento formativo; b) lo scarto tra le conoscenze possedute dall'allievo alla fine dell'intervento formativo e quelle che dovrebbe avere un allievo ritenuto «competente».

Possibili tecniche e strumenti:

- a) L'individuazione dei *concetti chiave* all'interno di un testo o di un discorso (o la proposizione di concetti chiave da parte del valutatore) e la loro *definizione*, attraverso un saggio breve o un disegno.

- b) L'individuazione dei *concetti chiave* e la loro *messa in relazione*. È possibile chiedere all'allievo di costruire una mappa concettuale su un dato argomento prima dell'intervento e una dopo l'intervento. I bambini devono essere preventivamente formati alla tecnica della costruzione di mappe concettuali.
- c) Una variante semplificativa è la *corrispondenza tra concetti*, con esplicitazione della relazione (figura 8.6).
- d) *La linea del tempo*. Si chiede ai bambini di collocare su una linea del tempo disegnata su un foglio i vari momenti, ad esempio, della produzione di un servizio per il telegiornale.

La valutazione avviene confrontando le risposte con «profili-tipo di risposta», a ognuno dei quali è stato assegnato un punteggio, in relazione alla minore o maggiore aderenza al profilo di risposta «ottimale», attribuito dal valutatore all'allievo che consideriamo «competente».

Collega i nomi della prima lista a quelli della seconda e spiega perché li hai collegati.		
1. Regista	Telecamera	_____
2. Produttore	Copione	_____
3. Attore	Colonna sonora	_____
4. Cantante	Vicenda	_____
5. Operatore	Lancio pubblicitario	_____

Fig. 8.6 Trovare ed esplicitare relazioni.

## II. Valutare le strutture di interpretazione

La valutazione riguarda: a) lo scarto tra le «visioni del mondo» dell'allievo prima e dopo l'intervento formativo; b) la misura in cui le «visioni del mondo» dell'allievo alla fine dell'intervento formativo si avvicinano alle «visioni del mondo» che dovrebbe avere un allievo ritenuto «competente».

Possibili tecniche e strumenti:

- a) Analisi di un testo mediale. Al bambino viene dato un testo mediale e gli viene chiesto di «leggerlo» (e quindi analizzarlo) sulla base di criteri dati. Per una maggior comparabilità dei risultati, la forma dell'analisi può essere quella di un insieme di frasi da completare (figura 8.7).
- b) Un'altra variante prevede di trovare istanze per delle categorie, anche multi-dimensionali (figura 8.8). È possibile utilizzare varianti che prevedono anche giudizi di valore.

Dopo aver visto il cartone animato X, rispondi alle seguenti domande:

1. Il protagonista è \_\_\_\_\_
2. Il protagonista soffre perché \_\_\_\_\_
3. Il protagonista viene aiutato da \_\_\_\_\_
4. I «buoni» sono \_\_\_\_\_
5. I «cattivi» sono \_\_\_\_\_
6. La morale della storia è che non si dovrebbe \_\_\_\_\_

Fig. 8.7 Esempio di griglia per l'analisi di un testo mediale.

Per ciascuna categoria proposta trovate, se ci riuscite, un esempio di programma:

	Italiano	Giapponese	Americano
Cartone animato			
Telefilm			
Film			

Classificate i personaggi dei tre cartoni che avete visto, scrivendo i nomi nelle tre caselle

	Buoni	Cattivi	Indifferenti
L'Uomo Ragno			
Tom e Jerry			
Dragonball			

Fig. 8.8 Trovare oggetti appartenenti a categorie.

- c) *Il «momento più importante»*. Al bambino viene chiesto di raccontare l'esperienza dell'intervento formativo, come se fosse una storia, e gli viene chiesto anche di dire quale è stato, secondo lui, il *momento più importante*, spiegandone il perché.
- d) *Riconoscere le emozioni*. Al bambino viene chiesto di rispondere a domande su «cosa ha provato» durante la fruizione di un testo mediale (figura 8.9).

Dopo aver visto il cartone animato X, rispondi alle seguenti domande:

1. Mi sono sentito felice quando \_\_\_\_\_
2. Mi sono sentito triste quando \_\_\_\_\_
3. Mi ha stupito che \_\_\_\_\_
4. Ho avuto paura che \_\_\_\_\_

Fig. 8.9 Esempio di griglia per il riconoscimento delle emozioni.

e) *Le rappresentazioni dei ruoli.* Al bambino viene chiesto di rappresentare il ruolo di una figura professionale che ha imparato (figura 8.10).

Chi è il regista di un film? Prova a raccontarcelo dicendo cosa fa:

1. Decide \_\_\_\_\_
2. Sceglie \_\_\_\_\_
3. Inventa \_\_\_\_\_

Fig. 8.10 Esempio di griglia per la rappresentazione di ruolo.

f) *Cosa ci vuole dire?* Il bambino deve completare item come quello in figura 8.11, trovando i messaggi che veicola un programma.

Dopo aver visto il cartone animato X, cosa ci vuole dire l'autore del cartone? Elenca al massimo tre messaggi.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Fig. 8.11 Item di analisi dei messaggi veicolati da un programma.

g) *I profili di opinione.* Si chiede all'allievo un insieme di opinioni strutturate su oggetti del mondo reale (figura 8.12).

La valutazione avviene confrontando le risposte con «profili-tipo di risposta», a ognuno dei quali è stato assegnato un punteggio, in relazione alla minore o

<p>Pensa alla pubblicità in TV. Secondo te:</p> <p>1. A cosa serve? _____</p> <p>2. Chi la fa? _____</p> <p>3. Quanto costa? _____</p> <p>4. Dice la verità? _____</p>
--

Fig. 8.12 Esempio di griglia per il profilo di opinione.

maggior aderenza al profilo di risposta «ottimale», da noi attribuito all'allievo che consideriamo «competente».

### III. Valutare le strutture di azione

Nel valutare le strategie di azione si tiene conto della differenza tra le capacità del bambino di progettare un prodotto ipermediale o di applicare un modello narratologico a un prodotto prima e dopo l'intervento formativo. È possibile comunque fare l'ipotesi che prima di quell'esperienza il bambino non sia in grado, ad esempio, di progettare un prodotto ipermediale e centrare quindi la valutazione sul capire quanto le strategie di azione dell'allievo, alla fine dell'intervento formativo, si avvicinano alle strategie di azione che dovrebbe avere un allievo ritenuto «competente». Se si adotta questo approccio, la valutazione può essere svolta sulla base dei dettami del *performance assessment* (si veda il testo *Primi passi*, nei percorsi che fanno compiere delle azioni ai bambini quali progettare, costruire, raccontare, ecc.), e i prodotti possono essere valutati sulla base di *rubric* valutative.

Tuttavia la valutazione delle strutture di azione sulla base dei processi e dei prodotti degli allievi richiederebbe molto tempo e sarebbe molto influenzata dalle condizioni di applicazione dei percorsi del curriculum (tempi, preparazione degli insegnanti, disponibilità di laboratori, ecc.). Si è preferito quindi ricorrere ad item del tipo: «Descrivi i passi che faresti nella progettazione di un prodotto ipermediale», «Applica questo modello narratologico a questa storia incompleta e prevedi come potrebbe finire», «Costruisci il tuo palinsesto ideale», «Produci un messaggio con un dato obiettivo», «Metti in evidenza la prospettiva inscritta nel testo». La valutazione avviene sempre per confronto con le strategie «tipo» che metterebbe in atto un allievo ritenuto «competente».

### IV. Valutare le strutture di autoregolazione

La valutazione riguarda la capacità dell'allievo di riflettere su quello che ha fatto, ad esempio negli esercizi precedenti o nell'esecuzione delle performance

richieste, per capire quali sono i suoi errori e come evitarli. Anche qui è difficile ragionare su un prima e un dopo, dato che si suppone che il bambino non si sia mai trovato a riflettere sul proprio operato in una situazione analoga prima dell'intervento formativo, e si considera solo la riflessione post-intervento formativo.

Due possibili strategie potrebbero essere:

- a) *Colloquio clinico*, per capire come sono state costruite le soluzioni proposte e quali «modelli del mondo» vi sottostanno.
- b) *Valutazione tra pari* (ad esempio a coppie), chiedendo agli allievi di scambiarsi le risposte alle consegne, discuterle, trovando i propri errori e quelli altrui e negoziando soluzioni, ed esporre poi all'insegnante il risultato della riflessione.
- c) *Autovalutazione sulla base di un elaborato tipo*, svolgendo alla lavagna le consegne appena svolte dagli allievi e chiedendo di trovare i propri errori nel loro elaborato, non limitandosi a segnalare l'errore, ma spiegando anche *perché* la loro ipotesi di soluzione è sbagliata.

## **Valutare l'insegnamento. Coordinate di ricerca per una «validazione integrata» del Curricolo *Primi Passi***

(di Daniela Maccario)

### *Premessa*

Il presente contributo rende conto dello sforzo di validazione delle proposte del Curricolo Primi Passi sul piano strettamente didattico, in riferimento alle caratteristiche dell'azione di insegnamento indotta e per raccogliere elementi di conferma o eventuale aggiustamento della proposta, dunque secondo una prospettiva di integrazione rispetto all'impianto sperimentale precedentemente esposto. Lo spazio qui necessariamente limitato e la rilevazione ed elaborazione dei dati ancora in corso inducono a concentrare l'analisi sulle coordinate epistemologiche e di metodo, questione peraltro particolarmente complessa e, in parte ancora aperta, quando l'oggetto di ricerca sia costituito dall'insegnamento (Van der Maren, 2005; Damiano, 2006).

### *Il problema della ricerca*

La formalizzazione di una proposta di insegnamento rivolta agli allievi della scuola di base esposta nel volume *Primi passi nella media education* (d'ora in poi PP) intende offrire orientamenti operativi, indicare strade possibili ad altri che vogliano sperimentare le valenze educative del lavoro didattico basato sui linguaggi