

BUONE PRATICHE



BUONE PRATICHE

PROGETTO, DOCUMENTAZIONE, VALUTAZIONE

L'obiettivo che ci poniamo scrivendo questo contributo è duplice: da un lato, si tenta di offrire uno strumento «metodologico» a tutta la comunità scientifica per favorire un'ampia riflessione sulle esperienze di Media Education in ambito scolastico; dall'altro, esso rappresenta un «sestante» che possa offrire alcune coordinate per orientarsi nella progettazione, nella descrizione e nella valutazione delle stesse esperienze.¹ Infatti, a partire dal primo numero della rivista, ci attendiamo che i contributi che descrivono le buone pratiche in ME migliorino e si affinino di numero in numero, consentendo alla rivista di raccogliere esperienze sempre più chiare e articolate. Ciò dovrebbe oltremodo favorire una sempre più corretta progettazione delle stesse, proprio perché il rapporto tra ideazione e narrazione delle esperienze tende a divenire un circolo virtuoso che fa crescere contemporaneamente la comunità scientifica e la comunità scolastica.

Le buone pratiche rappresentano una componente essenziale del sapere professionale dell'insegnante e dell'educatore. Per questa ragione ad esse viene riconosciuto uno spazio di rilievo all'interno della rivista. È opportuno tuttavia chiarirsi su che cosa si intende per «buona pratica», espressione tanto spesso citata, quanto raramente definita. Una buona pratica può essere considerata come un'esperienza educativa che si riveli efficace nei metodi e coerente con determinate finalità educative all'interno di un processo di validazione in grado di collocarla al di fuori dell'orizzonte strettamente soggettivo dell'individuo che la sperimenta, attraverso la codifica e la successiva comparazione con altre esperienze. Parlare di buone pratiche significa, quindi, da un lato, introdurre vin-

¹ Un articolo con lo stesso obiettivo, ma riguardante il campo dell'extrascuola, dal titolo *Raccontare la Media Education nell'extrascuola*, a firma di Daniela Robasto, è visionabile e scaricabile dal sito della rivista: www.med.erickson.it.

coli che consentano di comparare più esperienze tra loro e, dall'altro, esplicitare criteri comuni di validazione dell'esperienza. Nel nostro caso, queste considerazioni ci hanno spinto a individuare in alcune categorie descrittive una chiave utile per l'esplicitazione dei processi e in alcuni criteri-guida le dimensioni condivise per la valutazione delle esperienze, che verranno illustrati in contributi più estesi e pubblicati sui prossimi numeri della rivista, nell'auspicio di contribuire alla crescita della conoscenza professionale dei media educator. Tali categorie e criteri sono sintetizzati in una scheda esemplificativa che gli abbonati possono visualizzare e scaricare dal sito www.med.erickson.it, e che potrà orientare quanti intendano realizzare una buona pratica nella scuola e proporre alla rivista il proprio progetto.

La scheda di presentazione delle buone pratiche nella scuola ha sostanzialmente tre tipologie di utilità:

- consente di progettare un percorso di ME considerando tutti gli aspetti rilevanti bilanciandone al meglio i pesi;
- consente di documentare il processo poiché offre all'insegnante la possibilità di concentrare l'attenzione sugli elementi significativi dell'esperienza;
- consente all'insegnante di fornire una descrizione del percorso effettuato basata sugli aspetti di esaustività, riflessività e trasferibilità.

Ora ci concentreremo sulla terza utilità perché consideriamo le prime due fasi di progettazione e di effettuazione del percorso già compiute.

Le prime due azioni, apparentemente ovvie ma determinanti per il prosieguo della compilazione, sono l'individuazione di un titolo dell'esperienza (se non ancora focalizzato) e la composizione di un abstract.

Il *titolo* potrebbe essere meramente il risultato dell'accostamento tra tema e medium utilizzato (ad esempio «La tv e la storia», «Studiare la geografia con il web»), tentativo che circoscrive il percorso ma che non consente di chiarire le idee su finalità e obiettivi: per tale motivo occorre anche aggiungere un sottotitolo come «sviluppo delle competenze di autonomia critica con l'uso dei linguaggi televisivi» oppure «migliorare l'apprendimento e le competenze di fruizione del web grazie a una ricerca approfondita sulle principali capitali europee».

La seconda azione, la composizione di un *abstract*, permette all'insegnante di tradurre il percorso in poche righe (che può essere limitato

a una decina di ore, come invece capace di toccare differenti momenti della didattica annuale di una o più discipline) e quindi di individuare i concetti principali dell'esperienza: è un lavoro che richiede l'elencazione di finalità, obiettivi, metodologia, strumenti e risultati, parole chiave che serviranno alla messa a punto della sintesi, in altri termini un primo approccio alla compilazione della scheda che offre al docente la possibilità di proseguire nella descrizione con maggior consapevolezza.

L'argomento è una voce che riguarda il dominio di saperi che vengono messi in campo dall'insegnante e che fanno parte della disciplina insegnata. Esso può essere declinato anche in chiave interdisciplinare, coinvolgendo un team di docenti piuttosto che un solo insegnante. Specificare argomento/i e *disciplina/e* non ha solo una funzione classificatoria e descrittiva: spesso gli insegnanti lamentano la difficoltà di integrazione dei percorsi di Media Education nel curriculum scolastico. La scuola sembra oggi essere soggetta a sempre nuove stimolazioni che spesso si aggiungono all'esistente senza tener conto della complessa ecologia che regola gli equilibri della vita scolastica. Mancanza di tempo, mancanza di risorse, mancanza di attenzione finiscono col prevalere, producendo disinteresse e demotivazione nel corpo docente. Si tratta allora di evidenziare che le proposte mediaeducative possono intrecciarsi in modo trasversale con ambiti rilevanti del curriculum scolastico, senza sovrapporsi ad esso, ma coniugandosi sinergicamente con finalità e tematiche disciplinari.

Le *aree di competenza* presenti nella «voce» della scheda rappresentano una novità per il docente: infatti, anche in riferimento alle linee guida europee, nella scuola si tende a considerare conoscenze e abilità non più come gli unici obiettivi della didattica scolastica, ma si tenta di fare un «salto di complessità» significativo, cioè l'incremento, il potenziamento e il consolidamento delle competenze degli allievi. Inoltre, tale «salto», nella ME, non fa solo riferimento alle competenze disciplinari (l'applicazione di conoscenze e abilità acquisite in differenti contesti del reale), ma anche a competenze trasversali (e, nello specifico, mediali) spendibili in tutte le discipline e in vari e specifici compiti, tese allo sviluppo del carattere, della personalità, delle capacità di affrontare la realtà e del «profilo di cittadino» del futuro individuo adulto. Ci riferiamo alle competenze di lettura, scrittura, autonomia critica e fruizione. Immaginiamo che le quattro competenze debbano stimolare nell'allievo una serie di domande che egli formula al cospetto dei messaggi

mediali: «Quali sono gli elementi linguistici che caratterizzano questo messaggio?» (lettura), «Perché l'autore ha scritto questo messaggio?» (scrittura), «Da quale punto di vista e da quali valori è ispirato questo messaggio?» (autonomia critica), «Sono veramente interessato a fruire di questo messaggio?» (fruizione). Se l'allievo è in grado di formulare domande di questo tipo significa che può affrontare i messaggi mediali (televisivi, radiofonici, provenienti dal web, dai videogiochi e dei videofonini, dai fumetti, dai giornali e così via) nel modo corretto e quindi si assume che egli abbia sviluppato alcune competenze mediali di base, cioè le fondamenta per divenire un cittadino in grado di costruire gli strumenti per vivere nella sua società con consapevolezza (che effetto ha questo messaggio sulla società?) e rispettandone altre forme ed espressioni differenti.

Per quanto riguarda il *medium utilizzato*, occorre evitare di confondere il mezzo di comunicazione funzionale agli obiettivi legati all'apprendimento e alle competenze con gli strumenti utilizzati nel percorso per favorire la riuscita dell'esperienza (computer, software, ecc., ma anche fotografie, immagini, clip video, web). La distinzione è importante perché spesso si tende a considerarli in modo indifferenziato. È diverso l'uso del web per sviluppare capacità critiche (e quindi si usa in modo funzionale per obiettivi mediaeducativi), rispetto all'uso di internet per cercare immagini che saranno utilizzate per la progettazione e la costruzione di un giornale di classe: in questo caso, il mezzo utilizzato è la stampa, mentre uno degli «attrezzi» è costituito dal web. Se volessimo ribaltare il discorso, potremmo immaginare l'uso del giornale per la ricerca di notizie, attività che ci consente poi di usare il web per la «ricerca critica» delle medesime: in questo caso si usa uno strumento, il giornale, per un lavoro centrato sull'uso consapevole di internet (il medium utilizzato). Ancora, talvolta il medium utilizzato può essere sfruttato anche come mero strumento funzionale alla messa a punto del percorso (e quest'aspetto andrebbe oltremodo segnalato).

Per quanto riguarda la *descrizione dell'esperienza/progetto* occorre innanzitutto distinguere le finalità dagli obiettivi specifici: le finalità rappresentano una serie d'ipotesi generali basate su risultati che non possono essere verificati alla fine del percorso, e che tuttavia si pongono come riferimento per un progetto curricolare che va a toccare mete di ampio respiro e a lungo termine; gli obiettivi specifici, invece, sono sottesi alle finalità, ma possono essere compresi ad aree cognitive

e legate a domini di sapere più circoscritti e agevolmente osservabili e valutabili. La corretta descrizione di finalità e obiettivi rappresenta la fase preparatoria di tutto il percorso e il riferimento principale per la messa a punto degli strumenti di valutazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite al termine dell'esperienza.

Invece, a proposito dei *metodi didattici*, ci riferiamo a una delle principali qualità dell'«essere docente»: l'esplicitazione della progettazione didattica di un percorso. Occorre saper distinguere le varie fasi, individuando quelle propedeutiche, quelle centrali e quelle conclusive e che possono condurre alla costruzione di un prodotto. Per ogni fase è bene poi indicare quali strategie e tecniche didattiche (lezione euristica o espositiva, brainstorming, modellamento, studio del caso, gioco di ruolo, simulazione, apprendimento cooperativo, problem solving e così via) vengono utilizzate, in modo che si possa poi riflettere anche sull'adeguatezza e la funzionalità dei metodi rispetto alle finalità e agli obiettivi del percorso. L'esplicitazione di metodi e procedure potrebbe essere già esaustiva in fase di progettazione; tuttavia, come ben sappiamo, risulta una riflessione che necessariamente deve essere compiuta in retrospettiva, proprio perché spesso l'esperienza reale ha una corrispondenza solo parziale con il progetto iniziale. La capacità del docente sta nel controllo degli eventi previsti e congruenti con la procedura di partenza e che vanno distinti dagli «aggiustamenti» che naturalmente l'insegnante introduce a seconda dei contesti.

Una volta concluso il percorso occorre «fare il punto» per quanto riguarda i *risultati raggiunti*. I risultati vanno confrontati con gli obiettivi iniziali: nelle esperienze di ME, tuttavia, vi sono tre tipologie di risultati, quelli attesi e positivi, gli errori (più o meno attesi) e i risultati inattesi favorevoli che rinforzano gli obiettivi elencati in fase progettuale. La prima operazione da compiere è la riflessione sui primi: in quale quantità (o peso) i risultati attesi si sono verificati? In un secondo momento risulta altresì importante citare gli errori e le deviazioni frutto della documentazione effettuata con diari di bordo e/o liste di controllo. Infine, occorre anche evidenziare quei risultati che, pur non facendo parte di quelli attesi (perché il docente non ci aveva pensato, perché le varianti hanno aggiunto aspetti di novità al percorso e hanno apportato benefici al processo e così via) rappresentano gli aspetti dell'esperienza di ME che assumono valore aggiunto alla comunità scientifica, cioè suggeriscono nuove ipotesi e stimolano la scuola a sperimentare in con-

tinuità ulteriori buone pratiche, alimentando il rapporto propositivo e i reciproci intenti tra chi fa didattica e chi produce teoria.

A lato del discorso dedicato ai metodi e alla loro documentazione, introduciamo *le sfide e le criticità* che vanno ben oltre le questioni tecniche, metodologiche e didattiche: in tale campo si annoverano il ruolo dell'insegnante, il rapporto e le relazioni con gli allievi e, in alcuni casi, con le loro famiglie, la capacità di collaborazione tra e con i colleghi, le gratificazioni, le delusioni e le capacità riflessive dell'insegnante rispetto alla propria professione più orientata alle finalità educative e formative. In tal senso, il discorso si allarga e va a comprendere le competenze relazionali, i vissuti (senso di inadeguatezza, passioni, sensazioni, motivazioni, stima della classe e autostima, coraggio, emozioni) e le scelte compiute per ovviare a ostacoli e a limitare effetti che tendono a minare continuamente l'assetto ideale del progetto educativo definito dal docente. Gli imprevisti all'interno della classe possono essere vissuti come impedimento oppure come opportunità: qui entra in gioco la capacità di gestire la frustrazione dell'insegnante e di mettere in campo la sua creatività. Naturalmente, le scelte dovrebbero essere consapevolizzate e descritte. Tale «campo» risulta fondamentale proprio perché, di là del processo didattico, contiene le variabili personali e umane che, se individuate e valorizzate, assumono un ruolo determinante nella produzione di buone pratiche. Accanto a queste risorse personali da esplicitare ed evidenziare ulteriori variabili potenzialmente fertili si annidano nel contesto di svolgimento di una pratica educativa. Stiamo parlando del territorio e delle sue risorse culturali, umane e sociali: creare connessioni tra ciò che si svolge nell'aula e ciò che accade fuori può essere tanto ambizioso in termini di sfide da affrontare quanto auspicabile, specie nel caso dell'educazione mediale.

Ancora, legata a doppio filo con la didattica e la sfida cui abbiamo appena accennato, vi è la descrizione del *gusto della scoperta*: con questo campo facciamo riferimento a ciò che si è appreso durante e al termine dell'esperienza e che viene vissuto come crescita professionale. In molti casi, al termine di percorsi di ME, i docenti «sentono» che qualcosa di importante è accaduto, che è nuovamente possibile mettersi in gioco, che è possibile «pensare» e «ripensare» l'insegnamento, si diventa consapevoli che «si era chiusi dentro uno schema» e che ora occorre operare un distanziamento per auto-osservarsi e affrancarsi da metodi che con il tempo, proprio perché completamente immersi in uno schema co-

stituito di abitudini, rappresentavano ormai un vincolo piuttosto che una crescita.

Infine, occorre descrivere il *processo valutativo* legato al percorso e, in particolare, agli obiettivi annunciati in fase di progettazione. Innanzitutto, distinguiamo tra osservazione e valutazione del processo e del prodotto: la valutazione del processo, grazie a strumenti costruiti ad hoc, prevede l'osservazione e la descrizione, in itinere, delle differenti fasi dell'esperienza, mentre la valutazione del prodotto, considerato come fase conclusiva del processo (se non sono previste altre fasi successive) si riferisce alla capacità del prodotto stesso di render conto dell'esperienza sia a chi l'ha costruito che a soggetti esterni come, ad esempio, altre scuole e le famiglie dei ragazzi. Inoltre, occorre ancora distinguere, appunto, tra prodotto «documentario» e prodotto «educativo/formativo»: in molte attività il primo è costruito solo a scopo riassuntivo, socializzante e ludico e non fa parte del processo didattico-apprenditivo; il secondo è già stato previsto come naturale completamento del processo metodologico-didattico e ha esso stesso un «valore funzionale allo sviluppo di competenze» perché, progettato e costruito dagli allievi, assume un valore formativo e tende a integrare le competenze di lettura, scrittura, autonomia critica e fruizione (anche se sovente il focus è sulla scrittura) previste in fase progettuale. Quindi, per una buona descrizione della pratica, occorre specificare, se esiste, la differenza tra la «documentazione funzionale alla socializzazione del progetto» e la «documentazione funzionale alla descrizione e alla riflessione legate al processo/percorso».

Se tutti campi vengono descritti con congruenza e chiarezza, tale operazione risulta altresì utile alla *trasferibilità del percorso* e consente ad altri colleghi di ripetere o prendere spunto dall'attività per applicarne una identica o simile in un altro contesto analogo. Ecco, allora, che nel campo «trasferibilità» è importante indicare quegli elementi contestuali essenziali per svolgere esperienze similari. Individuare questi elementi non è affatto un'operazione banale, poiché richiede un'analisi «distaccata» dell'esperienza e uno sforzo metacognitivo rilevante. Non è nemmeno un'operazione il cui esito possa essere interpretato in termini assolutizzanti o generalizzanti, non essendo frutto di un'indagine sperimentale o quasi sperimentale in senso rigoroso. Siamo piuttosto in presenza di condizioni che ragionevolmente il soggetto esperto che riflette sulla propria pratica professionale può indicare come fattori abi-

robabilmente l'esperienza non potrà

ne sugli *sviluppi futuri*: il percorso di
nitato a un'esperienza estemporanea,
e che sarà seguita da altre esperienze
re. Inoltre, consente all'insegnan-
rescita comunicativa e didattica» e
e competenze degli allievi a livelli
le competenze di lettura, scrittura,
ebbero a prima vista essere collocate
i criterio cronologico perché l'una è
vi è un rapporto di propedeuticità
ità perché è vero che essere un buon
ittura, ma è altrettanto vero che un
nsente allo stesso tempo di affinare
queste ultime una maggior rapidità
gi mediali.

uida per il racconto dell'esperienza
olo esemplificativo e non vincolante
erickson.it.

Alberto Parola, Università di Torino
Maria Ranieri, Università di Firenze

Scarica dal sito
le schede per
la presentazione
di buone pratiche!
www.med.erickson.it